

---

## SZEMLE

---

### A KOMPREHENZÍV ISKOLA EURÓPÁBAN: ÉLET ÉS UTÓÉLET

Az ECER (*European Conference on Educational Research*) 2014-ben Portóban megrendezett konferenciájának egyik szimpóziuma az európai komprehenzív (egységes) iskola jelenét tűzte ki témájaként. Ezt egy azonos tárgykörű felhívás követte az EERJ (*European Educational Research Journal*) folyóirattól egy dupla számhoz, melyre 21 válasz érkezett. A szerkesztők tíz tanulmányt jelentettek meg, melyek átfogó képet mutatnak az európai komprehenzív oktatás helyzetéről – többek között spanyol, holland, német, brit, svéd, magyar és a finn példákon keresztül.

A komprehenzív iskola fogalma a második világháborút követően született. Olyan, hat és 15–16 év közötti tanulókat tömörítő intézményt, intézmények hálózatát jelöli, ahol a cél az iskolázás szabványosítása. Következésképpen az oktatás összes aspektusa az azonosság elvén alapszik: ugyanaz a tanterv, az intézmények státusza, a tanárképzés. Mindennek az értelmezése, ill. megvalósítása természetesen országonként változó. A komprehenzív iskola modelljét sokáig a társadalom demokratizálásához nélkülözhetetlennek tartották, az 1970-es években azonban megkérdőjeleződött a különbségek figyelmen kívül hagyása. Felszínre tört a dilemma: vajon az a rendszer a jobb, amelyik mindenkit egyenlőként kezel, vagy az, amelyik felismeri és problémának tekint a társadalmi, gazdasági, kulturális, vallási különbségeket? E dilemma mintegy feloldásaként a komprehenzív iskolamodell mára egy (utó)korszakába lépett, melyben új értelmezést kapott az igazságosság, ill. demokrácia elve. Előtérbe került az inkluzív vagy befogadó iskola modell-

je, amivel a hangsúly áthelyeződött a kollektív, különbségeket kizáró nézetről az egyén és személyiség fontosságára.

A kiadvány egy vezércikkkel indul, melyben a különszám szerkesztői körvonalazzák a komprehenzív iskolamodell európai fejlődésének főbb sajátosságait. Az áttekintést követő három megállapítás közül a legfontosabb talán az, hogy a komprehenzív iskolamodell egy komplex, dinamikus rendszer, amely kiszámíthatatlan módon változik, ennél fogva legfontosabb mozgatórugóit retrospektív módon lehet csak igazán felismerni. Tehát nem tudni még, hová vezet a jelenleg zajló átmenet; afelől viszont semmi kétség, hogy a komprehenzív iskolaprogram egy új periódusába érkezünk.

A bevezetőt követő tíz tanulmány módszertanilag sokrétű – van, amelyik empirikus kutatásra (kvantitatívra és kvalitatívra egyaránt) épül, mások összehasonlító-elemző vagy elmélettróntet megközelítést alkalmaznak. Széles körű elméleti háttérrel találkozhatunk azonban minden esetben. A szerzők a pedagógián kívül szívesen merítettek ihletet a szociológiából, a történelemből, a gazdaság- és a politikatudományból is, így feltűnnek olyan meghatározó nevek, mint Pierre Bourdieu, Karl Marx, Friedrich Engels vagy Antonio Gramsci. Tematikáját tekintve a kiadvány két részre bontható: az első két cikk Európa egészét reprezentáló kutatási eredményekkel indít, ezeket országtanulmányok, ill. összehasonlító elemzések követik.

Az első tanulmány a *tracking* (képesség szerinti besorolás különböző tanulói csoportokba) és a társadalmi származás olvasási teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálja 33 ország (ebből 23 OECD-ország, köztük Magyarország) PIRLS (általános iskola) és PISA (kö-

zépiskola) adatait figyelembe véve. A kutatás fő jellegzetessége, hogy egy újfajta módszertani megközelítést (*difference-in-differences analysis*) alkalmaz, amely lehetővé teszi a tanulmányi teljesítmény és a társadalmi származás közötti összefüggések vizsgálatát az iskolai pályafutás két különböző pontján. A jelenlegi kutatási eredmények alátámasztják a korábbiakat abban, hogy a korai *tracking* negatív hatással van a hátrányos helyzetű diákok érvényesülésére. Talán nem meglepő, hogy a *tracking* késleltetett megjelenése (legkésebbi példa: 16 év) olyan, az oktatási eredményesség területén élenjáró országokban figyelhető meg, mint pl. Dánia, Kanada vagy Svédország.

Az előzőhöz hasonló következtetésre jutnak a második tanulmány szerzői is, akik a megkülönböztető oktatáspolitikai irányvonalán 26 OECD-ország oktatási rendszerét a Nathalie Mons által felállított rendszertan (*heterogeneity management models*) alapján kategorizálják. Utóbbi érdekessége, hogy a tanulók besorolásának vertikálisan (kötelező oktatás szerkezete, osztályozás eltolása) és horizontálisan (*tracking*) történő módosításait is figyelembe veszi, melynek eredménye négy modell, ezek: 1. szeparációs (*separation*) modell; 2. egységes integrációs (*uniform integration*) modell; 3. à-la-carte integrációs (*à-la-carte integration*) modell; valamint 4. személyre szabott integrációs (*individualised integration*) modell. Mindezek tükrében a szerzők a társadalmilag hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét hasonlítják össze a 2009-es PISA-vizsgálat adataira támaszkodva. Az eredmények nem túl kecsegtetőek Magyarországra nézve: a hátrányos helyzetű, jól teljesítő diákok arányát (7,2%) tekintve az utolsó előttiek vagyunk a rangsorban, csupán Luxemburgot előzzük meg, míg a hátrányos helyzetű, rosszul teljesítő diákok tekintetében (50,2%) a lista utolsó helyét foglaljuk el. A hátrányos helyzetű diákok számára az ún. személyre szabott integrációs modellt követő országok bizonyultak a legkedvezőbbnek (ide tartoznak a skandináv államok, Észtország), míg a szeparációs modell (pl. Benelux államok,

Magyarország, Ausztria, Svájc) tűnik a legalkalmatlanabbnak e diákok előmenetelére.

A következő cikk elméleti szemszögből közelít a komprehenzív iskola témájához. Katharina Sass írása az összehasonlító történeti szociológiát veszi alapul, és hiánypótló abban az értelemben, hogy felismeri a jóléti állam és különböző vonatkozásainak (pl. hatalom eloszlása, foglalkoztatás, ideológia, társadalmi osztály) hatásait az oktatásra. A skandináv országok és Németország példáján keresztül szemlélteti, hogyan segíthet a hatalmi erőforrás elmélete (*power resources theory*) a komprehenzív oktatási reformok fejlődésének megértésében. Az író számos potenciális ötletet sorakoztat fel további összehasonlító elemzésekhez.

Stephen Gorard írásán keresztül betekintést nyerhetünk az angol nemzeti oktatásrendszerbe és annak kétséges jövőjébe. A Durham Egyetem professzora azt a kérdést vizsgálja, hogy a folyamatosan változó iskolarendszer és az iskolatípusok sokfélesége milyen hatással van az iskolaválasztásra, ill. az iskolák közötti társadalmi szegregációra. Egy igazságos és egyenlőséget biztosító iskolarendszer érdekében a komprehenzív modell visszaállítása mellett érvel. Ehhez fontos lenne, hogy az iskolai felvételnél figyelmen kívül hagyjanak olyan szempontokat, mint az iskolai teljesítmény, képesség, hit vagy családi háttér. A kérdés már csak az, hogy mindez a valóságban mennyire lehet megvalósítható. Természetesen a cikk szerzőjének erre a felvetésre is vannak kiváló elképzelései.

A holland komprehenzív oktatás történetének viharos helyzetéről a groningeni egyetem munkatársainak cikkéből kaphatunk ízelítőt. A szerzők Hollandia oktatástörténetének 1969–1993 közötti időszakát ismertetik öt szakaszban és három perspektívából (államvezetés, parlament és az oktatásban érdekelt szereplők). A komprehenzív oktatással a hollandok elméletileg egyetértének ugyan, ám az náluk – néhány kísérleti megnyilvánulástól eltekintve – soha nem valósult meg, ami leg-

inkább a politika befolyásának tulajdonítható. Mindennek következményeként a mai napig szegmentált az oktatási rendszerük, melynek legkomolyabb problémái az általános iskola és a középiskola közötti átmenet, az ennek részét képező szigorú felvételi követelmények és a korai *tracking*.

A valenciai egyetem kutatói a spanyolországi egységes iskola kialakulását vetik össze az európai komprehenzív rendszer fejlődésével, rámutatva a fontosabb hasonlóságokra és különbségekre. Tanulmányukból kiderül, hogy a spanyol komprehenzív rendszer megközelítőleg ugyanazokon a fejlődési szakaszokon ment végig, mint a többi európai ország, mégis, a kiindulási helyzetből adódó hátrányok miatt (Franco-rezsim), soha nem jutott el a tényleges komprehenzív modellig. A tanulók nagyarányú bukásában és lemorzsolódásában is megnyilvánuló kirekesztés folyamatosan jellemzi a spanyol rendszert. Az is igaz viszont, hogy a standard oktatásból kihullók számára Spanyolországban számos alternatív megoldás létezik az érettségi megszerzésére. Az ezekben a kiegészítő oktatási programokban megjelenő feszültségeket mutatják be a cikk írói egy húsz éven át folyó kutatási projekt eredményeire – a rendszer főbb hajtóerőinek (oktatók, tanulók, iskolaigazgatók) beszámolóira – támaszkodva.

Janne Varjo és Mira Kalalahti, a Helsiniki Egyetem kutatói, a finn oktatás jelenlegi, posztkomprehenzív helyzetéről írnak, melyben kiemelt szerepet kap az ún. szomszédos iskola elve (*neighbourhood school principle*), ill. a helyi oktatási hatóságok (*local education authorities*). Utóbbiak felelnek a szabad iskolaválasztás működéséért és az iskolák közötti konkurencia minimalizálásáért. A tanulmány empirikus adatokra támaszkodva bemutatja, hogy az iskolaválasztás lehetőségéből adódó előnyöket és hátrányokat mennyire ismerik fel, ill. szabályozzák a helyi önkormányzatok.

A magyar oktatás helyzetéről nyújt képet Szolár Éva leíró cikkében, aki a magyar oktatáspolitikát történetét elemzi 1945-től napjainkig. A magyar komprehenzív iskola történetének

három mérföldkövét különíti el: a centralizmus és egyenlőség korszakát (1945–1985); a pluralizmus, piacosság és decentralizáció korszakát (1985–2010); valamint az újcentralizáció és piactalanítás korszakát (2010-től napjainkig). A tanulmány talán egyik legnagyobb érdeme, hogy a komprehenzív iskola projektjét komplex ügyként kezeli, melynek színterét politikai, társadalmi és gazdasági tényezők alakítják.

A spanyol komprehenzív iskolamodellhez tér vissza Antonio Bolívar írása, aki retrospektív áttekintést kínál némi kritikával. A szerző a spanyol oktatáspolitikát (1970-től napjainkig tartó) ciklusszerű mozzanatait az emberi életrészekhez hasonlítja: születés, fejlődés és hanyatlás. Végigkövethetjük, ahogy az egymást váltó politikai pártokkal mondhatni évtizedenként változik a komprehenzív oktatás manifesztálódása. Mindeközben a szerző külön figyelmet szentel a tantervfejlesztésnek és a tanári identitás kérdésének, mivel azokat különösen negatívan érintették a változások.

A tanárok hangja kap központi szerepet Louis LeVasseur írásában, aki egy Európán kívüli terület példáján keresztül ismerteti a kettéágazó, decentralizált iskolarendszer (elit, ill. gyengébb képességű diákokat képző intézmények) okozta következményeket. A kanadai Québec tartománybeli tanárokkal készült interjúkból kiderül, milyen a fogadtatása a liberális értékek terjedésének és az iskolák közötti konkurenciának.

Néhány kritikai megjegyzéssel kezdem záró gondolataimat. A kanadai írás kapcsán valószínűleg joggal kérdezheti az olvasó, hogy egy, az európai komprehenzív oktatásról szóló tematikus lapszámban a szerkesztők vajon milyen megfontolásból döntöttek egy nem európai ország tanulmány közlése mellett. Az sem teljesen világos, hogy a spanyol helyzettel miért foglalkozik két külön cikk is, miközben „fontos” országok (részletesebb) bemutatása (pl. Franciaország, Lengyelország, balti államok) hiányzik. Összességében azonban a kiadvány teljesíti a célját: megfelelő körképet fest az európai komprehenzív iskolaprogram múltjáról,

jelenéről és jövőjéről, országonként eltérő megnyilvánulásairól. Az egyes tanulmányok széles körű elméleti háttérre, magas színvonalú kutatásokra építkeznek, szerzőik elismert professzorok és kutatók. Hasznos, gondolatébresztő kötet lehet mindenki számára, aki valamilyen módon érdekelt a közoktatásban.

(*European Educational Research Journal*, 2015, vol. 14(3–4), pp. 195–376.)

Smid Dávid

#### ESÉLYEGYENLŐSÉGI SZAKPOLITIKÁK

Az *Educational Policies and Inequalities in Europe* időszzerű és jelentős könyv, mely azzal a cézzal született, hogy jobban megérthessük az oktatási esélyegyenlőség megteremtését szolgáló szakpolitikák születését, alakulását, sikerességét, emellett – példakon keresztül – kitér egyes szakpolitikák eredményességének vagy éppen eredménytelenségének okaira is. Mint a címe is mutatja, a kötet európai országokat vizsgál (az EU nyolc tagállamát), rajtuk keresztül vázolja fel, hol vannak az egyenlőtlenségek felszámolására született oktatási reformok határai és lehetőségei, végül javaslatokat is tesz arra vonatkozóan, hogyan orvosolhatók a társadalmi kudarcok.

A kötet magját nyolc fejezet alkotja, ezekben a szerzők egy-egy ország (Anglia, Belgium, Franciaország, Görögország, Portugália, Cseh Köztársaság, Románia és Svédország) oktatáspolitikáját vizsgálják a *priority education policy* (elsőbbségi oktatáspolitiká, a továbbiakban: PEP) fogalmának segítségével. A PEP, amely kulcskifejezésként vonul végig a könyv egészén, olyan szakpolitikákra utal, amelyeket kimondottan arra hoztak létre, hogy a különböző társadalmi rétegekből származó diákok számára többet vagy mást nyújtsanak az oktatásban. Az, hogy miből áll ez a több vagy más, társadalomgazdasági, etikai, nyelvi, vallási, geográfiai vagy oktatási kritériumok alapján határozható meg.

Mivel a könyv külön-külön fejezetekben taglalja az egyes országokat, az olvasónak a „magányos lovas” megközelítés juthat először az eszébe. Azonban hiba lenne alábecsülni a szerkesztőket (a belga Marc Demeuse-t, a francia Daniel Frandjít, a cseh David Gregert és a francia Jean-Yves Rochex-t), ők ugyanis rendkívül ügyesen jelölték ki egyazon nyomvonalat a különböző országokról író szerzők számára. A könyv attól érdekes és jól szerkesztett, hogy mindegyik fejezet egységesen vizsgálja a fő kutatási kérdést, így tartalmazza a PEP leírását az adott állam távlati politikai, szociális és oktatási kontextusában, a felmerülő kérdések szintézisét, a szerzett tudást és a kutatási eredményeket. Hozzá kell tenni, hogy a PEP fogalmán nem ugyanazt értik a vizsgált országokban, emiatt nem is egyértelmű a jelentése. A könyv szerkesztőinek jöllehet az volt a szándéka, hogy a szerzők a kifejezést lehetőleg egységesen használják, megtalálják mintegy a közös nevezőt, azt is el akarták viszont kerülni, hogy egy szűkre szabott definíció miatt túlságosan szoros korlátok közé szorítsák őket.

A bevezető, összehasonlító tanulmány két részből áll. Az első a tanulmányban szereplő nyolc ország oktatáspolitikájának mai helyzetét ismerteti röviden. Ehhez egy megelőző vizsgálat során minden egyes országot egységes kérdőívvel kerestek fel, amelyben a programok módszertanára, a jelenleg folyó vitákra, a felhalmozott tudásra voltak kíváncsiak. Az írás második része a közösen felmerülő témák és kérdések köré szerveződik, és azt mutatja be, hogy a kiválasztott országokban milyen módszereket használnak az egyenlőtlenségek csökkentésére. A szerzők konkrétan három kérdéscsoportot vizsgáltak. Az első a PEP indoklása a kedvezményezetté válás kritériumai mentén (pl. kinek jár és miért); a második a PEP-pel megragadható módszerek és azok szervezési módja (pl. mit csinálnak, hogyan folyik a kivitelezés); végül a harmadik kérdés e politikák és eredményeiknek az értékelése, illetve az értékelések felhasználása körül forog. Az adatbázisok számának, nagyságának és elérhe-