

## Ki mit talált ki?

### *A középiskolák alkalmazkodásának típusai*

*A közoktatással foglalkozó kutatók számára egyedülállóan izgalmas feladat (lett volna) annak a mára már éppen két évtizedes folyamatnak a nyomon követése, melynek során az állami, a helyi tanácsi és párt gyámság alatt működő közoktatási intézményekből többé-kevésbé önálló arcualattal, küldetésstudattal, stratégiával, szakmai programmal rendelkező – sőt néha már a pedagógiai munkát is ezek alapján végző – „önigazgató” iskolák jöttek létre.*

**N**oha nem követhetem longitudinális vizsgálattal az intézmények átalakulási folyamatának minden mozzanatát, mindig érdekelt ez a kérdés (1), s az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában 1995-től háromévenként ismétlődő reprezentatív intézményi kérdőíves vizsgálatok vezetőjeként, illetve közreműködőjeként mégiscsak rendelkezem egy nem túl árnyalt képpel az alap-, és egy pregnansabbal a közép fokú intézmények változásainak trendjéről. A középfokra összpontosítást meghatározta, hogy az elmúlt öt évben három nagy, középiskolázásra irányuló kutatásban (2) is gyűjthettem ennek az oktatási szintnek az intézményi történéseiről puhább módszerekkel munióiót; iskolai dokumentumok, elsősorban pedagógiai programok, illetve panelbeszélések jegyzőkönyveinek feldolgozásával, a fenti projektek keretében általam és mások által készített néhány tucatnyi igazgatói, osztályfőnöki és iskolafenntartói interjú tartalomlemezésével. Elsősorban az így szerzett tapasztalataim (3) alapján kísérem meg rekonstruálni a jellegzetes középiskolai alkalmazkodási utakat, mintázatokat; tudatosan vállalva, hogy a más céllal végzett kutatások másodelemzéséből adódó korlátok, a forrásként felhasznált anyagok – relevancia, minőség és a probléma kifejtettsége tekintetben egyaránt – jelentős különbségei miatt, a típusok leírása esetleg hiányos, egyenetlen, a tipológia korlátozott érvényességű lesz.

Mint közismert, az 1985-ös oktatási törvény már lehetővé tette az iskolák szakmai autonómiáját, az 1993-as pedig, mondhatni, kötelezővé. A nyolcvanas évek második felében a tucatnál alig több kísérleti, későbbi terminológiával alternatív iskola programjai iránt nagyságrendekkel megnőtt ugyan az érdeklődés (sőt beindult a „pedagógiai turizmus” (4)) a középfokú intézmények minimum 95 százalékában azonban minden a régi kerékvágásban haladt tovább, de nem sokáig. Alig néhány év múltán az oktatás társadalmi gazdasági környezetében, irányítási rendszerében bekövetkezett – többségében a rendszerváltás által determinált, kisebb részben attól függetlenül kialakult – rendkívül gyors változások lépéskényszerbe hozták az iskolákat. A szabad iskolaválasztás törvénybe iktatása – a demográfiai apály későbbi áthaladása miatt – az általános iskolákhoz képest jobb helyzetben lévő középfokú intézmények számára is igazi versenyhelyzetet teremtett, a fenntartók racionalizálási törekvései (iskolabezárás, összevonás), illetve a munkanélküliségtől való félelem pár év után a lepasszívabb tantestületeket is valamegyest megmozdította.

Az elmúlt évtized társadalmi, gazdasági, demográfiai kihívásaira, a munkaerőpiac, a szülők és a – középiskolázás expanziója következtében – lényegesen más összetételű diákság megváltozott elvárásaira, az oktatásfinanszírozás új rendszerére, a központi oktatás-

irányítás kormányzati ciklusonkénti – némely területen igencsak éles – irányváltásaira általában többlépcsős, rendkívül dinamikus és komplex lépésekkel reagáltak a magyar középiskolák, élve önállóságuk, mozgásterük jelentős megnövekedésével. A „jobb gyerekek” megszerzéséért „harcba induló” szerkezetváltó gimnáziumok, a legpiacképesebb szakmákat elsőként „lehalászó” szakközépiskolák érdekérvényesítése az évtized közepéig szinte semmilyen akadályba nem ütközött. A nagyobb településeken az általános iskolák 7–8. osztályait jószerével kiürítő, ellehetetlenítő iskolaszervezeti változásoknak, a gyakran ésszerűtlen párhuzamosságokat eredményező programváltásoknak és a sokkal szórványosabb tartalmi innovációknak a helyi önkormányzatok – az iskolafenntartó szerepbe való betanulás időszakában – részben szakmai kompetenciák, részben eszközök (például intézményhálózat fejlesztési terv, hatástanulmányok), nem utolsósorban pénzeszközök hiányában csak tetlen szemlélői voltak. A központi oktatásirányítás pedig a közoktatás rendszerváltás után kialakult állapotát reguláló törvény megkésettisége, illetve a decentralizált rendszerben is hatékony új, indirekt szabályozó eszközrendszer (alap-, kerettervek, OKJ követelmények, standard érettségi, országos mérések, minőségbiztosítás) kiépülésének elhúzódása miatt képtelen volt orientálni és mederben tartani a történéseket. Így az a furcsa helyzet állt elő, hogy a rendszerváltás utáni időszak két legfontosabb szabályozási dokumentuma, az 1993-as közoktatási törvény és az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterv nem is annyira initiálta – például az iskolaszervezeti vagy a tartalmi változásokat –, mint inkább csak, néha több éves késéssel legitimálta (5) azokat. Mindezek miatt a középiskolákban lezajlott változásokat semmiképpen sem tekintem egy felülről vezérelt modernizáció eredményének, sokkal inkább a nagyfokú szakmai (és jóval kevesebb gazdasági) autonómiával rendelkező oktatási intézmények tudatos vagy próba-szerencse jellegű tanulási, alkalmazkodási folyamataként értelmezem. A tehetetlen sodródástól a konstruktív, originális intézményi válaszok kimunkálásáig terjedő átalakulásban kitüntetett szerepet tulajdonítok az iskolavezetésnek, valamint az újító, alkotó pedagógusok tanterületi jelenlétének, befolyásának akkor is, ha pontosan tudom, hogy a hosszú és bonyolult adaptációs folyamat végeredménye számtalan tényező eredőjeként jött létre.

Ma már aligha vitatható, hogy az eltérő problémaértelmezés, jövőkép, továbbá az iskolák különböző személyi és tárgyi feltételei, illetve az iskola és a fenntartó viszonya által meghatározott korlátos vagy tágasabb mozgástér miatt rendkívül változatos intézményi alkalmazkodási stratégiák születtek, amelyek nyomán az iskolahasználók igényeihez nagyságrendekkel jobban igazodó sokszínű középiskolai kínálat, ugyanakkor egy rendkívül szelektív iskolarendszer formálódott ki az előző évezred végére Magyarországon. Az oktatási szabályozás megerősödésével a középfokú intézmények számára is lezárult a „szabadverseny” időszaka, amely a szervezeti tanulásban valóban élenjáró, felkészültebb, nagyobb teljesítménypotenciált, kreatív problémamegoldást mutató iskoláknak éppúgy sikert hozott, mint az erőfölénnyel visszaélőknek, a kapcsolati tőkájüket kamatoztató kijáróknak, a szülőknek, diákoknak felelőtlenül fűt-fát ígérő, a szakmai munkát ideig-óráig reklámkampánnyal helyettesíteni tudó intézményeknek. A kilencvenes évek utolsó harmadára már lényegében kialakult – néhány önhibáján kívül ellehetetlenült iskola szempontjából kétségtelenül méltánytalan – helyzet az ezredfordulóra végképp stabilizálódott, a szerkezeti változások többsége lezajlott, új pályára állt a gimnáziumok, szakközépiskolák javának működése, körvonalazódott az intézmények sajátos arculata, s egy szinten eldőlt, hogy mely középiskolák kerültek ki megerősödvé vagy vesztesként a nagy kataklizmából.

### Új elit iskolák

A rendszerváltás táján a középfokra jutó nagy létszámú korosztályok révén számottevő kereslet mutatkozott szinte minden típusú középiskolai kínálatra, de a legerősebb szelekciós képességgel kétségtelenül a továbbtanulásra sikeresen felkészítő elit gimnáziumok

mok rendelkeztek. A nagy tradíciójú állami (1990-től önkormányzati), illetve a híres és fokozatosan újra induló egyházi iskolákban a sokszoros túljelentkezés miatt esetenként irreális követelményeket támasztó, több órás (esetleg napos) felvételi procedúrával szűrték a gyerekeket. Nem csoda, hogy részben a válogatottan jó képességű gyerekeknek, részben a stabil és kiváló (többnyire néhány tudós tanárral is büszkélkedő) tantestületeknek köszönhetően ezek az iskolák produkálták a legjobb felvételi- és versenyeredményeket. A jók közül is rendre kiemelkedtek a gyakorló gimnáziumok, ahol az egyetemek szakmai kontrollja és a pedagógus-továbbképzéshez biztosított folyamatos segítsége hatékony eszköze volt a (ma divatos kifejezéssel élve) minőségbiztosításnak. Ebben a zárt és évek óta lényegében változatlan iskolai körbe azok az intézmények tudtak csupán komoly előzmények nélkül, szinte a semmiből bekerülni, melyek a 1985-ös közoktatási törvény hatálybalépését követően kemény munkával hozzáálltak egy új pedagógiai kultúra, minőségi tanulási környezet, iskolai szervezethez vagy legalábbis egy karakteres, a szülők számára is vonzó iskolai profil kialakításához.

*Az „iskolaalapítók” körén kívül rekedt pedagógusok azonban – elsősorban az első innovációs ciklusban – nehezen viselték a napi tanítás melletti fejlesztő munkából (tanterv-, követelmény-, program-, és feladatfejlesztés, tankönyvírás, mérőeszközfejlesztés stb.) és a folyamatos továbbképzésekből adódó jelentős munkaterheket, szakmai és egyéb konfliktusokat, vagy éppen a konfliktusoknak az oktatási szférában akkortájt meglehetősen szokatlan, nyílt feltárását. A törvényszerűen jelentkező kifáradás és a viszonylag magas fluktuáció viszont nemegyszer súlyos válsághelyzetet okozott ezekben az intézményekben.*

Az általános iskolákhoz képest több éves késéssel ugyan, de néhány középiskolai innováció is országos hírnevet szerzett, melyek között egyaránt előfordultak az iskolaszervezetet, a képzési profilt, az intézmény szervezetét és vezetési rendszerét, sőt a tanulásszervezést vagy a tanulási-nevelési módszereket érintő újítások. A változás iránti felfokozott érdeklődést mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy szinte bármilyen új pedagógiai kezdeményezés a tanulni vágyó pedagógusok és a – gyerekeknek más, jobb oktatást-nevelést biztosítani akaró – szülők tömegeit vonzotta a kísérletező iskolákhoz. A megújuláshoz elengedhetetlen sok munka, tanulás azonban elriasztotta az eredményeket csodáló, elismerő pedagógusok többségét, így a középiskolák körében meglehetősen ritkán került sor az innovációk átvételére másik intézménytől. Érdeemes ugyanakkor megjegyezni, hogy közülük az úgynevezett vegyes képzési profilú iskolák voltak leginkább hajlandók átértékelni és megváltoztatni oktatási, nevelési gyakorlatukat. (Imre, 1999)

Ha a kissé „vérszegény” innovációs mozgalom nem is generált szignifikáns változásokat a gimnáziumokban, szakközépiskolákban, az orosz nyelv kötelező oktatásának eltörlése után a nyugati nyelvek nagy óraszámú történő tanítása ügyében az iskolákra nehezedő nyomás egyértelműen jelezte, hogy az elvárások a középiskolákkal szemben is megváltoztak, továbbá, hogy a szülők sokkal elszántabban – nemritkán az iskolát fenntartó helyi önkormányzatok befolyásolásával –, a korábbinál lényegesen hatékonyabban tudják érdekeiket képviselni. A társadalmi-gazdasági átalakulásra figyelő, felkészült s nem utolsó sorban ambíciózus iskolavezetők számára egyértelművé vált, hogy az oktatási ágazatban is azok számíthatnak sikerre, akik képesek elébe menni a változásoknak, vagy a leggyorsabban reagálnak azokra. Világosan látták, hogy a változásokhoz való alkalmazkodás minősége átrendezi a középiskolák presztízsrangsorát, és elérkezettnek látták a történelmi pillanatot az elitbe kerülésre.

### *Alternatív iskolák*

Az igen heterogén összetételű új elit iskolák csoportjai közül elsőként a változásoknak elébe menő, a rendszerváltás körüli években alternatív programot kidolgozó iskolák körét kell kiemelni. Ezeknél az intézményeknél a változtatásokat nem az alkalmazkodás kényszere, hanem az autonómia-hiányos években, évtizedekben kialakított koherens szakmai elképzelések megvalósításának igénye motiválta. Az alternatív iskolai vezetők és a tanárok számára legfeljebb csak utólagos megerősítést jelentett a szakmai elitbe kerülés, a közismertség; a hagyományos középiskolai rangsorokban való előre kerülést nem nagyon ambicionálták, sőt az iskolák eredményességét szűk szegmensben mérő eszközöket többen, a maguk számára elfogadhatatlan, primitív mércének tartották. Több iskolában büszkén vállalják azt, hogy a listák végén szerepelnek, mert az esélykülönbségek mérséklését, a méltányosság biztosítását tekintik kiemelt feladatuknak: egyáltalán nem szelektálnak, sőt kifejezetten a hátrányos helyzetű gyerekeknek hirdetik meg programjaikat, vagy olyan problémás gyerekek oktatására specializálódnak, akik más iskolából már lemorzsolódtak.

Míg a szakképző intézményekben a kilencvenes években összességében látványosabb változások zajlottak le, mint az általános műveltséget közvetítő iskolákban, addig az iskolai élet minden területét átfogó, hazai fejlesztésű középiskolai innovációk kimunkálásában szinte kizárólag a gimnáziumok jeleskedtek. Ezzel a féldoldalassággal együtt is az alternatív középiskolák színes palettáján a személyiségközpontúaktól, a képességfejlesztést érték közvetítést központba állítóktól, az új szerkezeti elképzeléseket tartalommal megtöltöktől, az alternatív általános és szakképzési modellek kipróbálótól, az oktatási tartalmak korszerűsítőitől, a sohasem volt tantárgyak meghonosítóitól, a reformpedagógiák hazai adaptálóig bezárólag megjelent minden olyan kezdeményezés, amely napjainkra már beszivárgott a hagyományos iskolákba. Az alternatív középiskolák között – a mutatóban található egy-két vegyes középiskola és a többséget alkotó 4., 6., 8. évfolyamos gimnáziumok mellett – a kilencvenes évek elején már voltak olyan 12. évfolyamos iskolák, amelyekben általános iskola első évfolyamától kísérleti program szerint haladó gyerekek tanultak a 9–12. évfolyamokon.

Az alternatív iskolák igazgatói és/vagy szakmai irányítói (a két szerepet, pozíciót nem feltétlenül azonos személy töltötte be), azaz az ötlet- vagy programgazdák és a köréjük szerveződő szakmai műhely tagjai a központi irányítás szorításának enyhülésével azonnal akcióba léptek: elvégezték a magyar (közép)iskolai oktatás és saját eddigi munkájuk kritikai elemzését, programot hirdettek megfogalmazva legfontosabb céljait, küldetésüket és feladataikat. Pontosan tudták, hogy miben akarnak gyökeres változást, s ezt olykor több száz oldalas könyvben, máskor egy-egy aforisztikus tömörségű mondatban („Nem a tanterv, a gyerek a törvény.” „Mi az ebihalak pártján vagyunk.”) tették explicité. Nem egyszerűen tartalmi vagy szervezeti modernizációt akartak, hanem a gyerek érdekeit, fejlesztéshez való jogát érvényesíteni engedő iskolát, amely a képességek kifejtésére, az önálló tanulás támogatására helyez nagy hangsúlyt. Az alternatív pedagógiák többsége nem gyermekközpontú, legalábbis nem a kifejezés nálunk meglehetősen elterjedt primitív, pszichologizáló értelmében. Ugyanakkor az alternatív iskolákban a legtöbb dolog a tanuló érdekeinek rendelődik alá (és nem például a pedagógusénak), vállalják a felelősséget a gyermek fejlődéséért, hisznek az együtt végzett munkán alapuló partnerségben és nélkülözhetetlennek tartják a tanuló teljes beavatását mindabba, ami vele történik. Vallják: nem az a jó tanár, aki megérti a gyereket és meghagyja olyannak amilyen, hanem az, aki segít abban, hogy azzá váljon, ami lehet.

Az alternatív iskolák igazgatói többnyire nemcsak sikeres vezetők, hanem maguk is kiváló fejlesztők, esetenként kutatók, elméletalkotók; néhányuk ismertsége messze túlnyúlik az oktatási, tudományos szférán. Találhatóak közöttük nagyhatású, karizmatikus személyiségek, akik emblematikus figurájává váltak a pedagógiai praxis és/vagy elmélet 20. század végi magyarországi megújításának.

A pedagógusokkal szemben egységesen magas követelményeket támasztó kísérletező, újító iskolákban a tantestületek elkötelezett magját erős kohézió, nagy munkabírás, a saját és a mások munkájával szembeni igényesség jellemzi. Az „iskolaalapítók” körén kívül rekedt pedagógusok azonban – elsősorban az első innovációs ciklusban – nehezen viselték a napi tanítás melletti fejlesztő munkából (tanterv-, követelmény, program-, és feladatfejlesztés, tankönyvírás, mérőeszköz-fejlesztés stb.) és a folyamatos továbbképzésekből adódó jelentős munkaterheket, szakmai és egyéb konfliktusokat, vagy éppen a konfliktusoknak az oktatási szférában akkortájt meglehetősen szokatlan, nyílt feltárását. A törvényszerűen jelentkező kifáradás és a viszonylag magas fluktuáció viszont nemegyszer súlyos válsághelyzetet okozott ezekben az intézményekben.

Néhány alternatív középiskolában feltűnően magas a pedagógus végzettséggel nem rendelkező szakemberek aránya. Ennek egyik oka, hogy az új képzési tartalmak oktatását – a megfelelő tanári szak híján gyakran kényszerűségből – ilyen személyekre bízta. A fontosabb ok azonban az, hogy ezek az alkotóműhelyek a team-munkának, a különböző kompetenciájú szakemberek együttgondolkodásának meghatározó jelentőséget tulajdonítanak a kreatív problémamegoldásban, a program- és intézményfejlesztésben is.

Az alternatív iskolákban szinte kivétel nélkül – elsősorban a tantestületi tagok alkotó munkájára épülő, de egy-egy egészen új műveltségterület esetében akár az adott szakterület országos hírű képviselőit is bevonó – élénk fejlesztő, illetve adaptációs munka folyt. Az alternatív iskolák nem csupán a hivatalos tanterv szerint működő oktatási intézményektől, de egymástól is hangsúlyozottan különbözni kívántak, ezért a „szabadverseny” időszakában egymással alig kooperáltak; a programjuk holdudvarához tartozó ügynevezett követő iskolákkal azonban intenzív szakmai kommunikációt, összehangolt fejlesztéseket folytattak. Az ezredvégen a helyzet e tekintetben megváltozott, az „alternatívok” egy része a közös érdekek védelmére egyesületet alakított.

Az alternatív szakmai műhelyek többsége, már a kétszintű szabályozást megelőzően, nyilvánosságra hozta tantervét, pedagógiai programját, melyeknek elemei később beépültek az országos tartalmi szabályozási dokumentumokba, a nemzeti alaptantervekbe, és a kerettantervekbe. Produktumaik közül nem egy bekerült a helyi tantervek készítéséhez mintákat nyújtó OKI adatbankba, néhány pedig napjainkban már akkreditált, a miniszter által kihirdetett vagy alternatív kerettanterv.

A kísérleti és alternatív iskolákban dolgozó pedagógusok közül többen megpróbálkoztak a könyvírással, kezdetben kizárólag saját diákjaiknak készítettek tankönyveket, munkafüzeteket. Idővel azonban az iskolák némelyike igazi alkotóműhellyé alakult, nyomtatott taneszközeiket egyre szélesebb körben terjesztették, s a legtermékenyebbek saját kiadójuk révén a kialakuló tankönyvpiac jelentős szereplőjévé váltak.

### *Korai szerkezetváltók*

A szelekciós képességüket sikeresen fokozó középfokú oktatási intézmények legnépesebb csoportját a szülői igények változására azonnal reagálók alkotják. Közéjük tartoznak azok a szerkezetváltó gimnáziumok, melyek még egyedi minisztériumi engedéllyel, 1993 előtt alakultak. A szerkezetváltás modelljét kísérleti iskolaként kidolgozó intézményeketől leszámítva, az első körben átalakuló gimnáziumok tipikusan a főváros (6) peremkerületeinek és a vidéki nagyvárosok külterületeinek korábban erősen közepes, sőt gyengécske, nemritkán lakótelepi középiskolái. Első látásra talán érthetetlennek tűnik, hogy éppen a leggyorsabban reagáló, 1990-ben induló kisgimnáziumoknak több mint a fele kisvárosi (sőt egy esetben községi) telephelyen működik. Valójában a szerkezetváltás mindkét esetben kitörési kísérlet: a nagyvárosi iskoláknál a (kül)területi, a kisvárosiaknál pedig a települési hátrányok kompenzálására irányuló próbálkozás. Azok az iskolák „mozdultak rá” leggyorsabban a kisgimnáziumi képzésre, ahol az ambiciózus és innovatív pedagógusok jogosan úgy érezték, hogy iskolájuk presztízse maximális szak-

mai erőfeszítésük ellenére sem emelhető, ha a kedvezőtlen tanul-összetételükön nem tudnak érdemben változtatni.

Az alacsonyan tartott felsőoktatási felvételi keretszámok időszakában a gyermeküket értelmiségi pályára szánó szülők örömmel ragadtak meg minden lehetőséget, ami növelte az egyetemekre, főiskolákra való bejutás valószínűségét. A szerkezetváltó iskolák éppen ezt ígérték, az értelmiségivé nevelést, a továbbtanulásra való felkészítést. A kisgimnáziumi képzést az elsők közt indító iskolák és a gyerekeiket oda beírató szülők célja kimondatlanul is azonos volt: az elitbe kerülés. A merészen vállalkozó iskolákat igazolta az idő, azok legtöbbször ugyanis máig őrzi jó szelekciós képességét, szemben a később alakulókkal. (Nagy, 2003) Igaz, alig tucatnyi korai szerkezetváltó iskolának sikerült bekerülnie az elitiskolai körbe, de szinte mindegyikük lényegesen javítani tudta helyzetét a középiskolák rangsoraiban. (7)

Érdeemes megjegyezni ugyanakkor, hogy a hat és nyolc évfolyamos iskolák vállalt, deklarált céljai között nem jelenik meg a rendszerváltás utáni új elit kinevelése, amit a szelektívebb iskolarendszer létrehozásának, a korai szelekció több országban történt visszaállításának legvalószínűbb okaként emlegetnek a – kelet-európai rendszerváltó országokat elemző – nyugati szakértők. (Dugas-Portes, 1997) A nyolc évfolyamos gimnáziumok pedagógiai programjaiban (8) a szerkezetváltás domináns indokaként a megszakított (egyházi) oktatási hagyományok folytatása, valamint a sokoldalú műveltség és a személyiségfejlődés (egyházi iskoláknál a lelki fejlődés) optimálisabb feltételeinek biztosítása, a hat évfolyamosoknál pedig a központi, sőt helyi oktatáspolitikai inspirációk, illetve a tanulók szükségleteihez, személyiségfejlődéséhez való jobb igazodás szerepel a leggyakrabban.

Illeszkedve az átalakulás „ideológiájához” a szerkezetváltó iskolák, de különösen az első hullámban átalakuló intézmények tantárgyi rendszere (9) a hagyományos európai tantervnek tekinthető klasszikus, a később átalakulóké pedig inkább a speciális tantervek óratervi arányait mutatja. A szélesen alapozó klasszikus tanterv szignifikánsan gyakrabban fordul elő a hosszabb képzési idejű gimnáziumokban és a felekezeti iskolákban. Latin nyelvet például minden ötödik egyházi, de csak minden huszadik önkormányzati, többnyire nyolc évfolyamos gimnáziumban tanítanak. Az első körben szerkezetet váltó iskolák közül a hat évfolyammal működők lényegesen nagyobb súlyt helyeztek az élő idegen nyelv és különösen az informatika tanítására, mint a nyolc éves képzést vállaló gimnáziumok, mára azonban ezt a különbség eltűnt.

A kisgimnáziumi szakaszban az általános iskolaitól eltérő évfolyamokon és tartalommal elindított tárgyak, a képzés nagyobb intenzitása, továbbá a lineáris tananyagszervezés miatt a 6. és 8. évfolyamos gimnáziumok – főleg kezdetben – arra kényszerültek, hogy saját pedagógiai rendszert (új tantervet, taneszközöket, mérőeszközöket, iskolai okmányokat, pedagógus-továbbképzési programot) dolgozzanak ki maguknak. A fejlesztőmunka komoly terheket rótt a tanárookra, ráadásul a házilagos kivitelű tankönyvek, taneszközök előállítására a kis példányszám miatt igen költségesnek bizonyult. Ez a probléma akkor oldódott meg, amikor az újabb és újabb szerkezetváltó iskolák késznek mutatkoztak a programcsomagok átvételére, s a tankönyvpiacon gombamód szaporodó kiadók vállalták a már rentábilis példányszámú könyvek megjelentetését. Bár a hat, illetve a nyolc évfolyamos iskolák kezdettől fogva kapcsolatban álltak egymással, valódi munkakapcsolat csak a modellprogramot kidolgozó, kipróbáló iskolák és a pedagógiai programot átvevő, úgynevezett követő iskolák között alakult ki. A több iskolából szerveződő munkaközösségek nem ritkán együtt készítették el a még hiányzó taneszközöket, a felvételi és a belső vizsgakérdéseket. (Balogh, 2000)

A korai szerkezetváltó iskolák vezetői nem voltak feltétlenül elméleti szakemberek, s bár a program koncipiálásába, esetenként a fejlesztő munkába is bekapcsolódtak, igazi erősségük a program menedzselése volt. Abban az időben sem volt könnyű feladat, hogy saját tantestületüket a változás mellé állítsák, hogy érdemi anyagi lehetőségek híján is

rendszeres továbbképzésre, többletmunkára késztessek tanáraikat, meggyőzzék az iskolafenntartókat, s nem utolsó sorban az, hogy egyedi indítási engedélyt harcoljanak ki a főhatóságnál. A programterjesztésben sikeres iskolaigazgatók szűkebb csoportjába tartozók gyakran vállaltak közszereplést, konferencia előadásokat tartottak, publikáltak a pedagógiai sajtóban.

Bár a tantestületek meghatározó tagjai igen motiváltak és nagy munkabírásúak voltak, a felfelé terjeszkedő (általános iskolából kialakuló) 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumokban nyomasztó gondot jelentett, hogy a 9–12. évfolyamokon tanítók jelentős része nem rendelkezett egyetemi végzettséggel, s az oktató és fejlesztő munka melletti diplomaszerezés erősen megterhelte a pedagógusokat. A lefelé terjeszkedő iskolákban még a kisebb vidéki városokban sem jelentett problémát a helyi átlagnál színvonalasabb tantestület kialakítása, mert a jó képességű és rendszerint jól szocializált gyerekekkel való foglalkozás, a nagyobb sikerélmény lehetősége odavonzotta a pályakezdőket és a tapasztalt tanárokat. A kisgimnáziumi osztályok nem csupán a legjobb gyerekeket, de a kezdetben a legjobb pedagógusokat is „elszívták” az általános iskolák felső tagozatairól.

### *Világbanki szakközépiskolák*

A szakképzést folytató középiskolák számára a nagy kiugrási lehetőséget a nemzetközi támogatással folyó központi fejlesztési programokba való korai bekapcsolódás jelentette. A Világbanknak az emberi erőforrások fejlesztésére 1991–94 között nyújtott nagy összegű kölcsönéből hat program szerveződött, közülük egy érintette a közoktatást: az „Ifjúsági Szakképzési Program” című projekt. A 36 millió dollárral támogatott programba (melynek célja az érettségit adó középfokú szakképzés modelljének kifejlesztése, tantervi struktúrájának, oktatási tartalmainak, taneszközeinek korszerűsítése volt) az első pályázati ciklusban 61 szakközépiskola kapcsolódott be.

A pályázaton nyertes, így magába a programfejlesztésbe, később pedig a terjesztésbe is bekapcsolódó iskolák nem tudták pontosan mire vállalkoznak, csak menet közben ismerték meg a részletes feltételeket. Az új modell talán leglényegesebb eleme az érettségig tartó négyéves általános képzésnek egy kétéves, kizárólag általános műveltséget fejlesztő és egy szintén kétéves, szakmacsoportos alapozó szakaszra bontása, illetve a konkrét szakmára történő felkészítésnek az 5. évfolyamra való kitolódása volt. A változás nagyságrendjét jelzi, hogy a hagyományos szakközépiskolai képzésben az első két évfolyamon még 35 százalék volt a szakmai tárgyak aránya, a világbanki programokban csak 15 százalék, és a 3–4. évfolyamon sem emelkedett 40 százalék fölé. A közismereti tantárgyak jelentős térnyerése, a szaktárgyak oktatóinak és fejlesztőinek visszaszorulása, esetenként feleslegessé válása rengeteg feszültséget gerjesztett. (*Kerékgyártó*, 1992; *Heffner és Zsolnai*, 1992) Az igazgatók naponta szembesültek a közismereti és szakmai fejlesztő csoportok közötti és a tantestületen belüli konfliktusokkal, gyakran saját személyes meggyőződésük ellenére bizonygatták pedagógusaiknak az új modell hasznosságát. Utólag megállapíthatjuk, erőfeszítéseik hosszabb távon igencsak megtérültek iskolájuknak és saját maguknak is.

A jelentős anyagi előnyökkel (elsősorban informatikai fejlesztéssel), szakmai segítséggel, külföldi tapasztalatcserékkel járó programba többnyire nem a legkeresettebb szakközépiskolák körébe tartozó, hanem a kitörési pontot kereső, magas aspirációs szintű vezetéssel és tantestülettel rendelkező intézmények kapcsolódtak be. Az átlagosnál lényegesen jobb tárgyi feltételek között működő, teljes értékű érettségit ígérő és versenyképes szakmákat kínáló iskolák hamar magukhoz vonzották a több lábbon állást preferáló családok gyerekeit.

A nem könnyű indulás után viszont a javuló tanulói összetételű, biztonságos anyagi háttérű, a közismereti és a szakmai tanárok számára egyaránt komoly szakmai kihívást jelentő tantárgystruktúrával, tartalmakkal és módszerekkel (10) dolgozó világbanki isko-

lákba megindult az innovatív, jól képzett pedagógusok beáramlása. Ezek az intézmények ugyanakkor meglevő tanári állományuk továbbképzésére, másoddiplomák megszerzésére is meglehetősen nagy energiákat fordítottak. Pedagógusaik szakmai horizontját olyan időszakban tágították a külföldi tanulmányutak, amikor – az országnak az európai tanár-csere programokba való bekapcsolódását megelőzően – ez még az elitgimnáziumi szférában is szokatlan volt, a szakképző iskolai körben pedig még inkább. A külföldi tapasztalatok mellett a programban érintett két minisztérium háttérintézeteinek (Országos Közoktatási Intézet, Nemzeti Szakképzési Intézet) munkatársai segítették a tartalomfejlesztéseket. A hét közismereti és 13 szakmai fejlesztő csoportba bekapcsolódtak a világban kiiskolák legjobb pedagógusai, „kitanulták” a pedagógiai fejlesztő szakmát, a tantervkészítést, tankönyvirást, s eközben a szakma elitjével is folyamatosan kapcsolatban álltak.

A programba bekapcsolódó intézményvezetők – a korai szerkezetváltó iskolák igazgatóihoz hasonlóan – szinte kivétel nélkül menedzser típusú igazgatók, tevékeny szereplői az akkoriban felpezsdülő szakmai szervezeti életnek. Vezető személyiségeik igen aktívak a helyi, területi, sőt az országos oktatás- és szakmapolitikák formálásában, néhányan közülük a szakképzési elit meghatározó egyéniségévé váltak.

Az előnyök halmozódása révén a szakképzés korszerűsítésében egyfajta előrs szerepét betöltő, maguknak jó feltételeket kiharcoló első világbanki iskolák bekerültek a szakközépiskolák élmezőnyébe, s előkelő helyezéseket többnyire azóta is őrzik. Szakmai presztízsüket erőteljesen növelte az a tény, hogy a szakképzés – kilencvenes évek közepén éles szakmai viták közepette elinduló – központi tartalmi modernizációjának az alapját, több oktatási kormányzat által is deklaráltnak, a közreműködésükkel kidolgozott és általuk kipróbált világbanki modell adta.

A középiskolák presztízsének a gazdaságtársadalmi átalakulásokat követő, illetve az expanzióval párhuzamosan zajló jelentős változásai kapcsán nem kizárólag a fenti három csoportba sorolható intézményeknek volt valódi esélyük szakmai megítélésük javítására, de tömegesen nekik sikerült az elitbe kerülni. A középiskolák élmezőnyében az átrendeződés szerényebb mértékben ma is folyamatosan zajlik. A kulcskompetenciák közül a szülők és a munkaerőpiac által egyaránt magasra értékelt idegen-nyelvi és számítástechnikai kompetenciák fejlesztésében kiemelkedően eredményes intézmények – közöttük például a két tanítási nyelvű vagy a 0. nyelvi évfolyamot indító középiskolák, továbbá az informatika területén különleges programokat nyújtó szakközépiskolák – a leginkább sikeresek napjainkban.

*A középiskolák élmezőnyében az átrendeződés szerényebb mértékben ma is folyamatosan zajlik. A kulcskompetenciák közül a szülők és a munkaerőpiac által egyaránt magasra értékelt idegen-nyelvi és számítástechnikai kompetenciák fejlesztésében kiemelkedően eredményes intézmények – közöttük például a két tanítási nyelvű vagy a 0. nyelvi évfolyamot indító középiskolák, továbbá az informatika területén különleges programokat nyújtó szakközépiskolák – a leginkább sikeresek napjainkban.*

### Szolidan innoválók

Ebbe a körbe egyrészt olyan iskolák tartoznak, melyeknek sajátos helyzetük miatt – a magyar közoktatási rendszer gyökeres átalakulását hozó kilencvenes években – nem volt szükségük nagyobb megújulásra. Másrészt az olyanok, amelyekkel szemben ugyan nagyon is megfogalmazódott egy új iskolahasználati igény, de a helyzetüket tévesen értékelő, vagy egyszerűen csak rossz személyi feltételekkel (a motivációk és/vagy a kompetenciák hiánya a vezetésben és a tantestületben) rendelkező intézmények későn, illetve mér-



sékelt újítások bevezetésével tudtak reagálni. Az előbbieik között meghatározó számban a jó hírű, a középiskolák rangsorában évekre visszamenőleg az élmezőnyben szereplő gimnáziumok és szakközépiskolák, az utóbbiakban az iskola fennmaradásáért, túléléséért rövid távú stratégiákkal küzdő, az éppen divatos változásokat fáziskéséssel követő közbefokú intézmények találhatóak igen nagy számban.

### *Régi elitek*

Az igazán színvonalas szakmai munkát végző, a felsőoktatásba vagy a munkaerőpiacra való belépés sikerét folyamatosan garantálni tudó iskolák pozíciói a legnagyobb változások közepette sem gyengültek meg. Bár a konkurens képzési helyek számának, s itt ott az oktatás minőségének emelkedése, illetve a demográfiai apály érezhetően csökkentette a túljelentkezés arányát ezekben az intézményekben is, beiskolázási gondokkal azonban egy pillanatra sem küszködtek. Ezért nem is kényszerültek szerkezetüket alapvetően megváltoztatni, programkínálatukat bővíteni vagy vegyes iskolává alakulni. Képzési profiljuk alapvető stabilitását, homogenitását tudatosan őrizték, mert vonzerejüket éppen az adja, hogy sok éve ugyanazt nyújtják, ugyanazon a jó színvonalon.

A versenyképesség megőrzéséhez az általánosan képző intézményekben az informatika tanrendbe állítása, illetve az orosz nyelv gyors lecserélése jelentette a szükséges kis innovációs lépéseket, amelyek egyfelől szükségesek voltak, másfelől melyeknek megtétele a viszonylag jó eszközellátottság mellett, továbbá az elit gimnáziumokban egyébként is erős nyugatnyelv-oktatási bázison egyáltalán nem okozott nehézséget. A legnevesebb gimnáziumok döntő többsége némi kivárást követően, legfeljebb két párhuzamos kisgimnáziumi osztályt indított ugyan, de a négy évfolyamos képzést sem adta fel. A 6 vagy 8 évfolyamos képzési profilok működtetését többnyire nem a korai szelekció preferálása, vagy a hosszú ciklusú gimnáziumi képzés hatékonyságába vetett hit motiválta ezekben az intézményekben, inkább az a jogos félelem, hogy az adott kerület, település, körzet egyre nagyobb arányban szerkezetet váltó iskolái 10 és 12 éves korban „lefölözik” az általános iskolások legjavát.

Nem volt szükség a bevált képzési profilok megváltoztatására a régi, jó hírű technikumokban, szakközépiskolákban sem. Az idegennyelv-oktatás megerősítésével, kiterjesztésével (11) és/vagy az informatika felváltásával – mely rendszerint egyaránt jelentette a minőségi hardware háttér kiépítését, a világhálóra való korai rákapcsolódást és gyakran a közismereti és a szakmai tárgyak egy részének informatizálását is – a szakterületükön kiváló hírnévnek örvendő, a gazdálkodó szervezetekkel jó kapcsolatokat ápoló iskolák a földrengésszerű változásokat átélő munkaerő-piacon is jól értékesíthető tudással bocsátották ki tanítványaikat, illetve személyes kapcsolataik révén segítették elhelyezkedésüket.

Köztudomású, hogy a kilencvenes évek közepétől általában az érettségit adó szakképző intézmények, de különösen az elit szakközépiskolák egyre nagyobb eséllyel juttatták be diákjaikat az expandáló felsőoktatásba; a színvonalasabb, és a megnövelt óraszámú tanított közismereti tárgyak miatt immár nem csupán a szakirányú főiskolákra és egyetemekre. Ugyanakkor a technikusképzés népszerűségét, társadalmi elismertségét, munkaerő-piaci értékét egyértelműen jelzi, hogy a legjobb középiskolák némelyikében érettségi után senki sem felvételizik, hanem előbb még megszerzi a szakmunkás és a technikus bizonyítványt, másutt a felsőoktatásba már felvételt nyert szakközépiskolások növekvő része (12) egy évre elhalasztja főiskolai, egyetemi tanulmányainak megkezdését, és saját középiskolájában technikus oklevelet szerez. A hírneves szakközépiskolák így nem csupán vonzzák a diákokat, hanem 5–7 évig meg is tartják őket.

### *Stratégia nélküli iskolák*

Az érettségihez vezető képzést (is) folytató tanintézetek száma az elmúlt húsz évben megduplázódott, így a fogyó gyereklétszám mellett kínálati túlsúlyúvá vált oktatási piac

ezen szegmensében (is) – lassan egy évtizede – élet-halál harc folyik a gyerekek, illetve a fejkvóta megszerzéséért.

Amikor a kilencvenes évek második harmadában a demográfiai apály elérte a középiskolákat, melynek következtében a középiskolákba felvettek száma már nem, csak a korcsoporton belüli aránya nőtt; világossá vált, hogy a lehető legkülönbözőbb családi háttérű, képességű (például korábban a középiskolák közelébe sem jutó) gyerekek beiskolázása az addig legfeljebb csak mutatóban létező, az igényeikhez rugalmasan igazodó, differenciált programkínálat és többféle tanulási út lehetőségének megteremtése révén valószínűsíthető meg. A középiskolák középmezőnyébe tartozó intézmények meghatározó része, továbbá a leggyengébb eredményeket elérő, legrosszabb adottságokkal rendelkező gimnáziumok és szakközépiskolák többsége azonban addig halogatta a változtatásokat, amíg csak lehetséges volt, illetve mindvégig minimalizálni igyekezett azokat.

A széles spektrumú oktatási kínálat megteremtésének legkézenfekvőbb és leginkább alkalmazott eszköze a vegyes profilú iskolák kialakítása volt. Legnagyobb arányban a népszerűségüket veszített szakmunkásképző iskolák indultak el a középiskolává válás felé egy-egy szakközépiskolai osztály indításával, ritkábban a szakközépiskolák próbálkoztak elsősorban érettségihez kötött, de olykor egyszerűbb szakmák, esetleg gimnáziumi program indításával. A szakképzés irányába bővülő gimnáziumokat a gyerekek megszerzésén túl rendszerint a szakképzési támogatásokhoz való hozzájutás is motiválta. A több lábbon állás kényszere a korábban a megyék meghatározó oktatási intézményei közé tartozó, de a nagyipar összeomlása után drámai gyorsasággal kiürülő, nagy kapacitású ipari szakmunkásképzőkben jelentkezett leghamarabb, mert a környező kistélepülésekre koncentrálni erős propaganda ellenére képtelenek voltak a néha ezernél is több férőhelyüket betölteni.

Az intézményi átalakulások eredményeképpen a legkülönbözőbb variációkban esetenként szinte áttekinthetetlen képzési szerkezetű, több pedagógiai ciklusban, több szinten és többféle tagozaton (nappali, esti) oktató iskolák jöttek létre, melyekben a szakos ellátottság rövidebb vagy hosszabb időre törvényszerűen visszaesett. Bár a vegyes profil kialakításának célja többnyire a fölösleges képzési kapacitások lekötése volt, egy-egy sikeresebb új program felmenőrendszerű bevezetése 2–3 év múlva az iskolai infrastruktúra (például tanműhelyek) bővítését igényelte, amely törekvés érthető módon a fenntartók erős ellenállásába ütközött. A szakmai ellenőrző szerepükbe lassan betanuló iskolafenntartók egyre körültekintőbben mérlegelték, és egyre nehezebben engedélyezték az iskolák profilbővítési törekvéseit. Elsősorban a két-három középfokú tanintézetet működtető önkormányzatok számára vált világossá, hogy a tanulók áramlása zéróösszegű játszma: iskoláik az új képzési profilok bevezetésével csak egymástól csábítják el – néha meglehetősen költséges módon – a tanulókat. Ugyanakkor a kisebb települések önkormányzatainak egy része – gyakran az intézményi szándékok ellenére – középfokú iskoláinak összevonásával maga hozott létre vegyes profilú intézményeket költségkímélés reményében, egy nagyobb hullámban például a *Bokros* csomag időszakában.

A vegyes képzési profilú középfokú intézmények kialakulása általában kedvez a komprehzív oktatásnak, a tanulói mobilitásnak, a magyarországi tapasztalatok azonban ezt nem mindenben támasztják alá. Bár egy intézményben gyakran megtalálható minden képzési szint és forma, ezek között az átjárás inkább csak fölülről lefelé működik, alulról felfelé vagy horizontálisan viszont nem igazán. (Balázs, 2003) Paradox módon a különböző pedagógiai programmal dolgozó iskolák közötti átjárás inkább lehetséges, mint a helyi tanterv révén elvileg összehangolt képzést nyújtó iskolákon belüli, ami fényesen igazolja, hogy az oktatási rendszer átjárhatósága nem elsősorban tantervi kérdés. A tanulók „röghöz kötése” az egzisztenciájukat féltő egyes tanárok érdekeit védi. Az ilyen – diákjogokat súlyosan sértő – gyakorlat kialakulásának „feltétele” a túlságosan személyi kapcsolatokra orientált, „humánus” vezető, vagy a gyenge, a tantestület foglyaként működő igazgató.

Ugyancsak nem elég erős, illetve kevésbé koncepciózus iskolavezetők állnak a szolidan innováló szakmai iskolák egy olyan típusának az élén, amelyek az új helyzethez való alkalmazkodásként a tanított szakmák körét bővítik. Már a kilencvenes évek közepének kutatásai (Mártonfi, 1999) feltárták, hogy a szakközépiskolák és a szakmunkásképző intézetek egyaránt azért nem tudták elavult szakmasztruktúrájukat megújítani, mert új, kurrensebb szakokat indítanak ugyan, de – rendszerint személyi okok miatt – képtelenek a munkaerőpiactól nem igényelt, a szülők és gyerekek által egyaránt elutasított szakmáiktól megválni. Ennek a kislépésekből álló, félmegoldásokat hozó, „fogcsikorgatva” végrehajtott átalakulási stratégiának a leírása ihlette a most tárgyalt iskolák gyűjtőnevét: szolidan innoválók.

A kiürült szakmák oktatása komoly pénzügyi terheket ró a fenntartókra és konfliktusokat kelt a tantestületekben, mert a legfeljebb fél tanulócsoporttal működtethető programok oktatóinak bérét a kurrens szakmacsoportok tanulólétszámának irreálisan magas szinten (35–40 fő) tartásával lehetséges csupán kigazdálkodni. A létszám gondokkal küzdő szakmák oktatói sok helyen sikerrel akadályozzák meg a konkrét szakmaválasztás 16 éves korra történő kitolását, azt, hogy az intézmények az első évben forgószínpadszerűen megismertessék a gyerekeket az intézményben oktatott szakmák mindegyikével, azaz segítsék a pályaválasztási döntések megalapozását, valóban orientálják a gyerekeket egy általa tudatosan választott pályára. A tanulók röghöz, szakmához kötése a képzés első pillanatától mindenekfelett álló érdek a szakképző iskolák többségében.

Az igazgatók morális érveket sorakoztatnak fel a nagy társadalmi költségű elavult szakmasztruktúra fenntartása és a tanulási utak bemerevítése mellett; nem tehetik meg, hogy egy sok éve ott dolgozó kollégájukat elküldjék, mert akkor ő elveszti az önbecsülését, s valószínűleg munkanélkülivé válik. Ugyanezen igazgatókat azonban láthatóan nem aggasztja, hogy az elavult szakmákat tanuló, rendszerint szegény családból származó, saját jövőjükre vonatkozóan finoman szólva félretájékoztatt (becsapott) gyerekek tömegét végzés után munkanélküliség várja.

Végül a teljesség igénye nélkül az elnéptelenedő, gyengébb gimnáziumok alkalmazkodási stratégiái közül is érdemes néhányat megemlíteni.

Az iskolai szerkezetátalakítás csúcspontja után elhatározott vagy kiharcolt kisgimnáziumi képzés felemás eredményeket hozott. A városi általános iskolák addigra megerősítették felső-tagozatos kínátaikat, a korábban szerkezetet váltók már elvitték a felsőoktatási tanulmányok érdekében korai elköteleződést vállaló gyerekek javát. A később váltó iskolák már egyre távolabbi és egyre kisebb településről érkezett jó tanulókat vagy „második vonalbeli” városi gyerekeket tudtak beiskolázni kisgimnáziumi osztályaikba. S bár ezek az iskolák előszeretettel hasonlítják tevékenységüket a két világháború közötti tehetségmentéshez, alig titkolják csalódottságukat a fölött, hogy a tanyai iskolából hozott jeles a korábbi gimnáziumi igényszinthez képest gyakran csak gyenge közepesnek felel meg. Ugyanakkor a helyi önkormányzatok is egyre kevésbé hajlandók finanszírozni a kisgimnáziumi képzést, ha azt nem a helybéli gyerekek veszik igénybe. Az önkormányzat területén túlnyúló, önként vállalt szolgáltatásokért (mint amilyen jelen esetben a 10–14 évesek gimnáziumi oktatása) ugyanis a gyerekeket küldő önkormányzatok nem kötelesek és nem is hajlamosak fizetni. Néhány kisvárosban az önkormányzatok már nem csupán fontolgatják, de el is kezdték a kisgimnáziumok megszüntetését.

Inkább sikerült a helyzetüket stabilizálni azoknak a gimnáziumoknak, amelyek fel szabaduló kapacitásait a szakmunkások szakközépiskolai osztályainak elindítására fordították. Önmagában nyereséget jelentett ezeknek az intézményeknek, hogy jogosulttá váltak szakképzési támogatások fogadására, s ezekben az osztályokban – legalábbis induláskor – létszám gondoktól sem kellett tartani. A megszokottól eltérően szocializált, a gimnáziumi követelményekhez képest riasztóan alacsony tudásszinttel, képesség-hiányokkal érkező gyerekekkel való eredményes foglalkozáshoz azonban az intézmények több-

ségében hiányoznak a megfelelő módszerek, eszközök, néha az elszánás, szinte mindig a pedagógiai kultúra. A tanárok nem egyszer büntetésnek tekintik, hogy ezekben az osztályokban kell tanítaniuk, a tanulók viselkedése, és nagy arányú lemorzsolódása egyaránt frusztrálja őket. A szakiskolákból érkezett tanulók teljesítménye rontja a gimnázium pozícióját a középiskolák különböző mutatók alapján összeállított országos rangsoraiban és a helyi közvéleményben. Így még kevésbé válik vonzóvá az intézmény a tanárok nosztalgikus vágyaiban szereplő ambíciózus, jó tanuló, iskolakonform gyerekek számára.

A gimnáziumok egyre nagyobb része záróvizsgára felkészítő fakultatív gyakorlati képzést indít, elsősorban a szakközépiskolák – ma már a legjobb fiúk egy részét is érintő – elszívó hatásának ellensúlyozására. A programok közül elsősorban az alapfokú számítógépkészítő örvend nagy népszerűségnek, s ez a szolid innováció is biztosítja egy-két tucat gimnáziumnak a fennmaradást, ideig-óráig.

### Rugalmas specializációt működtetők

A különösen magas munkanélküliséggel jellemezhető területeken találkoztunk a képzési igényekre való reagálásnak egy olyan formájával, amely sok hasonlóságot mutat a vállalatok adaptív viselkedéseként leírt rugalmas specializációval. (13) Az alkalmazkodási kényszerekre adott intézményi válaszok e típusát a mérsékelt több lábbon állás mellett a képzési profilok valódi váltásai jellemzik, melyet elsősorban a rövid képzési idejű szak-, illetve szakmai jellegű képzésekben valósítanak meg az iskolák. Ezeket a középfokú intézményeket a komprehenzív helyi tantervek alkalmazása, a gimnáziumi és szakképző ágak erőteljes közelítése, az általános képzés részarányának növekedése, a szakképzésnek egyre későbbi időpontra való kitolása (estenként kizárólag érettségi utáni szakképzés vállalása) mellett egységesen az jellemzi, hogy a gimnáziumi képzésben munkába állást segítő szakmai jellegű ismereteket, a közismereti tantárgyak mellett szakmai tárgyakat is tanítanak.

Bár a rugalmas specializációval kísérletező iskolák maguk is sokfélék, többségükben nem túlságosan hosszú (10–15 éves), de eseménydús múltra tekinthetnek vissza. A nagylétszámú korosztályok átvezetésére létrehozott szakmunkásképzők és/vagy szakiskolák közül jellemzően azok választották ezt az utat, amelyeknek élén ambíciózus, erőskezű, a jó helyi kapcsolatok mellett esetleg országos kapcsolatokkal is rendelkező, de mindenképpen az átlagnál jobb oktatáspolitikai tájékozottsággal rendelkező vezető állt. Ezek az intézmények a szakmatanulásra jelentkezők számának csökkenésére már viszonylag korán – a szülők körében egyre népszerűbb – szakközépiskolai osztályok nyitásával válaszoltak, miközben a rugalmas profilváltás lehetőségeit is felmérték. Jó kísérleti terepek bizonyultak ehhez a rövid képzési idejű szakiskolai, illetve munkaügyi központok által finanszírozott képzések, ahol szerény személyi és tárgyi feltételek mellett is gyorsan be lehetett indítani az újonnan felmerülő igényeknek megfelelő képzéseket, melyeknek esetleges megszüntetése is viszonylag fájdalommentes volt. Az aránylag könnyű sikerek ellenére a koncepciózus iskolavezetők nem állították rá intézményeiket az alacsony szintű (betanított) szakmunkás képzésre, hanem a világbanki program átvételével, esetenként a szakmunkások szakközépiskolájának beindításával határozott lépéseket tettek az általános képzés részarányának növelésére is. A kilencvenes évek közepén – a hagyományos női szakmákban végzetek elhelyezkedési lehetőségeinek további csökkenésére reagálva – a perspektivikusan hasznosabbnak ítélt gimnáziumi profil beindítására került sor, elsősorban a „lányiskolákban”, másutt iskola-összevonás révén kerültek gimnáziumi osztályok a rugalmas specializáció irányába fejlődő szakképző iskolákba.

Ezek a valódi „tanuló szervezetnek” tekinthető intézmények két-háromévenként hihetetlenül nagy lépéseket tettek meg a korai specializációt jelentő rövid idejű szakmunkás /szakiskolai/képzéstől az érettségire felkészítő szakképzésig, majd a szakképzésen belül

az általános képzés időtartamát legitim módon először kiterjesztő világbanki szakközépiskolai képzésig, nem ritkán a gimnáziumi ág beindításáig (összevonás esetén integrálásig), az érettségi utáni szakképzés kizárólagossá vagy meghatározóvá válásáig. Szerencsés esetben az iskola eredeti – a megváltozott gazdasági helyzetben is vonzó – szakma-profilja, más esetekben a kilencvenes évek első harmadában, felében megtalált és elindított kurrens szakmák köre szerveződik az ilyen fejlődési pályát befutó intézmények szakképzési kínálata. Közös jellemzőjük, hogy viszonylag kevés, maximum 3–4 perspektivikusnak ítélt szakmacsoport-oktatásnak a teljes középfokú vertikumra (szakmunkás, szakközépiskolai és technikus képzés) történő

*A széles spektrumú oktatási kínálat megteremtésének legkézenfekvőbb és leginkább alkalmazott eszköze a vegyes profilú iskolák kialakítása volt. Legnagyobb arányban a népszerűsüket veszített szakmunkásképző iskolák indultak el a középipiskolai indításával, ritkábban a szakközépiskolák próbálkoztak elsősorban érettségéhez kötött, de olykor egyszerűbb szakmák, esetleg gimnáziumi program indításával. A szakképzés irányába bővülő gimnáziumokat a gyerekek megszerzésén túl rendszerint a szakképzési támogatásokhoz való hozzájutás is motiválta. A többi lábon állás kényszere a korábban a megyék meghatározó oktatási intézményei közé tartozó, de a nagyipar összeomlása után drámai gyorsasággal kiürülő, nagy kapacitású ipari szakmunkásképzőkben jelentkezett leg hamarabb.*

kiterjesztésével párhuzamosan folyamatosan szüntették meg a nem piacképes szakmák tanítását. Bár ezek az intézmények a világbanki programoknak legfeljebb a második körébe kerültek be, vagy a fejlesztési forrásokból valójában már nem részesülő, de a továbbképzésekből, a vezetési és szakmai tapasztalatokból sokat profitáló követő iskolákká váltak, szakközépiskolai programjaik minőségükkel és piacképességükkel évről-évre – szolid szelekciót is megengedve – növekvő számú tanulót vonzanak. Merítési bázisuk a szakközépiskolai osztályokban rendszerint jobb, a fiú dominanciájú szakmákban lényegesen jobb, mint gimnáziumi osztályaikban; összességében intézményük erőssége a szakközépiskolai oktatás.

A tantestület-építés fő iránya ezekben az iskolákban – részben a világbanki programban szerzett közvetlen tapasztalatok révén, részben a külföldi trendekre, illetve az azok követését egyre inkább célul kitűző hazai oktatáspolitikai deklarációkra figyelve – a közismereti tárgyakat tanítók megszerzése és megtartása volt. Bár az általános képzés színvonalának egyfajta garanciáját jelentő – utóbb a képesítési követelményekben is előírt – egyetemi (középiskolai tanári) végzettséggel (14) – a szaktanárokhoz hasonlóan a közismeretet oktatók egy jelentékeny része nem rendelkezik, tantestületi jelenlétük, kompetenciájuk lehetőséget teremtett a gimnáziumi képzési ág elindítására. Kezdetben a

rugalmas specializációval jellemezhető iskolák egy része is a szakmunkások érettségéhez juttatásával kísérletezett, de egyfelől az óriási lemorzsolódás állandó frusztrációja miatt, másfelől azért, mert a hosszabb idejű általános alapozó képzések hasznosságáról a világbanki programban meggyőződtek, szinte mindenütt áttértek a 14–15 éveseket beiskolázó gimnáziumi képzésre. Ebben a képzési szegmensben azonban a szakképzésnél is élesebb versenyhelyzetbe kerültek, ahol az utolsóként érkezés hátrányait is viselniük kellett.

Ezek az általános műveltség közvetítőjeként kevésbé ismert, alacsony presztízsű, tradíció nélküli középiskolák csak a jobb elhelyezkedési lehetőségek ígéréstével tudják becsalogatni gimnáziumi osztályaikba a továbbtanulásra eleve nem aspiráló, közepes, nem ritkán gyenge képességű diákokat. A gyakorlati fakultáció meghirdetését azonban ezek-

ben az intézményekben a munkaerő-piaci igények valódi feltérképezése, a munkaügyi központokkal való konzultáció előzi meg, és az iskolavezetés fontos feladatának tekinti a közvetlen kapcsolatok kiépítését a diákjaikat majdan fogadó gazdasági szervezetek képviselőivel.

A tanárok pedig – talán éppen azért, mert sohasem volt lehetőségük beletanulni a hagyományos (továbbtanulásra felkészítő), pláne nem az elitiskolai gimnáziumi tanárszerpbe –, nem tartják megalázónak a közvetlenül a munkaerő-piacra kerülő leendő irodai alkalmazottak, idegenvezetők, vám ügyintézők, határrendészek stb. képzését. Nem érzik a gyermekösszetétel romlását, nem frusztrálja őket a továbbtanulási százalékok alapján összeállított rangsorokban elfoglalt kevésbé előkelő hely, mert munkájuk igazi mércéjének azt tekintik, ha tanítványaik érettségi után el tudnak helyezkedni. A munkába-állást segítő gyakorlati képzések biztosítják ezeknek a gimnáziumoknak azt az egyéni arculatot, melyeknek révén megkülönböztethetővé és vonzóvá válnak a második-harmadik vonalbeli gimnáziumok között.

A záróvizsgára felkészítő fakultatív gyakorlati tárgyak közül a munkaerőpiacon az adott időpontban éppen keresett – többnyire semmiféle speciális infrastruktúrát, eszközt, anyagot nem kívánó – szakmai jellegű tárgyaknak két évfolyamon, heti néhány órában történő tanítása kevesebb befektetést igényel, mint amekkora piacérzékenységet, odafigyelést. Az iskolavezetés számára nem az oktatószemélyzet biztosítása jelent gondot, hanem az, hogy a kevés álláshely miatt a hiányterületeken is hamar bekövetkezik a túlképzés, ezért 2–3 évente okvetlenül váltani kell.

Ezekben a többfunkciós intézményekben az iskolán belüli átjárást, valamint a szakmák és a gimnáziumi specializáció gyakori váltását is megkönnyíti, hogy a szakközépiskolai és a gimnáziumi programok nem csupán az általánosan képző szakaszban közelednek egymáshoz (10. osztály végéig több helyen lényegében azonosak). A tényleges szakképzésben és a gimnazisták gyakorlati fakultációjában egyaránt helyet kapnak olyan általános kompetenciákat fejlesztő tantárgyak (kommunikáció, önismeret, vállalkozási, gazdálkodási ismeretek), amelyek az önmagát és másokat kezelni tudó, hatékony, érett személyiség kialakulását segítik, és egyben önálló munkavállalói szerepre is felkészítik a diákokat. A helyi tantervek szerint a hosszú általános képzési folyamatba fokozatosan lépnek be a valamennyi tanulócsoporthoz számukra azonos, majd a gyakorlatias ismereteket (technikákat) közvetítő új tárgyak, és csak a képzés utolsó, viszonylag rövid szakaszában jelennek meg a sokfajta, és több szintű kimenetre felkészítő szakképzések. Egyéb tekintetben ezek az intézmények is belesimulnak a napjainkban olyannyira jellemző vertikális expanzióba: a négyéves tanulással megszerezhető OKJ-s szakmunkás-bizonyítványtól vagy érettségőtől a technikus oklevél megszerzéséig (sőt tovább) változatos tanulási utakat kínálnak úgy, hogy szinte minden évvel egy-egy újabb befejezett iskolai végzettséget nyújtanak azoknak a fiataloknak, akik hajlandók 5–7 évet eltölteni a középfokú oktatásban (vagy munkalehetőség híján erre kényszerülnek). Az ebbe a csoportba tartozó innovatív középiskolák közül egyre többen kapcsolódnak be az iskolarendszerű felsőfokú szakképzésbe.

Annak ellenére, hogy a rugalmas specializációt választó iskolák képzési ágainak döntő többségében mára már az általános képzés a meghatározó, könnyen belátható, hogy korábban, a közel egy évtized alatt kipróbált számtalan képzési szint és képzési profilváltás miatt, ma pedig a gimnáziumi gyakorlati képzés és az érettségi utáni szakképzés profiljának folyamatos változása miatt csöppet sincsenek könnyű helyzetben ezek a testületek. E rendkívül nyitott rendszerként működő intézmények szakmai kollektívájának – csakúgy, mint képzési programjaiknak – csak egy része stabil, a pedagógusok másik része határozott idejű megbízással dolgozik az iskolában. Köztudott, hogy a közalkalmazotti jogviszony viszonylag alacsony béreket, de komoly foglalkoztatási biztonságot garantál, így míg a munkanélküliségtől fenyegetett, egyébként is inkább a biztonságra tö-

rekvő, közismereti tárgyakat tanító pedagógusnők vállalják, igénylik a közalkalmazotti státust; addig a piacépes szakmák hozzáértő elméleti és főleg gyakorlati szakembereit, zömében – a családfenntartásban tradicionálisan nagyobb szerepet vállaló – férfiakat rendre elcsábítja a versenyszféra.

Miközben a nemzetközi példák azt mutatják, hogy a jelentős változásokat (demográfiai kríziseket, egy-egy képzési szint gyors expanzióját) átélő iskolarendszerekben nő a rugalmas intézményi alkalmazkodást megkönnyítő, nem hagyományos alkalmazási formában foglalkoztatott pedagógusok száma, Magyarországon ez a tendencia még csak nyomokban tapasztalható. (Nagy, 2000) A rugalmas specializációt megvalósító közoktatási intézmények azonban bátran élnek ezzel a lehetőséggel. Közöttük ma már önkormányzati fenntartásban is működik olyan középiskola, amelyben az oktatóknak kevesebb mint a fele közalkalmazott. Az iskolák munkaerő-gazdálkodásában azonban a rugalmas alkalmazkodás feltételeinek megteremtése mellett legalább olyan fontos az oktató-nevelő munka alapfeladatainak biztonságos tervezhetőségét, a tanórán kívüli feladatok zökkenőmentes végrehajtását garantáló elkötelezett, stabil tantestületi mag kialakítása. Bár a gyakran változó tanári kompetencia-szükséglet kielégítésének kétségkívül leggyorsabb módja a változó összetételű óraadói gárda alkalmazása, lassabb – de a szervezetépítés szempontjából kitüntetett szerepű – formája a státuszban lévő pedagógusok folyamatos át- és továbbképzése. Ezekben a tanuló szervezetekben a szaktanárok körében a közismereti másoddiploma szerzésére éppúgy találni példákat, mint a fordítottjára és arra is, hogy a tantárgyi struktúrába nem tartozó területeken (kommunikáció, pszicho-pedagógia, szociológia) szereznek képesítést a pedagógusok. Az iskolai menedzsment talán legnehezebb – az igazgatók nagy részének véleménye szerint szinte megoldhatatlan – feladata érdekelté tenni a közalkalmazottként dolgozó tanárokat – a tanórán kívüli tetemes közterhek vállalása mellett – a folyamatos tanulásban, megújulásban is.

### És legvégül...

A rendszerváltás körüli időszakban minden iskola vezetése, tantestülete feltette, feltehetette magának azt a kérdést, hogy mit kezdjenek a hirtelen rájuk szakadt önállósággal, szakmai autonómiával. Az alacsony középiskolai beiskolázási keretszámok évtizedeiben a szolid szelekcióhoz hozzászokott, elkényelmesedett intézmények többsége – mint a fentiekben láttuk – nem kapkodta el a választ. Várták a szokott helyről, felülről az iránymutatást, nézték, hogy merre mozdulnak mások; a központi irányítás reaktiválódása azonban jó fél évtizedet késett, s akik kivártak, a stratégia nélküli iskolák – az addigra már kiélezett versenyhelyzetben – egy jó időre biztosan lemaradtak.

A változásra kész középiskolák viszont „csatlakoztak” *Hankiss Elemér* „Találjuk ki...” mozgalmához. A „Találjuk ki iskolánkat!” feladatmegoldó körök a sajátos és vonzó arculat eléréséhez leggyakrabban a szerkezetváltást, a több lábra állást (vegyes iskolává alakulást), a divatosabb szakmák és közismereti tárgyak (idegen nyelv, informatika) tanítását találták a leginkább járható útnak. S bár a kialakított iskolakép kezdetben kétségtelenül inkább csak a vevők becsalogatására szolgált, később az iskolák jó részénél interiorizálódott és vezérfonalul szolgált az intézmény- és programfejlesztésekhez.

A változásra már évek óta ugrásra készen váró alternatív – az akkor használatos elnevezéssel kísérleti – iskolák a „Találjuk ki a jó/új iskolát!” csöppet sem könnyű feladatának megoldására vállalkoztak, azzal a kimondatlan céllal, hogy megváltoztassák, orientálják a magyar közoktatást. Rendszerszemléletű fejlesztéseik révén olyan koherens pedagógiai programokat/programcsomagokat hoztak létre, melyek a középiskolák teljes tantárgyi rendszerét és kereszttantervi követelményeit lefedték. S bár a munka oroszlánrészét – a tantervek, tankönyvek megírását, a továbbképzési, értékelési, mérési rendszerek kidolgozását a kipróbálásáig bezárólag – elvégezték az alternatív műhelyek, a sok

munkát kevés pénzért is szívesen vállaló pedagógusok hiányában az alternatív programok, pedagógiák terjedése bizonytalan ideig szünetel.

Nincs más megoldás: találjuk ki a jó pedagógusokat!

## Jegyzet

- (1) A „közoktatási rendszerváltástól”, azaz az 1985-ös közoktatási törvény kiadásától a NAT implementálásig tartó tartalmi szabályozási ex lex periódust bemutató tanulmánykötetünk (Tartalmi változások..., 1999) a rendszerszint prioritásának megtartása mellett már komoly figyelmet szentel az intézményi szintű változásoknak (Lásd a kötet előszavát és bevezető tanulmányát Vágó Irén tollából, illetve Balázs Éva írását).
- (2) A kutatások címe, témavezetője időrendben: A középiskolázás sajátosságai a középfokú expanzió folyamatában (Balázs Éva), A hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében (Nagy Mária), A 9–10. osztály és az iskolarendszerű szakképzés átalakulása (Mártonfi György).
- (3) Bár a középfokú beiskolázási (KIFIR) és a felsőfokú továbbtanulási adatbázis (Neuwirth Gábor munkája), továbbá a közoktatási statisztika iskolasoros adataiból kialakíthatók az intézményi változásokat – egy szűk szegmensben – elfogadhatóan leíró indikátorok, e tanulmánynak nem témája ezek bemutatása.
- (4) Zsolnai József kifejezése.
- (5) Jó példa erre a szerkezetváltó iskolák esete. Már 91 hatosztályos és 77 nyolcosztályos gimnáziumi tagozat működött egyéni eltérési engedéllyel, azaz a gimnáziumok több mint negyed része kiegészítő képzést is folytatott, amikor az 1993-as törvény 28.§-ának 2. pontja legalizálta működésüket.
- (6) Ezeket az iskolákat nem is ebben a csoportban, hanem a kísérleti, alternatív gimnáziumok között vettem számba.
- (7) A kilencvenes években már rendszeresen publikálta Neuwirth Gábor a középiskolák felvételi eredményesség szerint kialakított rangsorait, melyek a pedagógusok mellett a szülők érdeklődését is hamarosan felkeltették.
- (8) A rendelkezésünkre bocsátott 6 és/vagy 8 évfolyamos gimnáziumi pedagógiai programok háromnegyedében helyet kapott a szerkezetváltás indoklása.
- (9) A hosszabb képzési idejű gimnáziumok tanterveinek és óraterveinek elemzéséhez Nagy Mária 2000-ben végzett kutatásának adatbázisát használtuk fel, és 116 ilyen iskola helyi tanterveit elemeztük.
- (10) A módszertani megújulás sokkal inkább jellemezte a később induló Phare programba bekapcsolódó iskolákat, pedagógusokat.
- (11) Az idegenforgalmi és vendéglátó-ipari iskolák kivételével a legelítettebb szakközépiskolákra is jellemző volt a 90-es évek elejéig, hogy idegen nyelvet csak az első két évfolyamon tanítottak.
- (12) Intézményigazgató interjúalanyaink szerint a szakirányú felsőoktatási intézményekbe felvételt nyert diákaik 50–100%-a választotta ezt az utat.
- (13) A vállalatoknak az a stratégiája, hogy erősen specializálódott technológiát alkalmaznak (hiszen csak így tudnak különböző piaci résekbe betörni), másfelől e technológiát, terméket gyorsan másra tudják váltani, hiszen csak így tudnak a megnyíló és bezáruló piaci rések között gyorsan mozogni. (Halász, 2001)
- (14) Az igazsághoz tartozik, hogy nincs jelentős különbség a két iskolatípus között a közismeretet tanító pedagógusok képzettsége szerint: a gimnáziumi közismereti tanárok 11%-a, míg ugyanezen tárgyakat szakközépiskolákban oktató kollégáik 18%-a csak általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezik (OM Statisztikai tájékoztató – középfokú oktatás 2000).

## Irodalom

- Balázs Éva (1999): Önfejlesztő iskolák. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 223–240.
- Balázs Éva (2003): Vélemények és tények a középiskolai expanzióról. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 11–31.
- Balogh Lászlóné (2000): *Az iskolai szerkezetváltás története 1989-től napjainkig*. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Dugas-Portes, Francine (1997): Contents and Methods in Secondary Education. *European Journal of Education*, 1. 33–43.
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Okker Kiadó, Budapest.
- Heffner Anna – Zsolnai József (1992): Érdekek és konfliktusok – A világbanki ifjúsági szakképzési program közismereti blokkjának fejlesztése. *Iskolakultúra*, 13–14. 25–31.
- Imre Anna (1999): Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban és a vegyes középiskolákban. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 73–106.
- Kerékyártó László (1992): A közoktatás számára is fontos, hogy jól működjön a világbanki program. *Iskolakultúra*, 13–14. 23–24.
- Mártonfi György (1999): Tartalmi modernizáció az iskolarendszerű szakképzésben. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 107–134.



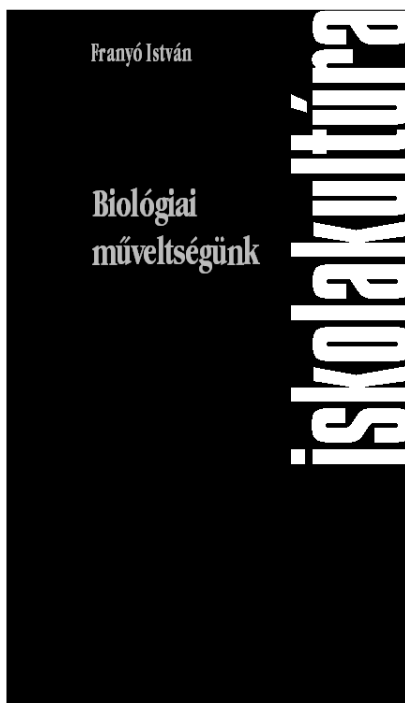
Nagy Mária (2000): Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2001): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. OKI, Budapest. 273–302.

Nagy Mária (2003): Iskolák a „topon”? A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 93–116.

*Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. (1999) Okker Kiadó, Budapest.

Vágó Irén (1999): A tartalmi változások a közoktatásban – A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig – In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 15–45.

*A tanulmány a hetven éves Zsolnai Józsefet köszöntő kötet számára készült.*



*Az Iskolakultúra könyveiből*