

IMRE ANNA

## Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás

### KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZLEHETŐSÉGEK

A 2015-ös év februárjában, több év után, Pokorni Zoltán felvetése nyomán ismét felángolt a vita az alap- és középfokú iskola szerkezetéről (Pokorni, 2015). Erősítik az érdeklődést az oktatási rendszer aggaszó adatai az eredményesség romlásáról. Ismét előkerültek régi dilemmák: milyen az oktatásban jól teljesítő, eredményes országok iskolaszerkezete? Milyen iskolaszerkezet felel meg leginkább a hazai oktatási rendszer számára? Mi múlik egyáltalán az iskolaszerkezeten vagy a tanítási időn?

A PISA-adatok elemzéseinek jóvoltából egyre többet tudunk az oktatási rendszerek eredményességéről. Az oktatási rendszer eredményessége nagyon sok tényező együttes hatásának eredményeképpen alakul, ennek csak egyik, nem is feltétlenül a legfontosabb tényezője a szerkezet kérdése (OECD, 2015). Ugyanakkor az eredményességhez szorosan kapcsolódó kérdés az esélykülönbségek alakulása, ez pedig, a korai szelekció következtében, közvetlenebb kapcsolatban áll az iskolaszerkezet kérdésével (OECD, 2013).

Az iskolaszerkezetről az elmúlt másfél évtizedben feltehetően azért nem volt szó, mert a hangsúlyok e tekintetben a kilencvenes évek közepétől áttevődtek a tartalmi szabályozásra. Saját oktatáskutatói pályám legelején, a 90-es évek első felében még élénk érdeklődés kísérte a szerkezet változásait, azok hatását, az azzal összefüggő folyamatokat. Ez az időszak sok tanulsággal járt, de maradtak megoldatlan dilemmák is. Kezdő lévén, magam nem

voltam részese a hazai szerkezeti kérdésekről folytatott szakértői vitáknak, a folyamatokat az empirikus elemzések segítségével igyekeztem

az iskolaszerkezet ma is aktuális és fontos probléma

követni, elsősorban helyi szinten, egy kutatáshoz kapcsolódóan. Visszatekintve úgy vélem, a megoldatlanságok következtében az iskolaszerkezet ma is aktuális és fontos probléma. De valószínűleg ma nem lehet ugyanúgy gondolkodni róla, mint korábban. A jelen kihívásai felől, a közelmúlt tapasztalatai alapján, nemzetközi példákra is figyelemmel érdemes átgondolni a lehetőségeket, alternatívákat. Minél több oldalról, minél több szakértő, döntéshozó, gyakorlati szakember részvételével.<sup>1</sup> Ebbe a közös mérlegelésbe kapcsolódnék be írással.

<sup>1</sup> Pokorni Zoltán felvetését követően az elmúlt hónapokban több szakértői vélemény, reflexió látott napvilágot vagy hangzott el a témáról, pl. a Taní-tani és az Index honlapján, az ÉS hasábjain, az ELTE konferenciáján.

Az alábbi gondolatmenet azt a célt szolgálja, hogy az iskolaszervezet változási lehetőségeivel összefüggésben néhány oldalról átgondoljuk a kérdéseknek egy kisebb részét, elsősorban az általános iskolára vonatkozóan. Az írás első felében a nemzetközi tapasztalatokat próbáljuk áttekinteni, a második részében a hazai tapasztalatok és lehetőségek átgondolásához igyekszünk néhány szempont felvetésével hozzájárulni.

A jelen kihívásai az általános iskolai oktatás vonatkozásában sokrétűek. Mindenekelőtt ide vehető az élethosszig tartó tanulás megalapozása az alapkészségek és a tanuláshoz való viszony kialakítása révén, a tanuláshoz való hozzájárás kiszélesítése, az eredményes tanítás és tanulás feltételeinek biztosítása minden tanuló számára, a középfokú oktatásra való felkészítés, a szükséges támogatási rendszer kiépítése és működtetése, s a társadalmi integráció erősítése.

A kérdést a következőkben három oldalról, három megközelítés felől vizsgáljuk. Első megközelítésben a *legszűkebb értelmezés* felől közelítve arra keressük a választ, hogy mit jelenthet egy plusz évfolyam az általános képzés számára. Második megközelítésben kicsit összetettebben azt kérdezzük, hogyan vetődik fel a kérdéses átalakulás *szervezetpolitikai* nézőpontból? Harmadik megközelítésben pedig, hogy mit jelenthet egy ilyen átalakulás a *megvalósítás* felől, a szerkezeti kérdéseket *tágabb összefüggésbe helyezve*, a szerkezeti határokat átlépve, a kérdést az oktatás más területeire is kiterjesztve?

## NEMZETKÖZI TENDENCIÁK ÉS TAPASZTALATOK

### Tanításra és tanulásra szánt iskolai idő és iskolaszervezet

Ha a legszűkebben vizsgáljuk a kérdést, akkor azt érdemes átgondolni, hogy mit jelent egy év beiktatása az oktatási rendszer első két szakaszának valamelyikébe. A tanításra és tanulásra szánt iskolai idő növelésének egyik útja az általános iskolai képzés egy évfolyammal történő kibővítése. Az iskolai idő növelése kétségtől mentesen segítheti az iskolai eredményességet, feltéve, hogy átgondoltan történik a lehetőség megteremtése és kihasználása.

Az egyes országok eltérő módon szervezik

az éves oktatási időt. Az OECD-országok többségében az alapfokú és/vagy az alsó középfokú oktatásba járó tanulók tanévenként tipikusan 183-185 közötti napot töltenek kötelezően az iskolában. (A teljes spektrum 170 és 200 nap között található, az egyik végletet olyan országok képviselik, mint Kína, Görögország, Írország, a másik végletet Olaszország, Brazília, Japán, Mexikó). (*Education at a Glance*, 2014).

A kötelező tanulási idő 60 perces órákra átszámolva valamivel többet elárul. Az OECD-országok átlagában az alapfokú oktatásban a tanulók 4553 órát tanultak 2014-ben, az alsó középfokú oktatásban 2922 órát, a két szinten (ISCED1+ISCED2) összesen 7475 órát. Természetesen az iskolai idő tekintetében igen nagy az országok közötti szórás. Az összehasonlításból az tűnik ki, hogy a hazai 5304 óra alacsonynak mondható. (Ez a viszonylag rövid hazai tanévből követ-

---

a hazai 5304 óra  
alacsonynak mondható

---

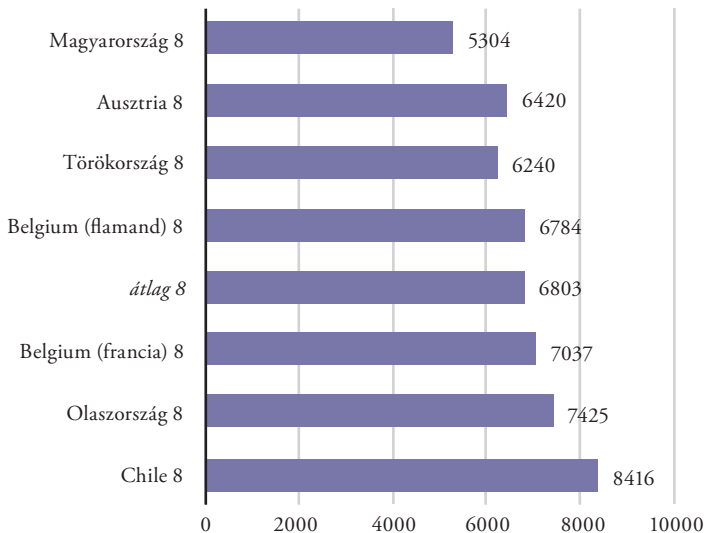
kezik.) A 8000 óra feletti tanítási idő már igen soknak tűnik. (10000 felett már kiugrónak mondható, itt már csak egy országot találunk, Ausztráliát). A kötelező oktatási idő – amit az oktatási intézményeknek biztosítaniuk kell egy tanévben a tanulók számára – eltérhet a tényleges tanulási időtől.<sup>2</sup> Az országok eltérhetnek abban is, hogy milyen rugalmasan szervezhető a tantervi idő.

Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy az iskolaszervezet szempontjából, azaz a 8 és 9 évfolyamos oktatási modellek között megfigyelhető-e eltérés, akkor az iskolai idő alakulását ebben a bontásban érdemes

vizsgálat alá vonni. Az OECD adatainak e szempontból történő elemzése arra enged következtetni, hogy a szerkezet és a tanítási idő hossza a nemzetközi gyakorlatban egymástól részben független: 8 évfolyammal is találhatóak magas óraszámú működő rendszerek az ISCED 1 és 2-es szinten együttvéve (pl. Belgium, Olaszország) és 9 évfolyamos alapiskolázás mellett is találhatóak relatíve alacsony óraszámú működő rendszerek (pl. Lengyelország, Finnország) (lásd az 1. és 2. ábrát). Átlagosan a 8 évfolyamos általános iskolákkal működő rendszerek 6838 kötelező tanítási órát fordítanak az alapiskolázási időszakra, a 9 évfolyamos rendszerek 7075 órát.

## 1. ÁBRA

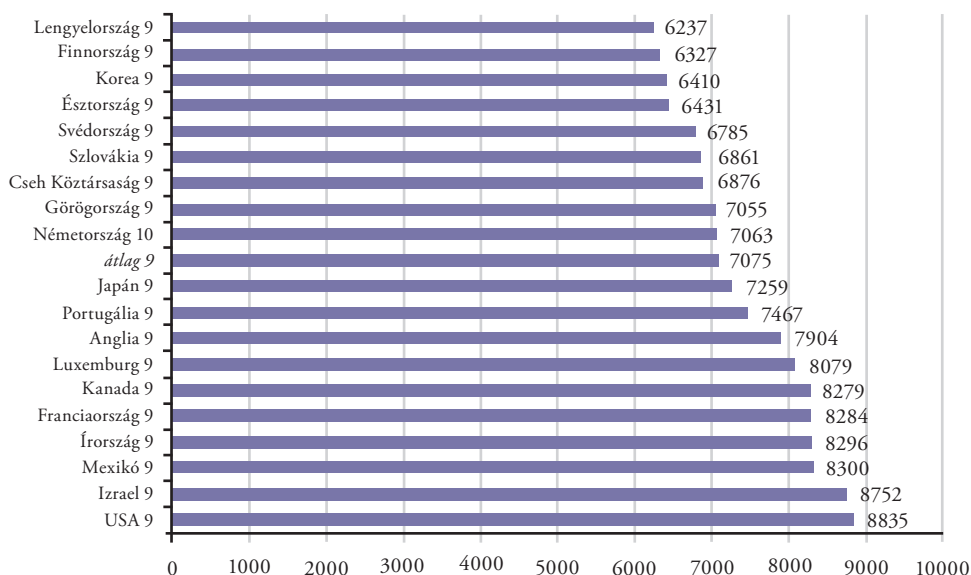
Összes tanulási időráfordítás ISCED1+ISCED2, 8 évfolyamos szerkezetben



<sup>2</sup> A tényleges vagy szándékolt tanulási időbe a nem kötelező tanulási időt is beszámítják. Az eltérés ugyanakkor nem jelentős, a nem kötelező idő átlagosan csekély (a kötelező óraszám 4%-a). Nem kötelező időnek több minden tekinthető: ilyennek tekintik a tanórán kívüli iskolai tanulási időt, akár megelőzi a napi iskolaidőt, akár annak folytatása, de az iskolai szünetben biztosított tanulási lehetőség is ide számít.

## 2. ÁBRA

Összes tanulási időráfordítás ISCED1+ISCED2, 9, illetve 10 évfolyamos szerkezetben



Forrás: OECD Education at a Glance, 2014, DI.

Bár igen kevés az olyan fejlett ország, ahol 8 évfolyammal működik az oktatás első két szintje, ha ezeket közelebbről megvizsgáljuk eredményességük felől a PISA-adatok segítségével, azt látjuk, hogy szövegértésben 2006 óta folyamatos javulást mutatnak az olaszországi és a belgiumi adatok, míg az osztrák eredmények nem változtak. A matematikaeredmények szintén javultak Olaszországban, ellenben kismértékben romlottak a másik két országban. Összességében úgy tűnik, a szerkezet kérdése még a tanítási óraszámok terén sem determináló erejű, és nem látszik szoros érdemi összefüggés az eredményesség esetében sem (PISA 2012, 2013).

Ha Magyarországon egy évvel meghosszabbodik az általános iskolai oktatás, az alsó középfokú oktatás 2014. évi átlagos éves tanulási idejével számolva (710 óra) összesen 6014 óra, ha az alapfokú oktatáshoz kapcsolódik a meghosszabbítás (616 óra), akkor a két szakasz együttes óraszámja 5920 óra lenne. A számunkra igen jelentős növekedés azonban láthatólag nem eredményezne ugrásszerű, mennyiségi elmozdulást, az oktatásra fordított éves idő nemzetközi viszonylatban alacsony maradna. Javulást feltehetőleg a kérdés továbbgondolása nyomán, az eredményesség irányába mutató más beavatkozásokkal együtt remélhetnénk.

## Az alapfokú és alsó középfokú oktatás modelljei

Összetettebb a közoktatási rendszer, illetve a kérdés középpontjában álló általános iskola szerkezetének kérdése. Az oktatás szerkezetpolitikai kérdéseire az egyes oktatási szintek, illetve ciklusok célja, szerveződése felől lehet közelíteni, olyan kérdések segítségével, mint például: milyen módon tagolódik az oktatási rendszer, hogyan alakul az egyes szakaszok hossza? Mi jellemzi az egyes szintek kapcsolódását? Hol van az első szelekciós pont, ahol elválik a tanulók rendszeren belüli iskolázási útja? Meddig tart az iskolázás általános szakasza, hány éves korban kell a tanulóknak pályaválasztással kapcsolatos döntéseket meghozniuk?

Az általános iskolai oktatás két oktatási szakaszt fog át, az alapfokú oktatás és az alsó középfokú oktatás szakaszát. A két szakasz célja eltérő: az *alapfokú szakasz* célja az alapkészségek kialakítása, az *alsó középfokú* oktatás célja a szélesebb alapú, tantárgyak tekintetében differenciált oktatás biztosítása, amely képessé teszi a tanulókat a magasabb szinten történő továbbtanulásra és a későbbi tanulással és pályaválasztással kapcsolatos megalapozott döntések meghozatalára. Nemzetközi viszonylatban az alsó középfokú oktatás az egységesedés jeleit mutatja: vagy egységes iskolatípusban szerveződik, vagy differenciált iskolatípusokban egységes tananyag oktatása révén.

Az egyes szakaszok hossza azonban országonként különbözőképpen alakul.

Az alapfokú oktatás a fejlett országok legnagyobb részében 6 évig tart, jellemzően 6 éves korban kezdődik, néhány európai országban 7, két országban 5 éves korban. Vannak országok, ahol 4 évig tart az alapfokú oktatás (pl. Ausztria, Németország), s vannak olyanok is, ahol 7 évig (pl. Norvégia, Dánia, Skócia). Az alsó középfokú oktatás átlagosan három évet fog át, de van ország (Belgium), ahol csak kettőt, és olyan is, ahol ötöt (Szlovákia). Az OECD-országok valamivel több, mint fele esetében a felső középfokú oktatásnak legalább egy éve belesik a kötelező oktatás szakaszába. Az alsó középfokra való belépés tipikus életkora 10 (pl. Németország, Ausztria) és 13 év (pl. Dánia, Svédország, Norvégia) közé esik, a szakasz hossza változó: 2 és 6 év közötti, a legtöbb országban 3-4 éves szakaszt fog át.

Aszerint, hogy az iskolaszervezet egyes szakaszai az oktatási intézményrendszeren belül hol válnak el és hogyan szerveződnek, az oktatási rendszereknek többféle *modelljét* lehet megkülönböztetni.<sup>3</sup> Mindegyik modell másként befolyásolja a *tanulói utak* és esélyek alakulását, részben aszerint, hogy hány iskolaváltás, azaz *átmeneti* pont van a rendszerben továbbhaladók előtt, és a tanulói utak hogyan osztják el a diákokat a különböző lehetőségek között, részben aszerint, hogy adott szinten vagy intézményen belül hogyan alakulnak a továbbhaladási irányok (pl. komprehenzív vagy szelektív az iskolarendszer). Ha az általános iskolai oktatáshoz kapcsolódó két szakasz szerveződésének modelljeit

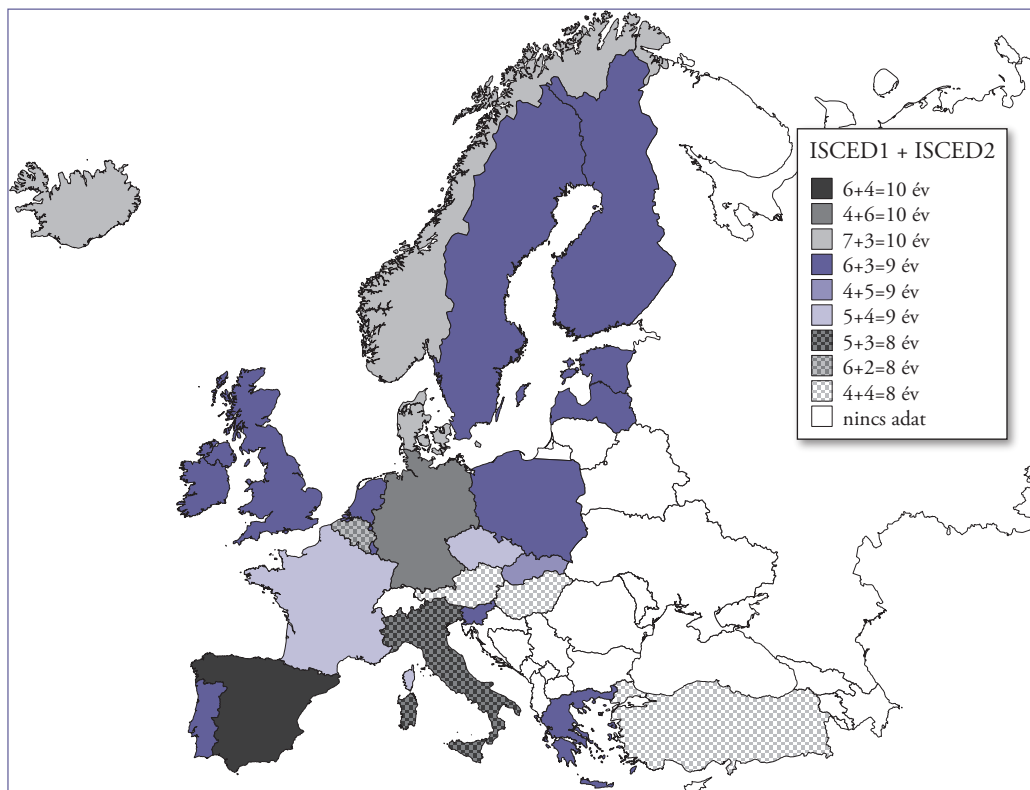
<sup>3</sup> Európában három fő modellt szoktak megkülönböztetni. Az első a leghagyományosabb, egy alapfok utáni szelektív középfokú rendszer, ahol a tanulói utak különálló, párhuzamos iskolatípusokba vezethetnek, melyeknek különböző funkciójuk és kimenetük lehetséges. A második és a harmadik a háborút követően alakult ki, ezekben a szelekció későbbre halasztódik. Mostanra mindhárom mélyen gyökerezik az európai hagyományban. A strukturális modellek 3 fő variánsa: 1. Két ciklusból álló: az első ciklus 4 vagy 6 éves, s erre épül egy másik 6-9 éves középfok, pl. 6+6, 5+7, 4+9 (pl. Ausztria, Németország, Belgium, Hollandia, Írország, Svédország) 2. Két ciklusból álló: az első ciklus hosszú, a második rövid 8+4, 9+3, 10+2 (pl. skandináv országok, közép-kelet-európai országok, Portugália) 3. Három ciklusból álló: a ciklusok különböző hosszúságúak: 5+4+3 vagy 6+3+3. (pl. Nagy-Britannia, Franciaország, Olaszország, Spanyolország, Törökország).

vizsgáljuk az európai országokban, azt látjuk, hogy a az alapközü és az alsó középökü oktatás elsősorban a volt szovjet blokk országáiban és a skandináv országokban van egybeszerveve. (Eurydice, 2012) A térkép (3. ábra) azt is látni engedi, hogy

a 8 évfolyamos szerkezet eltérő módon szerveződik abban a néhány országban, ahol erre találunk példát: Belgiumban 6+2, Olaszországban 5+3 és Ausztriában és Magyarországon 4+4.

### 3. ÁBRA

Az európai országok szerkezeti modelljei az alapközü és alsó középökü oktatásban



Forrás: Eurydice 2012 alapján Híves Tamás szerkesztése

Az iskolaszervezeti tagolódás, az alsó középökü és a felső középökü tagolódása, illetve a *pedagógiai ciklusok* nem feltétlenül esnek egybe, sőt, az iskolaszervezeti tago-

lódása nem feltétlenül esik egybe a tankötelezettséggel sem. A pedagógiai ciklusok tovább differenciálhatják, rugalmasabbá tehetik az alapvetően hármastagolódást

(pl. az angol elemi szint két ciklusra tagolódik, egy három éves kisgyermekkorú és egy három éves junior szakaszra).

Ciklushatárok és szakaszhatárok lezárta és egymáshoz történő kapcsolódása, az átmenetek kérdése is része az iskolaszerkezeti megoldásoknak. Az alapfokú oktatásban automatikus a továbbhaladás a legtöbb ország esetében, csak elvétele forduló vizsga. Az alsó középfokon már számos országban tartanak cikluszáró vizsgát, de gyakran csak diagnosztikus céllal (Eurydice, 2012).

Hogy az egyes oktatási rendszerek milyen eredményességgel működnek, az önmagában a tagoltság módjával sem magyarázható megnyugtatóan, hiszen számos más megoldás alakítja az oktatási rendszerek eredményességét (pl. hasonló szerkezetű Ausztria és Magyarország esetében). Az esélykülönbségek szempontjából, azaz abból a szempontból, hogy a tanulói teljesítmények eloszlása iskolán belüli vagy iskolán kívüli különbségekből ered, eltérés van korán elágazó oktatási rendszerek (pl. Ausztria, Németország, Hollandia) és más oktatási szerkezetű országok között. Ebből a szempontból a hozzánk hasonló Belgium és Olaszország PISA-mutatói sem kedvezőek (PISA 2012, 2013).

### Iskolaszervezeti változás és átfogó reformok: Lengyelország esete

Még összetettebb kérdés a szerkezeti reformok megvalósítását is figyelembe véve, mivel az túllép a szerkezet kérdésén, s olyan más, kapcsolódó kérdéseket érint, mint

például az intézményhálózat és az oktatásszervezés, a tantervi szabályozás, az értékelés és a pedagógusképzés.

A nagy szerkezeti változások időszaka már lezárult, mégis akad példa a nemzetközi tapasztalatok között a közelmúltból is szerkezeti változásokra. Mostanában sokszor előkerül, mégis érdemes ismét felidézni a lengyelországi tapasztalatokat. Lengyelország 1999-ben kezdett hozzá oktatási

rendszere szerkezetének átalakításához annak érdekében, hogy javítsa az iskolázottság szintjét, növelje az esélyegyenlőséget és javítsa az oktatás eredményességét. Az akkori kormány átalakította a régi, 8 évfolyamos általános iskolát egy 6 évfolyamos szakasszá, melyet egy

három éves alsó középfokú program követ. A tanulók Lengyelországban ma már csak 9 éves általános iskolázás után léphetnek a három éves felső középfokú oktatás szintjére. Végző soron egy 8+4-es szerkezetet 6+3+3 tagolású szerkezetté alakítottak át néhány év alatt. (OECD, 2011).

A lengyel reform megkívánta az iskolahálózat, a beiskolázási körzetek átalakítását és új iskolaközpontok kialakítását is. Ezen túlmenően tantervi reformmal is összekapcsolták a strukturális reformot, s egy tantervi standardokra épülő teszt- és értékelési rendszert is bevezettek az alapfokú és az alsó középfokú szakasz végén. A koncepció része volt az iskolai autonómia bővítése is. Az iskoláknak adott kereten belül kellett kialakítaniuk saját tantervüket, figyelemmel a három tantervi célra: a tudás, a készségek és az attitűdök fejlesztésére.

A tantervi reform célja nemcsak a tartalom és a tanítási módszerek átalakítása volt, hanem a tanítási filozófia és az iskola kultúrájának átalakítása is, amiben a

---

hogyan az egyes oktatási rendszerek milyen eredményességgel működnek, az önmagában a tagoltság módjával sem magyarázható megnyugtatóan

---

tanárok aktív szerepére igyekeztek építeni olyan eszközökkel, mint például a pedagógusok szükségleteinek diagnosztizálása, szakmai fejlődést szolgáló regionális központok létrehozása, a pedagógusok előrelépési lehetőségeinek kialakítása, illetve béremelés. A reform nyomán számottevő mértékben javultak a lengyel PISA-eredmények (OECD, 2011).

Úgy tűnik, a lengyel reform sikere összefügg azzal, hogy az átalakítás során nem pusztán egy plusz évfolyam beiktatására törekedtek, hanem a reform kapcsán a szerkezet egészét alakították át, oly módon, hogy az oktatási rendszer különböző elemeinek működése összhangba kerüljön egymással.

## HAZAI TENDENCIÁK ÉS TANULSÁGOK

Nekünk is vannak tapasztalataink a tanulási idő meghosszabbításáról egyes programok kapcsán. Egyes, jellemzően a felső középfokú képzési programok esetében az oktatás egy-egy évfolyammal is kiegészül (pl. a nyelvi előkészítő évfolyam, a kéttannyelvű iskolák, az Arany János Tehetséggondozó Program előkészítő évfolyama). Az ilyen megoldások ugyan több kérdést felvetnek a program megvalósításával kapcsolatban, de nincsenek, vagy esetlegesen általános szerkezeti tanulságaik.

Több tapasztalattal rendelkezünk az oktatásszerkezet szándékolt és nem szán-

dékolt változásaival kapcsolatban. Magyarországon az általános iskolai oktatás általánossá válását követően a középiskolázás kiterjesztésének szándéka – és ezzel

összefüggésben az oktatási rendszer szerkezeti kérdése – már a 60-as években felvetődött. Az elképzelés különböző okokból hamar lekerült a napirendről, de az iskolaszervezetről való

gondolkodás elkezdődött. Nagy József akkoriban 6+4+3-as struktúrát javasolt, amelyben a 6+4-es szakasz alkotta volna az egységes alapoktatást, majd 3 évfolyamos záró szakaszban történt volna meg a szakmai és az általános képzés szétválasztása és a szakmai specializáció. Nagy József kiemelte még a 16 évig tartó általános képzés fontosságát, hogy a végső döntések csak ezt követően szülessenek meg: „A lényeg csak az, hogy a 16. éves korig általános képzés folyjék.” (Nagy, 2004)<sup>4</sup>

A 90-es években kerültek ismét előtérbe a szerkezeti kérdések. A 90-es évek elején a közép-kelet-európai volt szocialista országokban – és Magyarországon is – az oktatási rendszer kontextusa, a társadalmi-politikai rendszer egésze átalakult, az oktatási rendszer és környezetének szinte valamennyi meghatározó eleme megváltozott. Magyarországon decentralizált oktatásirányítási rendszer alakult ki, felértékelődött az irányítási rendszer helyi és intézményi szintje. A gazdasági és társadalmi változások megváltoztatták az oktatási rendszer környezetét is: átalakították az iskolahasználati igényeket. Mindezek – a demográfiai csökkenéssel együtt – jelentős mértékben hozzájárultak a szerkezeti átalakulások

<sup>4</sup> Halász Gábor a korábbi vitákra visszatekintve azt állapította meg, hogy a hazai iskolaszervezeti vitákban a közgazdasági szempont nem jelent meg, holott a kérdés rendkívül erőforrás-igényes. Ő a 8+4-es szerkezet költségességét emelte ki, amit a nagy létszámú korosztályok (120-130 ezer tanuló/évfolyam) esetén még kevésbé lehetett érezni, akkor még a kisebb iskolákban is elég munka jutott a tanároknak (Halász, 2000).



spontán módon megindult folyamatához (Halász és Lannert, 1997). Ennek következtében, mikor a 90-es években szakértői körben felélénkültek az iskolaszervezeti viták, a valóságban már megindultak a szervezeti átalakulások: előbb a szervezetrájkó iskolák megjelenése, később a középfokú oktatás egészének az átstrukturálódása nyomán. Mindehhez elég volt a társadalmi igény és a decentralizált irányítási keretek között a helyi és intézményi folyamatok alakításának lehetősége. Összességében a 90-es években, bár nem volt iskolaszervezeti reform, a szerkezet intézményi és helyi döntések nyomán mégis alapvetően átalakult. A szervezetrájkó spontán módon megindult folyamata a vizsgált esetekben nem kifejezetten a központi elképzelések szerint alakult, s nem volt képes kivédeni a kedvezőtlen következményeket sem; ezek nagyrészt esetlegesen, a helyi szereplők különböző erőviszonyainak függvényében alakultak (Imre, 1996; Lannert, 1996; Liskó, 1996). Egymástól egészen eltérő helyi adottságok, eltérő önkormányzati és intézményi stratégiák, érdekek mentén, eltérő folyamatok következtében eltérő lokális oktatási rendszerek alakulhattak ki.

Az iskolaszervezettel összefüggő kérdés az évtized közepén az oktatáspolitikára az volt, hogy a hazai oktatási rendszert az adott időszakban az adott viszonyok között hogyan lehet a szakértők által javasolt, kívánatos irányba terelni. A 90-es évek elején még 10 évfolyamos általános iskola szerepelt egy ideig a közoktatási törvényben, idővel ez kikerült a törvényből, és a szerkezet szabályozása végül néhány más országhoz (pl. Németország) hasonlóan hazánkban is döntően a tartalmi szabályozás

segítségével történt meg (Szebenyi, 1997).<sup>5</sup> A NAT révén végül a Nagy József által korábban vázolt szerkezet valósult meg, a javaslat után több, mint 2 évtizeddel (Halász, 2000). A NAT-ban a tantervi követelményeket több, egymásra épülő ciklusban határozták meg, a középfokú oktatás befejezése előtt egy horizontális mozgásokat megengedő ciklushatárt is beillesztettek, s a ciklust egy alapvizsga zárta le.<sup>6</sup> A 90-es évek második felében megszületett a vonatkozó stratégia is a közoktatási stratégia keretén belül (A magyar közoktatás, 1996; Halász, 2000). A tartalmi szabályozás megoldotta a szervezeti kérdést, de az új tartalmi szerkezet ellenére fennmaradt eltérő intézményszerkezetet ellenmondások feszítették.

A 90-es évek változási folyamatai nyomán, központi politika hiányában, illetve a helyi és intézményi szintű változások összeadódása következtében a rendszerben szervezeti sokféleség alakult ki, vertikálisan és horizontálisan is elmosódó határokkal. A helyzet több problémát is felvetett: a szervezetrájkó gimnáziumok terjedése a 4 évfolyamos gimnáziumi beiskolázás beszűkítésével járt, sok helyen az általános iskola felső tagozata helyzetének megrendülését eredményezte, továbbá átláthatósági és kapacitási problémákat vetett fel (Halász és Lannert, 2000; Kozma, 2015). A következmények, úgy tűnik, tartósan „magunk előtt görgetett” problémává váltak.

Később, a 90-es évek végén a tartalmi szabályozás módosításával a tartalom és az intézményszerkezet illeszkedését korrigálta az oktatáspolitikai, de ezzel funkciótlanná vált az alapvizsga és veszített jelentőségéből

<sup>5</sup> Szebenyi Péter a tananyag-szabályozás felől vizsgálva az iskolaszervezet kérdését, kiemeli, hogy az iskolaszervezet voltaképpen nem más, mint a tananyag-szabályozás egyik formája, egyben legfelső szintje, makro-tananyagszabályozás (Szebenyi, 1997).

<sup>6</sup> A ciklus fogalma ekkor, az 1996-os törvénymódosítással került be a szabályozásba.

a 10. évfolyamnál meghúzott ciklushatár. Idővel eltűnt a szabályozásból az alapvizsga maga is (*Halász és Lannert, 2000*). A 2000-es években lényeges szerkezeti beavatkozásra már nem került sor, de helyi szinten sokféle megoldással lehetett találkozni. Bár történtek próbálkozások egyes részterületeken, amelyek szerkezeti kérdéseket feszegettek (pl. a kezdőszakasz meghosszabbítására az 5–6. évfolyamon a nem szakrendszerű oktatás bevezetésével), az általános iskola szerkezete lényegében nem változott. A legfontosabb problémák tovább görgetődtek: például az egységes alsó középfok helyett már ezen a szinten erős a szelekció, a felső középfok határán pedig újabb szelekciós tényezők érvényesülnek a középfokú beiskolázásnál.

## JELEN IDEJŰ SZERKEZETI DILEMMÁK

Ha csak az általános iskola felől nézzük a szerkezeti kérdéseket, akkor is többféleképpen fogalmazhatóak meg. Kérdés, hogy az általános iskola egy évfolyammal történő meghosszabbításáról beszélünk-e, vagy szerkezeti kiigazításról, esetleg egy, szerkezeti kérdéseket átlépő, átfogóbb beavatkozásról? Érdemes ennek kapcsán a korábbi és az újabb kihívásokat is tekintetbe venni, hiszen a mai, szerkezettel összefüggő kérdések nagyon sokféle ágaznak, részben újak, részben régiek. A régiek a továbbgörgetett szerkezeti problémáinkat jelentik, például a korai szelekció kérdését, illetve az alsó középfok differenciáltságát. Az újak az elmúlt másfél évtizedben megfogalmazódtak: az élethosszig tartó tanulás megvalósításának kívánalmát, a korai iskolael-

hagyás visszaszorításával összefüggő elvárásokat, a pedagógusi munka szakmai megerősítését, a pedagógiai paradigmaváltás megvalósításának szükségességét. Mindezek már az általános iskola szintjén vetődnek fel.

Több vélemény is megjelent a közelmúltban különböző fórumokon arról, hogy hová kerüljön a plusz egy évfolyam (*Pokorni, 2015; Nabalka, 2015; Radó, 2015; Kelemen, 2015*), néhány konkrét

javaslat is megfogalmazódott (pl. 6+3, 1+5+4).

Ha komolyan vesszük az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés és az erős alapkészségek kialakításának célját, akkor elsősorban az alapozó készségek megerősítését jelentő

a legfontosabb problémák tovább görgetődtek: például az egységes alsó középfok helyett már ezen a szinten erős a szelekció

kezdő szakaszt érdemes meghosszabbítani egy vagy két évfolyammal, erre épülhetne a 3 vagy 4 éves alsó középfokú oktatás szakasza. (A megoldás természetesen nem jelentené azt, hogy a kompetenciafejlesztés feladatát a kezdő szakasz végén lezártak tekintenénk.) De már ennél a változatnál is szembe kellene nézni az új szerkezethez kapcsolódóan az iskolahálózattal, tantervi módosításokkal és pedagógusfoglalkoztatással összefüggő dilemmákkal, valamint a széleskörű egyeztetések szükségességével a konszenzus kialakítása érdekében.

A második iskolaszervezeti megközelítési lehetőség az előző válaszokat is magába foglalja, ezen túlmenően azonban következetesebben veti fel a többi, szerkezettel összefüggő kérdést is. Ebből a nézőpontból az alsó középfokú oktatási szint egészének kérdése vetődik fel, s ezzel összefüggésben az első szelekciós pont, a szerkezetváltó iskolák, az átjárhatóság kérdése is. A szerkezeti kérdéssel összefüggésben tovább lehetne gondolni az alsó középfok és a felső középfok kapcsolatát, a kapcsolódás erősí-

tésének lehetőségeit a lemorzsolódás megelőzésének érdekében. És felvetődik ebben a megközelítésben a szabályozás kérdése is, a pedagógiai ciklusok, ciklushatárok, valamint a tantervi (újra)szabályozás, továbbá a pedagógusképzés átalakítása, sőt ezen túlmenően a tanulói teljesítményértékelés változtatása a változó tantervi céloknak megfelelően.

A harmadik megközelítés esetén, a megvalósíthatóságot kiemelve, az összetett beavatkozás lehetőségében gondolkodva, a szerkezeti kérdéseken túl a pedagógiai oldalt és az intézményi szintű alkalmazkodást elősegítő megoldásokat is át kellene gondolni, a pedagógiai kimunkálás részleteit is. (Ha ez sikerülne, akkor talán a folyvást továbbgördülő problémák is mérséklődnének.) Ehhez szükséges a pedagógiai munka feltételeinek változása, javítása, a pedagógusok, vezetők felkészítése, és az is, hogy a tervezett beavatkozásokat a tanulói eredményesség esélyei, a várható pedagógiai következmények felől is átgondolják. A tanárok felkészítésénél a pedagógusképzés átalakítása mellett a

pedagógusok szakmai fejlődési lehetőségeire, megnyerésére, motiválására is figyelni kellene. A változások sikerének elengedhetetlen feltétele a széleskörű társadalmi támogatottság megszerzése is.

Andy Hargreaves egy korábbi írásában felteszi a kérdést, hogy a struktúra vagy a kultúra változása segíti-e inkább elő az oktatásügyi változásokat. Megítélése szerint a strukturális reformok erejét többnyire túlértékelik a döntéshozók, a kulturális megoldások jelentőségét azonban hajlamosak alulértékelni.

Ugyanakkor a strukturális reformok nem hatékonyak, ha nincsenek összhangban a tényleges iskolai kultúrával, a szerkezeti változásokat az intézményi és tantermi szintű változások támogatásának kell kísérnie (Hargreaves, 1997). A harmadik megközelítésben végső soron olyan változások lehetőségét kellene megteremteni, ahol a „struktúra vagy kultúra” kérdése nem egymással szembeállítva fogalmazódik meg, hanem egymást feltételezve.

a tervezett beavatkozásokat a tanulói eredményesség esélyei, a várható pedagógiai következmények felől is átgondolják

## IRODALOM

EACEA (2012): *Key Data on Education in Europe*, EACEA Publishing. Letöltés: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf) (2015. 06. 18.)

Halász Gábor (2000): Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés. Nagy József 70. születésnapjára. *Iskolakultúra*, 10. sz. 3-10.

Halász Gábor és Lannert Judit (1997): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor és Lannert Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor és Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Hargreaves, A. (1997): Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects of educational change. In: Halsey és mtsai (szerk.): *Education*, Oxford.

Imre Anna (1996): Szerkezetváltás kisvárosi környezetben. *Educatio*\*, 3. sz.

Index (2015. 02. 05.) Óriási reformot jelentene a kilencosztályos iskola. *Index*. Letöltés: [http://index.hu/belfold/2015/02/05/mindent\\_atrendezne\\_a\\_kilencosztalyos\\_altalanos\\_iskola/](http://index.hu/belfold/2015/02/05/mindent_atrendezne_a_kilencosztalyos_altalanos_iskola/) (2015. 06. 18.)

Kelemen Elemér (2015): Nekünk nyolc? *Élet és Irodalom*. 59. 18. sz.

- Kozma Tamás (2015): Mi lesz velük? – Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**, 1–2. sz. 23–29.
- Lannert Judit (1996): Változások a hazai iskolaszervezetben. *Educatio*\*, 3. sz.
- Liskó Ilona (1996): A szervezétváltás első hulláma. *Educatio*\*, 3. sz.
- Liskó Ilona-Fehérvári Anikó (1996): Szervezétváltó iskolák a kilencvenes években. *Kutatás közben*. No. 212. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- A magyar közoktatás távlati fejlesztési stratégiája* (1996) MKM – Okker Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2004): Mi lesz veled, oktatási rendszer? In: Lukács Péter és Nagy Péter Tibor (szerk.): *Oktatáspolitikai Új Mandátum*, Budapest.
- Nahalka István (é. n.): A nevelés intézményi szervezete. *Agora Oktatási Kerekasztal*. Letöltés: <http://agoraoktatas.hu/12-a-nevelés-intezmenyi-szervezete-tanulmány/> (2015. 06. 18.)
- OECD (2011), *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*. OECD Education Working Papers, No. 49, OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbjgkmlm9x-en> (2015. 06. 18.)
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> (2015. 06. 18.)
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> (2015. 06. 18.)
- OECD (2014), *Education at a Glance (2014)*: OECD Indicators, OECD Publishing. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> (2015. 06. 18.)
- PISA 2012. Összefoglaló jelentés (2013). Oktatási Hivatal.
- Pokorni Zoltán (2015. 02. 12.) Ne a gyereket szabjuk az iskolára. *HVG*. Letöltés: [http://hvg.hu/itthon/20150211\\_Pokorniessze\\_a\\_HVGben\\_Ne\\_a\\_gyereket\\_sza](http://hvg.hu/itthon/20150211_Pokorniessze_a_HVGben_Ne_a_gyereket_sza) (2015. 06. 18.)
- Radó Péter (2015. 02. 08.) A kilenc osztályos általános iskoláról. *Tánt-táni*. Letöltés: [http://www.tani-tani.info/a\\_kilencosztalyos\\_atalanos\\_iskolarol](http://www.tani-tani.info/a_kilencosztalyos_atalanos_iskolarol) (2015. 06. 18.)
- Szebenyi Péter (1997): Tagoltság és egyesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz.



Fráter György Általános Iskola, Gyergyóremete  
Az iskola központi épülete