
Egy épülő komprehenzív iskolamodellről

LORÁND FERENC

Az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési Központjában kidolgozott koncepció alapján 1990-ben kezdődött el több iskola közös vállalkozásában egy 12 évfolyamos általános és szakképző iskola – később választott nevén a Tizenkét Osztályos Komplex Iskola – alapmodelljének és modellvariánsainak kidolgozása. A tantervek és az alapvető taneszközök a 6. évfolyamig elkészültek. A gyakorlati bevezetés Salgótarjánban a 6., Szolnokon az 5., Békéscsabán a 2. évfolyamnál tart. A két budapesti iskolában az 1994/95-ös tanévvel kezdődik a modell szerinti tanítás az 1. és a 4. évfolyamokon.*

A modellépítés céljáról

A 12 évfolyamos általános és szakképző iskola kimunkálásának a gondolata annak a differenciálódási folyamatnak a hatására született, amely a 8+4, illetve a 8+2 vagy 8+3 évfolyamos iskolaszervezetben a 8, illetve a 6 évfolyamos gimnáziumok meghirdetésével majd megszervezésével kezdődött és a most elfogadott oktatási törvénnyel kodifikálódott. Abból indultunk ki, hogy mivel az egységes alapképzés megkurtításával létrejövő strukturális modellek előbbre hozzák az iskolaválasztás kényszerét, helye volna egy ellenkező tendenciát megtestesítő strukturális modellnek is, amelyek lehetővé teszi, hogy a döntés minél későbbre kerüljön, másrészt kiküszöböli, hogy visszafordíthatatlan legyen.

Ez a célkitűzés tehát egyfelől a *komprehenzivitás szellemében* létrejött, világszerte domináns pozíciókat birtokló iskolatípusokéval (a comprehensive schoolokéval, illetve a Gesamtschulékéval) mutat rokonságot, másfelől az általános képzés és a szakképzés integrációjára törekvő modellekével.

A célkitűzés háttérében egyetlen elkötelező értéktételezés áll: az *iskolai esélyegyenlőség szolgálata*. A felépítés alatt álló iskolatípus arra törekszik, hogy minden gyereknek esélye lehessen eljutni saját lehetséges csúcsai közelébe a neki megfelelő tempóban. Ez értendő célkitűzésünk jegyében esélyegyenlőségen.

Az iskolatípus jellegéről

E lényegi célkitűzés elérésének két előfeltétele van: az egyik strukturális, a másik tartalmi.

A *strukturális előfeltétel*, hogy a különböző nehézségi fokú, különböző irányultságú és különböző kimeneti végzettséget ígérő képzési utak *egyetlen intézményen belül, illetve*

* A fejlesztő munkában részt vevő iskolák: Madách utcai Általános Iskola, Békéscsaba; Petőfi Sándor Iskola, Salgótarján; Újvárosi Általános Iskola, Szolnok. 1994. februárban csatlakozott a modellhez a budapesti III. kerületi Bárczi Géza Általános Iskola és az ugyan-csak III. kerületi „Mustármag” Okomenikus Keresztény Általános Iskola. 1993. szeptemberig aktív tagja volt az iskolatársulásnak a tiszafüredi Széchenyi István Általános Iskola is. A fejlesztésből való kiválása belső hatalmi harcok következménye, amelynek azonban a modellépítés nem oka, hanem áldozata.

egyetlen *intézmény szervezésében* legyenek elérhetőek és hogy meghatározott pontokon *átjárható* legyenek. Az iskola ezzel megkíméli a gyerekeket és a szülőket attól, hogy a továbbtanulást iskolaváltoztatással legyenek kénytelenek megvalósítani. Egyidejűleg megvalósíthatóvá teszi mind a gyorsabban, mind a lassabban érők, illetve a különböző irányban fejlődők számára a saját személyiségükhöz igazodó képzést.

Két körülményt kell itt különös erővel hangsúlyozni. Egyfelől azt, hogy ez az iskolatípus *egyetlen intézmény fedele alatt*, illetve gondoskodó törődése és felelőssége terhére valósítja meg azt a differenciálást, amelyet egy szelektív iskolarendszer az *iskolatípusok között* valósít meg. Másfelől azt, hogy az „egy intézmény” *belül* nem egységes, hanem *differenciált*. Az ilyen iskolát nevezi a szakirodalom *komprehenzív* iskolának.

Készülő iskolatípusunk alapvető célja és az új oktatási törvényben kodifikált iskolarendszer alapvető célja között nem egyszerűen *különbség*, hanem áthidalhatatlan *ellentét* van. Ezt fedheti el az az érvelés, amely az új oktatási törvénynek az iskolaszervezet szétDarabolására vonatkozó rendelkezéseit az egyéni érdeklődések és képességek sokféleségéhez való alkalmazkodással indokolja. Mintha mindkét esetben ugyanarról volna szó!

Az az érvelés, miszerint mindenkinek joga van a neki megfelelő *iskolába* járni, ahelyett, hogy azt mondanák, joga van a neki megfelelő *oktatásban és nevelésben* részesülni, észrevétlenül torkollik abba a gyakorlati konzekvenciába, hogy a gyerekeket minél előbb szét kell osztani a „tehetségűknek megfelelő” *intézmények között*. Ez az érvelés legalább annyira nem új, mint amennyire képmutató. Ez utóbbi azért, mert látszólag *mindenki* érdekében lép fel, mert látszólag igazságosan és szakszerűen jár el. Holott csak ravaszul. Az egyéni különbségekről ugyanis egyszerűen elhallgatja egyfelől azt, hogy legalább annyira specializációs folyamatok termékei, mint amennyire genetikus eredetűek, következképpen specializációs folyamatokkal alakíthatók; másfelől azt, hogy az egyéni különbségek *változó minőségek*, amelyek a természetes érés tempójának egyedi kódjai szerint is alakulnak, következképpen még ha jól diagnosztizálható volna is az ún. „tehetség” egy adott időpontban, semmilyen prognosztikus értékkel nem bírna az adott gyerek jövőbeni teljesítőképességét illetően. Ha nem hallgatnák el ezeket a nyilvánvaló körülményeket, nyíltan szembe kellene nézni azzal a kérdéssel, hogy vajon az, ami az iskolatípus-választáshoz állítólag alapot szolgáltató képességnek vagy tehetségnek látszik, mennyiben a belső erők valóságos önmozgása, illetve mennyiben csak visszfénye a környezeti hatásoknak, továbbá azzal a kérdéssel is, hogy ugyan mikor van itt az ideje ítélkezni tehetségek megléte vagy hiánya felől. Így aztán persze fel sem merül az az alternatíva, hogy a gyerekek szelektálása helyett az iskolát kellene képessé tenni a gyerekekhez való alkalmazkodásra, folyamatos változásaik kiszolgálására és fejlődésük gerjesztésére.

Ennek az alkalmasságnak *tartalmi előfeltétel*, hogy létezzék egy mindenki számára kötelező *alapcurriculum* (mi „trambulin-tantervnek” nevezzük, e kifejezéssel is érzékeltetni akarva, hogy az elrugaszkodás szolgálatában áll), amely némi hozzáadott tanulással mind az oldalirányú (az érdeklődés szerinti), mind a „függőleges” irányú (magasabb absztrakciós szint vagy nagyobb elmélyülés felé mutató) mozgást lehetővé teszi. Ez a mindenki számára közös tudás tehát azt szolgálja, hogy a különböző képzési utaknak *azonos fundamentumuk* legyen, amely lehetővé teszi az átlépést az egyik útról a másikra.

A személyes adottságokhoz és irányultságokhoz igazodó képzést *egyéni curriculumokkal* kívánjuk biztosítani, amelyek a közös alapcurriculumra épülnek rá. Az egyéni curriculumok jól tipologizálható *képzési utakba* rendeződnek, amelyek az évfolyamok előrehaladtával mind markánsabban különböznek egymástól az *absztrakció szintjében* (az elmélet-gyakorlat arányában) és *tematikájukban*. Ezek a képzési folyamatok az iskola által megajánlott, az egyéni érdeklődésekhez és szükségletekhez igazodó, folyamatosan kidolgozott, illetve helyesbített *modulokból* építkeznek. A tanulók részvétele a tanulni kívánt modulok kiválasztásában azt hivatott biztosítani, hogy minden diák megalkotója és ne csak végrehajtója lehessen saját tanrendjének, hogy tanulmányai egy része tartalmának összeállításával folyamatosan követhesse érdeklődésének és képességének alakulását.

A belső szakaszokról

Kezdőszakasz/1 (1–3. évfolyam)

Egyetlen tanítási-tanulási szakasz, amely a képesség szerinti előrehaladást és ütem mindenki számára biztosítja. A követelmények a 3. év végére fogalmazódnak meg, és nem harmadolhatók egy-egy tanévre. Ez biztosítja, hogy a lassabban vagy gyorsabban érő gyerekeket *ezen az alapon* ne érhessék negatív, akár pozitív minősítések. A tanítói és a tanulói tevékenység nem parcellázódik mereven elkülönült tantárgyakra és időegységekre. Az egyes évfolyamok között is átjárhatóság van, amit *feladatcsoportos* szervezés tesz lehetővé. Ez azt jelenti, hogy bizonyos feladatokra évről-évre csoportok szerveződhetnek, amelyekbe a tanulók az egyes feladattípusokban mutatott egyéni előrehaladásuk függvényében kerülhetnek.

Kezdőszakasz/2 (4–6. évfolyam)

Egyetlen tanítási-tanulási szakasz ez is, tehát a követelmények nem az egyes évfolyamok végére, hanem csak a 6. évfolyam végére vannak kitűzve. Itt is, hasonlóan az előző szakaszhoz, mód van évről-évre feladatcsoportok szervezésére, ami lehetővé teszi, hogy egyfelől a valamiben kiemelkedően tehetségesek korukat megelőzve az idősebbekkel haladhassanak együtt, míg a valamiből lemaradók a náluk fiatalabbakkal.

Ebben a szakaszban indul a *komplex tantárgyak* rendszere, de ezeken belül még nem a tudományos elrendezés logikája, hanem egy gyermekcentrikus megközelítés logikája uralkodik. Ezen azt kell érteni, hogy ahol csak lehet, a gyerek saját világából, közvetlen tapasztalataiból, környezetéből indulunk ki, ezt a kört tágitva mind átfogóbbá. A tananyag zömmel *projektszerűen* építkezik, nagy teret biztosítva mind a tanulói, mind a tanítói témaválasztás szabadságának, ezzel az egyénekhez és a közvetlen környezethez való alkalmazkodásnak.

Ebben a szakaszban már mód van *fakultatív modulok* választására is. A fakultatív sáv aránya még nem haladja meg a 25%-ot.

A kezdőszakasz/2 végén összesítő értékelés alapján születik döntés arról, hogy átléphet-e a tanuló az orientációs szakaszba, vagy ehhez további felkészítésre szorul.

Orientációs szakasz/1 (7–8. évfolyam)

A tanterv már jobbra a *disciplinaritás* elvére és nagyrészt *autonóm tantárgyakra* épül, de a tantárgyi komplexitás nem tűnik el teljesen.

A közös, ún. „trambulin tanterv” aránya csak 2/3, a kötelező tanulási volumen 1/3-a fakultatív (egyéni tantervek).

A *tanterv és a tananyag belső strukturálása kétszintű* (alapszint, emelt szint). Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy ez nem azt jelenti, hogy a tanulókat *minden* tantárgyból, illetve *minden* tevékenységben két elkülönült szintre soroljuk be. Az iskola alapeszméjéből következően olyan tanulásszervezési módot fogunk a gyakorlatban kikísérletezni, amely lehetővé teszi, hogy egyazon tanuló különböző tantárgyakban (ezeken belül is esetleg különböző témákban, tananyagegységekben), illetve különböző tevékenységi területeken eltérő szinteken tanulhasson és teljesíthessen. Az „eltérő szint” megjelölés részben a tananyag és tevékenység elméleti, illetve gyakorlatias súlyozottságára utal, részben egyszerűbb vagy összetettebb-bonyolultabb voltára. Ezzel a tanulásszervezési móddal követni kívánjuk az egyéni képességstruktúrák belső differenciáltságát, és lehetővé kívánjuk tenni, hogy *az iskola alkalmazkodjék* a tanulóhoz, nem pedig megfordítva.

Ebben az első orientációs szakaszban az orientálás tehát két területen, illetve két síkon zajlik: *az érdeklődések síkján* (fakultáció) és *a teljesítőképeség síkján* (kétszintű tervezés). Az érdeklődések síkján zajló fakultációban tud megjelenni a *pályaorientálás*. A tantervi és tananyagtervezésbe ebben a periódusban már szakoktatási szakembereket is be kívánunk vonni.

Orientációs szakasz/2 (9–10. évfolyam)

A két orientációs szakasz között az a lényeges különbség, hogy míg az előző szakasz az érdeklődés és hajlam nagy területeinek kipuhatolására szolgál (pl. művészetek, humaniorák, technika, matematika stb), addig a 2. orientációs szakasz már finomabb árnyalatokra érzékenyít, lényegében nagy szakmacsoportok, többé-kevésbé már kiválasztott leendő hivatások-foglalkozások alapismereteinek közelébe visz el.

Azzal, hogy az új oktatási törvény az általános iskolai képzést 10 osztályosnak nyilvánította, lehetővé vált a teljes képzési folyamat 10 évre történő tervezése, amikor is a 9. és a 10. osztály nem ráadás a 8 évfolyamos általános képzésre, hanem a 10 évfolyamra kiterjedő általános alapképzés integráns, szervezeten belüli építkező része.

A kétszintű tantervi és tananyagtervezés értelmében az *alapszint* a 10. évfolyam végére mindazon ismereteket és tudnivalókat nyújtja, amelyek a 10. év végén letehető állami vizsgához szükségesek.

Az *emelt szint* természetesen tartalmazza ezen követelményeket is, ugyanakkor biztosítja, hogy a következő szakaszban – a szakosító és továbbtanulásra előkészítő szakaszban – fel lehessen készülni a szakvizsga letételére. Ennek két előfeltételét teremtjük meg: a fakultációs zónában (ez a kötelező tanulási volumennek minimum 50%-át teszi ki) olyan ismereteket nyújtunk, illetve olyan képességeket fejlesztünk, amelyek valamely szakma birtokbavételéhez, illetve a *szakvizsgára* való későbbi felkészüléshez mint alapozó ismeretek és képességek nélkülözhetetlenek. Ezt természetesen a modell kidolgozásában részt vevő iskolák körzetében lévő szakoktatási intézményekkel és termelő egységekkel együttműködve tudjuk csak és kívánjuk is megoldani, messzemenően alkalmazkodva a helyi termelési igényekhez és munkaerő-piaci feltételekhez.

Az emelt szint egyidejűleg arra is módot ad, hogy azok, akikben ezen a szinten érik meg az elhatározás vagy jön meg a kedv ahhoz, hogy tanulmányaikat az érettségiig folytassák, kialakulóban lévő érdeklődésüknek, illetve tehetségüknek megfelelően bizonyos tárgyakban emelt szintű tanulási tevékenységhez folytathassanak. Az a döntésük tehát, amelyet a 9. év elején arra vonatkozóan hoztak, hogy tanulmányaikat a szakvizsga letételéhez szükséges szinten folytatják, mert ambíciójuk még csak arra irányul, hogy szakmunkásokká legyenek, nem zárja el őket attól, hogy ezen menet közben változtassanak, emelt szintű tanulási tevékenység hatására, hogy választott szakirányú fakultációjukban az átlagosnál tehetségesebbnek, ügyesebbnek mutatkoztak. Az emelt szint tehát az érettségire való felkészüléshez szükséges tanulást is biztosítja azok számára, akik ennek megfelelően állítják össze tantervüket. A fakultációs zóna tehát módot nyújt a később választandó felsőoktatási irányúnak (szakterületnek) megfelelő elmélyültebb felkészülésre, az emelt szintű nyelvtanulásra, számítástechnikai vagy művészeti ismeretek átlagon felüli szintű megszerzésére is.

Szakosító és továbbtanulásra előkészítő szakasz (11–12. évfolyam)

Ebben a szakaszban is *kétszintű* a képzés.

A *szakvizsgára előkészítő szinten* az iskola szinte kizárólag arra kívánja majd a tevékenységét korlátozni, hogy segítsen tanulóinak eligazodni a szakvizsgára felkészítő, feltehetően sokszínű kínálatban. Egyidejűleg vállalja, hogy megadja azokat az ismereteket, amelyek az általános, illetve közismereti képzés terén a szakképző intézményekben vagy a szakmára felkészítő kurzusok keretében nem volnának megszerezhetőek.

A *továbbtanulásra felkészítő szinten* az iskola a gimnáziumi vagy a szakközépiskolai érettségi szintjére való felkészítést vállalja, a körzetében lévő középiskolákkal együttműködve. A gimnáziumok esetében ez azt jelenti, hogy különböző alkalmazási variációkban foglalkoztatja azok tanárait, saját szakmai kompetenciájának, illetve kompetenciahiányainak megfelelően.

A gimnáziumi érettségire, illetve a továbbtanulásra való felkészítésben az iskolák a legközelebb eső felsőoktatási intézményekkel is munkakapcsolatba lépnek. Ezt egy olyan tanulásszervezési mód teszi lehetővé, amely ebben a szakaszban – de különösen a 12. tanévben – messzemenően individualizált ismeretsajátítási utakat tesz lehetővé. Ma még korai volna részletesebben írni erről. Annyi azonban kockázat nélkül már ma leírható, hogy a modellben a tananyagelrendezést úgy törekszünk megkomponálni, hogy a 12. évfolyamon lehetővé váljék az érettségi vizsgát elnyújtottan, részletekben letenni, és az erőket elsődlegesen azokra a tantárgyakra, illetve ismeretekre koncentrálni, amelyekre a választott egyetemen, illetve szakmában szükség lesz. Ez utóbbiak elsajátításához a megcélzott felsőoktatási intézmények tanárai is foglalkoztathatók lesznek mint konzulensek, illetve mint egyéni tanulási programok összeállítói és gondozói.

A tanulás individualizálásának a 12. évfolyamon az is előfeltétele, hogy megszűnjék az osztálykeretben való csoportos oktatás. Helyébe az egyéni programok alapján, konzultációkkal és beszámoltatásokkal segített és irányított egyéni és kiscsoportos tanulás lép, amelyhez jól felszerelt iskolai könyvtár és a közkönyvtárak igénybevétele szükséges.

A tantárgyi rendszerről

Az ismeretsajátítás és képességfejlesztés rendszerét nagymértékben rugalmasan kezeljük, és messzemenően ahhoz a céltételezéshez, illetve kiinduló értékválasztásunkhoz igazítjuk, miszerint *minden gyereket* el kívánunk juttatni saját adottságai felismeréséhez és maximális kifejtéséhez. Ezért a modellfejlesztő munka során maximálisan alkalmazkodnunk kell az életkori szakaszok eltérő befolyásolhatósági, „képlékenységi” szintjeihez. Ezért nem választunk magunknak egy, mind a 12 évfolyamra egyaránt érvényes tantervemléti „dogmát”, illetve elvet. Elővételezzük azonban, hogy a kezdőszakaszban (az első 6 tanévben) az ismeretszerzés és a képességfejlesztés terén az esélyegyenlőséget a *komplex tárgyak* rendszere, illetve a *projektek* alkalmazása jobban szolgálja, mint a tudomány rendszertanából eredeztetett, autonóm tantárgyakból építkező tantárgyi rendszer. Ugyanígy elővételezzük, hogy az orientációs szakaszban fokozatosan át kell térnünk a kisebb átmérőjű komplexitásra, illetve az *autonóm tantárgyak* rendszerére, míg nem a szakosító és a továbbtanulásra felkészítő szakaszban, az utolsó két esztendőben a tantárgyi rendszernek feltehetően már nagy mértékben a tudományok rendszertanához kell közelítenie.

Ami a tantervi tartalmakat illeti, meghatározásuknál abból indultunk ki, amire feltehetően egy 18 éves magyar állampolgárnak a belátható jövőben szüksége lesz ahhoz, hogy önmagát ismerő, tisztességes, a saját lehetőségein belül boldogulni, másokat érdemeiknek megfelelően tisztelni és elfogadni tudó ember válhassék belőle. Ehhez kíván az iskola ismereteket, különféle cselekvési tudásokat, technikákat és szociális készségeket, illetve szokásokat nyújtani és kiépíteni.

A szükségesnek ítélt ismereteket és cselekvési készségeket az alábbi nagy tematikai blokkokban gondoljuk végig és tervezzük meg, függetlenül attól, hogy a fejlesztés egy későbbi szakaszában milyen konkrét tantárgyi rendszerbe kívánjuk majd elhelyezni ezeket:

- *magyar nyelv, irodalom és kommunikáció;*
- *idegen nyelvek;*
- *társadalmi ismeretek* (történelem és szinkron társadalomismeret, közgazdasági, szociológiai és jogi alapismeretek);
- *etikai és életvezetési ismeretek* (erkölcsi felfogások és rendszerek; társaslélektani ismeretek);
- *művészeti ismeretek és képességek* (komplex esztétikai és autonóm művészeti ismeretek és technikák);
- *természetismeret* (komplex természetismeret és autonóm természettudományok);
- *matematika és informatika;*
- *testkultúra* (az egészséges fizikai létezéshez szükséges ismeretek és technikák);

– *technikai és termelési kultúra* (a technikai környezet megértéséhez szükséges ismeretek és a kezeléséhez nélkülözhetetlen technikák; elemi szerszám és gépismeret).

Az alapcurriculum és az általános tanítási-tanulási technológia kidolgozásakor tudatosan tartózkodunk attól, hogy az iskola működését meghatározó alapdokumentumok valamely világnézetet eleve meghatározni, közvetíteni, illetve átadni akarjanak, ugyanakkor mindent meg kívánunk adni ahhoz, hogy a tanulók majdan meghozandó vagy fokozatosan érlelődő egyéni értékválasztásai megfelelően széles körű és tárgyilagosságra épülhessenek. Mindez nem zárja ki, hogy a modell – adekvát helyi tantervi variációkkal és nevelési technológiákkal – olyan iskolákban is kiépülhessen, amelyek világnézeti elkötelezettségüket profiljuk meghatározó jegyeként tételezik és hirdetik meg.

A megismerés és az elsajátítás módjáról

Alapvető társadalmi és pedagógiai céltételezésünkől a megismerés és elsajátítás módjára vonatkozóan két meghatározó következtetés adódik:

1. a *megismerés és az elsajátítás minden útjának-módjának* egyenlő esélyt kívánunk biztosítani;

2. a *gyakorlatot*, értsd: a tanulók konkrét gyakorlati tevékenységét a tanulás és a nevelés alapformájának tekintjük.

Ad 1.: Ami az első következtetést illeti, ez azt jelenti, hogy a tanulási folyamat minden fázisában lehetőséget teremtünk arra, hogy ki-ki azon az úton-módon juthasson új ismeretek és tudások birtokába, amely út és mód az ő alkatának, hazulról hozott kultúrájának a legjobban megfelel. Ugyanakkor különféle tanulási utak (jellegek) egyidejű és/vagy váltogatott alkalmazásával azt is elő kívánjuk segíteni, hogy mindenki mindegyik megismerési-elsajátítási módban kellő jártasságra tegyen szert.

Alapvetően három megismerési-elsajátítási útról van szó: a kognitív-fogalmi, az empirikus-gyakorlati és az esztétikai útról. Ezek természetesen nem egyformán adekvátak minden műveltség-, illetve tudásterülethez. Ezért nem arra törekszünk, hogy minden megismerési-elsajátítási folyamatban egyenlő mértékben legyenek jelen. De arra kétségtelenül törekszünk, hogy megtörjük a kognitív megismerésnek a tradicionális iskolában dívó egyeduralmát.

Ad 2.: Ami a második következtetést illeti: ahol csak lehet, átlépjük a könyvekből való megismerés és a könyvekből való tanulás korlátait, azáltal, hogy a tanulók *valóságos, életszerű tevékenységeit* a megismerés és a tanulás pedagógiaileg egyenértékű formájává tesszük.

Nyilvánvaló, hogy ez a tanulók *társadalmi tevékenységeire* is vonatkozik, pontosabban szólva minden tevékenységük társadalmi aspektusára is. A valóságos gyakorlatnak – amelyet nem felesleges a művi, tisztán pedagógiai célzatú pszeudó-gyakorlattól határozottan megkülönböztetni – az a szükségszerű velejárója, hogy a tanulási folyamat kilép az iskola kapuján, belép minden olyan helyre, ahol a tanulók valóságos, életszerű tevékenységet folytatnak.

Ez utóbbi következmény jelentősége igazán akkor ismerszik meg, amikor a tanuló az ún. orientációs tanulási szakaszba lép, tehát a 7–8. és a 9–10. évfolyamokon. E szakaszokban – mint korábban már szó volt róla – egyre nagyobb arányban van jelen a tanulók választási szabadsága a tanítás anyagát illetően. Ami ennek a szabadságnak a realizálását illeti, ebben a rövidebb-hosszabb ideig tartó *projektszerűen* felépített tanulási folyamatoknak lesz kitüntetett szerepük. Az iskola – tárgyi és személyi adottságaitól függően – különféle érdekes tevékenységeket ajánl a tanulóknak. Ezek nagyrészt nem tanulásszerű tevékenységek lesznek a szó iskolás értelmében, hanem olyan komplex, alkotó jellegű tevékenységek, amelyek során a tanulók valami hasznosat hoznak létre maguk és mások örömeire, és ezen közben tanulnak meg ismereteket, műveleteket, kooperációs technikákat, és tesznek szert valóságos társadalmi tapasztalatokra.

Ezeknek az alkotó folyamatoknak a színtere nem feltétlenül az iskola. A 9–10. évfolyamon már elsősorban nem az iskola, hanem a lakóterület valamely termelő, szolgáltató, kulturális vagy szociális intézménye, szervezete. Ebben a szakaszban az orientáció lényegi elemévé válik a valóságos gazdasági-társadalmi-kulturális folyamatokba való rövidebb hosszabb ideig tartó bekapcsolódás. Mondhatni: a lakóhely – a város, a község – maga is „iskolává” lesz.

Az értékelésről

Az iskolai értékelés, az, hogy *mit* és *hogyan* értékel az iskola, igen nagy – mondhatni: döntő – befolyással van a tanulóknak az iskolához való viszonyára, iskolán belüli érvényesülési lehetőségeire, az iskolán belüli presztízs-viszonyokra. Az az iskola, amelyik az esélyegyenlőség viszonyait óhajtja a falai között megteremteni, és ezt úgy értelmezi, hogy minden tanulónak egyenlő esélyt kíván biztosítani veleszületett adottságai felfedezésében és az ezekben potenciálisan rejtőző képességek és tehetség optimális kifejlesztésében, az az iskola nem kerülheti el, hogy kidolgozzon egy olyan értékelési rendszert, amelyik e célkitűzéshez igazodik, ezt szolgálja.

Ennek a munkának még csak az elején tartunk. Ezért most csak az értékelési rendszer kimunkálásában követett legfontosabb törekvéseinkről tehetek említést.

Az esélyek egyenlőségének biztosításához (legalább megközelítéséhez) elengedhetetlen az olyan értékelési rendszer, amely egyenlő esélyt ad a különböző jellegű teljesítményeknek abban, hogy általuk egyenlő emberi rangra, a közönségen belül azonos és csak a teljesítmény minőségétől függő elismertségre lehessen szert tenni. Ezért mindennek előtt való az a törekvésünk, hogy olyan értékelési rendszert hozzunk létre, amely az *emberi teljesítmények lehető legszélesebb tartományát* képes honoralni. Ehhez először is az kell, hogy az értékelés fogalmát ne szűkítsük le a minősítés, osztályozás aktusaira, és ne kössük mindenáron valamilyen tárgyasuláshoz. Abban a tudatban kell tehát a „megfogható” értékelési eszközökön és aktusokon gondolkodnunk, hogy ezeken kívül, ezek mellett az iskolai élet gazdag, színes folyamatában jelen vannak azok a gesztusok és megnyilvánulások, amelyek az iskola pedagógiai éthoszából, a benne uralkodó értékrendből és érintkezési stílusból a lélegzetvétel természetességével következnek. Ez megszabadítja az értékelés rendszerén dolgozókat attól a kényszertől, hogy mindenre valamilyen rubrikát vagy szabványosított közlési kódot-módot találjanak ki.

Nagy gondot okoz pl., hogy miként értékelje az iskola a jellembeli, illetve az erkölcsi „teljesítményeket”, mivelhogymindannyian tudjuk, ezek nem kevésbé becsesek, mint a szellem teljesítményei. Aligha volna azonban bárdolatlanabb dolog, mint valamilyen minősítési rendszert kidolgozni erre. Egyrészt, mert ehhez elővételeznünk kellene egy abszolút értékrendet, amelyet etalonként használnánk valamely cselekedet erkölcsiségének vagy jellemességének megítélésében, továbbá, mert el kellene tekintenünk az emberi cselekedetek konkrétságától, attól a sajátosságától, hogy megítélésükhöz a körülmények majdhogyan tökéletes ismerete szükségeltetnének. Bizni kell abban – mivelhogyan más lehetőség amúgy sincs –, hogyha kellően tisztáztottak az iskola nevelési és működési alapelvei, akkor a tanulói és tanári közösség élete kivirítja a megnyilatkozásoknak azokat a nyilvános és intim formáit, amelyekben elismerés és elmarasztalás kifejezésre juthat.

Másik meghatározó törekvésünk, hogy az *értékelés visszajelző funkciója célirányosan érvényesüljön*: annak és akkor csatoljon vissza, akinek és amikor erre szüksége van, és olyan módon tegye, ahogyan a megcélzott személy ezt a legjobban hasznosítani tudja. Ez a törekvés egyenesen következik abból, hogy az értékelést a maga egész rendszerében nem tekintjük a kiselejtés vagy a kiemelés eszközének, noha nem vitatjuk, hogy bizonyos pontokon, bizonyos társadalmi megrendelésre az értékelésnek ilyen funkciója is van. Az értékelés konkrét módját tehát annak rendeljük alá, hogy éppen kinek szól, és éppen mi a célja. Tudjuk, hogy az értékelésnek több funkciója van, és úgy gondoljuk, hogy ezért *minden funkcióhoz a neki megfelelő értékelési formát* kell megtalálnunk.

Ebből a megfontolásból táplálkozik az a törekvésünk, hogy ahol csak lehet és ahol ez az optimális tanári terhelhetőség határain belül megoldható, a tanulóknak és a szülőknek szóló visszajelzés *szöveges értékelés* formájában végezzük el, mivel ennek információs tartalma gazdagabb és ezért értékesebb, mint a numerikus értékelés. A szöveges értékelés alkalmazása azt is lehetővé teszi, hogy olyan teljesítményeket és tulajdonságokat, illetve képességeket is bevonjunk az értékelendő és értékelhető közé, amelyekre a numerikus minősítés neveléses volna. A szóbeli közlési módot ad a teljesítmények differenciált értékelésére és visszajelzésére, ezért különösen fontos egy olyan iskolában, amely mindenfajta és -féle képességet és tehetséget honorálni szeretne.

További törekvésünk tehát, hogy az értékelés és visszajelzés formáit és eszközeit a *teljesítmények jellegéhez* igazítsuk. Ezért műveltségi területenként – esetenként egy-egy műveltségi körön belül is teljesítményfajtánként – eltérő, az adott teljesítményhez igazodó értékelési eszközöket és formákat dolgozunk ki. (Példaként említtem csak, hogy míg a helyesírás értékelésénél elfogadhatónak és célravezetőnek tartjuk a tesztelést és az eredmény százalékos kifejezését, addig megengedhetetlennek tartjuk, hogy egy műelemzést számjeggyel minősítsünk.) Semmiképpen nem szeretnénk kategorikusak és dogmatikusak lenni: ahol a teljesítmény jellege numerikus értékelési skálák alkalmazásával elégséges pontossággal kivitelezhető, ott ezt alkalmazzuk, ahol azonban a számjegyekkel való minősítés mit sem árulna el a teljesítményről magáról, ott más formákat fogunk alkalmazni. Munkacsoportjainkban már készülnek az értékelés technikai kivitelezését szolgáló eszközök.

A személyközi kapcsolatok rendszeréről és stílusáról

Az iskola élő szervezet, emberi kapcsolatok bonyolult szövevénye, s mint ilyen, az emberi viszonylatok modellálásának és tanulásának színtere is. A „tananyag” maga az iskolai élet, amely a közösség és tagjai ügyeinek intézésére, a közösségi és az egyéni érdekek képviselésére és összeegyeztetésére létrehozott struktúráival és szerveivel, valamint az ügyintézés kialakult módjaival és technikáival alakítja a személyközi kapcsolatokat, illetve tanít meg azok tudatos alakítására. Modellünk kiinduló eszmeiségéből, az iskolai érvényesülés esélyeinek egyenlősítő törekvéséből szükségképpen következik, hogy *demokratikus működő iskolát* akarunk csinálni.

Ez számos elvi és gyakorlati kérdést vet fel. Egyfelől meg kell fogalmaznunk elméleti szinten, hogy melyek szerintünk az iskola demokratikus mivoltának jellemző jelei, másfelől ki kell dolgoznunk – méghozzá egy sajátos, 12 évfolyamos iskolatípusra – a *demokratikus működés* egy vagy több használható változatát. A tanárok és tanítványaik kapcsolatában épp úgy, mint a tanárok egymás közötti és az iskolavezetéssel való kapcsolatában ki kell munkálnunk az iskola céltételezéséből eredő konzekvenciákat. Maga a modellépítési, illetve fejlesztési folyamat már iskolája az új típusú együttműködés tanulásának tanár és diák, tanár és tanár, vezető és vezetett között.

A kérdéskör azonban nemcsak az iskola belső világát érinti, hanem az *iskola és környezete* kapcsolatát is. Az iskola meghatározó eszmeisége természetesen meghatározza helyét a település és környete oktatáspolitikai tabelláján, és meghatározza a szülőkkel és a közvetlen környezettel való kapcsolatának tartalmát és tónusát is. A modell gyakorlati kifejlesztésében ezekre a vonatkozásokra nagy tudatossággal kell odafigyelnünk, és a fejlesztés során szerzett tapasztalatainkat nagy érzékenységgel kell rögzítenünk.

Ebben az egész kérdéskörben még csak a problémák és feladatok tudatosításának és megfogalmazásának a fázisában vagyunk, még ennek is csak az elején, tekintve, hogy a szakképzéssel való tartalmi integráció és az ezzel járó személyi kapcsolatok kimunkálása-kialakítása el sem kezdődött. Nem a valamilyen eredményről való beszámolás jegyében tettem tehát említést a modellépítésnek erről a területéről, hanem csak azért, hogy jelezzem: tudjuk, hogy az iskola nevelőerejét mindenekelőtt a benne élők kooperációs viszonyai hordozzák, amiért is semmilyen iskolafejlesztés nem szükhethető le tanterv- vagy struktúrafejlesztésre. (Csak óhajtani tudjuk: bárha a finanszírozók is tudnák ezt!)

A fejlesztési folyamatról

Az új iskolamodell több társult iskola *önfejlesztő* tevékenységéeként a *közvetlen felhasználói gyakorlat* számára készül. Tehát a szó tudományos értelmében nem pedagógiai kísérletről van szó (amelyről tudvalevő, hogy elsődlegesen az elméleti tisztázást szolgáló gyakorlati vállalkozás), hanem *innovációról*, amelyben sajátosan egyesül az egyes iskolák *önfejlesztő* tevékenysége egy professzionista kutató-fejlesztő műhely kezdeményezésével és szakmai gondozásával. A „kísérlet” megjelöléstől való elhatárolódásunk tehát a legkevésbé sem azt jelenti, hogy a fejlesztési folyamatban – dokumentumaink, tanítási eszközeink elkészítése, az iskolai programok kidolgozása során – ne törekednénk a maximális tudományosságra.

A fejlesztési folyamat sajátosságai a következőkben körvonalazhatók:

1. A modell koncepciója nem valamelyik fejlesztő iskolában született, hanem egy kutató-fejlesztő szakember alkotásaként, aki mint az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési Központjának munkatársa mind a koncepiálás, mind a részletes kidolgozás és a gyakorlati bevezetés folyamatában támaszkodhatott, illetve támaszkodhat e műhely szellemi – és részben anyagi – támogatására. A fejlesztés szakmai gondozása hivatali munkája. Ez növeli a fejlesztésben részt vevő iskolák biztonságérzetét.

2. A fejlesztő iskolák ugyanakkor nem kísérleti terek egy tőlük függetlenül született elgondolás gyakorlati kipróbálásához. Nem „a pudding próbái”. Az új iskolamodellt vázoló elgondoláshoz – annak megismerése és beható vitája után – tovább gondoló és kidolgozó társul szegődtek.

A fejlesztésben részt vevő iskolák erre önként jelentkező pedagógusai *munkacsoporthoz* szerveződve dolgozták és dolgozzák ki a tanterveket, a követelményrendszert, és készítik a taneszközöket (könyveket, munkafüzeteket), alkotják meg az értékelési rendszert. A csoportok élén vagy mellett külső szakemberek állnak rendelkezésre, akik már korábban tapasztalatokat szereztek tankönyvírásban, tantervkészítésben. A tanterveket, programokat és – ha feltétlenül szükséges – a taneszközöket saját kivitelezésben, illetve tervezésben készítjük, egyrészt abból a megfontolásból, hogy csak így jöhet létre megváltozott – immár nem csak végrehajtói, hanem alkotói – viszony a tevékenységeket szabályozó dokumentumokhoz, másrészt mert csak ebben a gyakorlatban lehet szert tenni a folyamatos önvizsgálat és önmegújítás nélkülözhetetlen attitűdjére és képességeire.

3. Az iskolák viszonya *partneri*. Az egyes iskolák megőrzik szakmai önállóságukat, de a csatlakozás előfeltételeként – a közös vállalkozás néhány alapvető kritériumának elfogadásával – önként lemondanak autonómiájuk egy részéről. Csak annyiról, amennyi elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy rájuk is érvényesnek legyenek ezen iskolatípus *differentia specificái*. Hogy mik tekinthetők a modell *differentia specificáinak*, ebben közösen állapodunk meg, és közösen gondoljuk mindig újra. Jelenleg az az álláspontunk, hogy a modellhez csak azok az iskolák tartozhatnak, amelyek elfogadják az esélyegyenlőség szolgálatának *alapeszméjét*, és ebből következően vállalják, hogy minden gyakorlati lépésükben ennek szellemében fognak eljárni; elfogadják a belső *szakaszhatárokat* és az ezek végére közösen kidolgozott *követelményrendszert*; a tantervben szereplő nagy *műveltségi és tevékenységi blokkokat*, az ezeket megvalósító *tantárgyi rendszer néhány alapelemét* (pl., hogy az első 6 évben alapvetően komplex tárgyban gondolkodunk); az *értékelés alapelveit*.

A közös jellemzők elfogadása nem kritikátlanságot és változatlanságot jelent. A változtatás azonban már „családon belüli” ügy, a közös vállalkozás önkorrekció, illetve önépítő folyamata. Csak örülni lehet annak, ha újonnan csatlakozó iskolák friss meglátásai nyomán tökéletesíteni tudjuk közös jellemzőinket.

Az iskolák együttműködésének és az iskolatársuláshoz való csatlakozásnak ez a módja természetesen csak addig releváns, ameddig a társult iskolák száma maximum 5-6. Hogy mi lesz később, arról egyelőre nem érdemes gondolkodni.

Az iskolamodell legitimitásáról

A legitimálásnak több szintje van.

Az alapvető szint a *nevelőtestület*. A modellhez az iskolák önként csatlakoznak, a saját működési szabályzatukban lefektetettek szerint. Nagyon fontos, hogy a döntést alapos, 1-2 évig is eltartó előzetes puhatolózás – többek közt más modellek megismerése – és alapos tanulmányozás, sok, részletekbe menő, őszinte, már-már aggályoskodó vita előzze meg. Tapasztalhattuk már, hogy a siettetés, a presszionálás, a kételyek vagy aggodalmak elhallgattatása megannyi időzített akna, amely később robban, amikor a megvalósítás folyamatában óhatatlanul nézeteltérések, ütközések következnek be.

A legitimálás ezen a szinten, mondhatni, folyamatos. Az alapvető koncepcionális kérdések – amelyekben nem is olyan nehéz megegyezni, ameddig csak elvekről és nem a belőlük következő gyakorlatról van szó – a realizálás folyamatában minduntalan új színben tűnnek fel, konzekvenciáik előre nem látható bonyodalmak és terhek alakjában jelennek meg, és időről-időre előhívják a kérdést: „valóban ezt akartuk?“, avagy: „jól megdöntöttük, amikor igennel szavaztunk?. És ilyenkor mindent újra jól meg kell gondolni, ami nem azt jelenti, hogy minden keserű pillanatban, minden hisztérikus rohamnál, minden kudarcnál újra vitássá tegyük a vállalásunkat, vagy hogy akárcsak gondolhassunk is arra, hogy újrászavazással bármikor kicsúszhatunk a vállalt felelősség alól. De igenis jelenti, hogy újra végig kell gondolnunk, újra kell értelmeznünk az alapokat is, mert minden gyakorlati következménynél új meg új rétegei tárulnak fel.

A másik legitimációs szint a *szülők*. Alapvető változásokkal járó innovációs folyamat nem kezdődhet és nem mehet végbe a szülők egyetértése nélkül. Ennek minde előtt praktikus oka van, nevezetesen, hogy a szülő egyszerűen elviheti az iskolából a gyereket, ha nem tudja, mi is történik ott vele voltaképp, vagy nem ért egyet azzal, ami történik. De van ennek mélyebb, elvibb oka is. Az esélyek egyenlőségének elvére épülő iskola lényegéből fakadó kötelessége, hogy a szülőknak a nevelőkkel egyenlő esélyt adjon arra, hogy az iskola jellegét meghatározó „sorsdöntő” kérdésekben, minden lényegi információ birtokában, állást foglaljanak. (Ha kimunkáltabb formái léteznének már a szülői döntéshozatali jogoknak és mechanizmusoknak, tisztán elvi alapon azt is mondanám, hogy a szülőknak az alapvető koncepcionális kérdésekben épp úgy szavazati joguk kell legyen, mint a nevelőknek.)

A mi modellfejlesztésünk eddigi gyakorlatában gondosan ügyelték az iskolák arra, hogy a beiskolázásra kerülő gyerekek szülei már az óvodában értesüljenek arról, miféle iskola is az, ahová gyerekeiket be szándékoznak iratni. Ez azonban csak a folyamat kezdete. Mert, amiként a nevelők körében, úgy a szülők körében is legitimációs *folyamatról* van szó. Minden innovációs vállalkozásnak számolnia kell azzal, hogy a szülők egy része az iskola megítélésében egykori tapasztalataiból vagy az átlagudatból indul ki. Ezért folyamatosan magyarázni kell, miben feltételezzük saját vállalkozásunk előnyeit a hagyományos gyakorlathoz képest. Fejlesztő iskoláink pedagógusai számára bizony új feladat *érvelni* saját pedagógiai felfogásuk mellett, de ugyanakkor érzékeny füllel hallgatni a kritikai észrevételeket vagy a kételyeket. Nem állíthatom, hogy mindannyian tudunk már gőg nélkül magabiztosnak lenni, szükség esetén visszavonulni, netán még programot is módosítani annak érdekében, hogy egy kompromisszum árán megszerezzük a szülők bizalmát és jóindulatát. Ehhez persze meglehetősen biztonsággal kell mozognunk saját igazunk mélyrétegeiben, és szert kell tennünk bizonyos vitakultúrára.

A következő legitimációs szint az *önkormányzatok*. Könnyű volna erről a szintről teoretikus letisztultsággal írni. Mert az oktatási törvény szerint kötelező, a józan ész szerint pedig helyénvaló, hogy egy olyan horderejű innovációnak, amely az adott terület egészére kihatással van, tehát helyi oktatáspolitikai jelentőséggel bír, bírnia kell az önkormányzat egyetértését, sőt, támogatását is. A gyakorlatban azonban – mint ezt fejlesztő iskoláink a saját bőrükön megtanulni kénytelenek – még az egyetértést is nehéz megszerezni, hát még a támogatást. Tapasztalataink szerint az alapvető ok nem az anyagiak, hanem a *helyi oktatáspolitikai koncepciók* hiányában keresendő. Az önkormányzatok úgy állnak egy-egy struktúramódosítási kérelem előtt, mint egyedi, el-

szigetelt jelenségek előtt, amelyekről egyedileg kényszerülnek dönteni. Nem nagyon ilendő kompetenciaproblémákat feszegetni, mégis elkerülhetetlen, mert esetenként bizony kénytelenek voltunk azt feltételezni, hogy egyik-másik önkormányzatnak nem jutott ideje szakemberek bevonásával tájékozódni arról, amiről döntött. Így aztán pártbéli hovatarozástól függetlenül érvényesültek divatszempontok vagy egyszerűen személyi elfogultságok. A másik – némileg komikus – véglet, amivel találkozunk, az volt, amikor az illetékes önkormányzat tucatnyi szakvélemény beszerzésére szőlította fel az iskolát nem kisebb tekintélyű szervektől vagy intézményektől, mint a Művelődési és Közoktatási Minisztérium vagy a Pedagógus Kamara. Nem alaptalan arra gondolni, hogy ebben az esetben a felelősségelhárítás átlátszó esetével állunk szemben.

Az önkormányzati elismerés megszerzésének másik akadály a önkormányzatok szorult *anyagi helyzete* és az a félelme, hogyha valamit elismernek, azt támogatniuk is kell majd. Ez jogos félelem. Nincs róla mit mondanunk.

Az önkormányzatoknak a fejlesztések finanszírozásával kapcsolatos másik problémája abból adódik, hogy korábban a nagy modellkísérleteket, illetve fejlesztéseket a minisztérium finanszírozta mint országos fejlesztési bázisokat. Most a minisztérium egyoldalúan felmondta a régi egységet, egyszerűen beszüntette az országos jelentőségűnek elismert kísérletek finanszírozását. Minisztériumi részről kijelentették: csak akkor támogatnak valamely fejlesztést, ha ahhoz a helyi önkormányzat anyagiilag is hozzájárul. Előállt az az abszurd helyzet, hogy olyan vállalkozás finanszírozásába kényszerül az önkormányzat beszállni, amelynek indításánál még nem hallhatta a hangját. Noha a mi modellfejlesztésünk az egyik legfiatalabb testvér az országos kezdeményezések családjában, és már ennek az oktatási rezsimnek az engedélyét mondhatja a magáénak, mégis ugyanebbe a helyzetbe került. Fejlesztő iskoláink önkormányzati szintű legitimitása mégis majdnem százszázalékos. Remélhetőleg ez nem azért alakult így, mert egyelőre tartózkodtunk attól, hogy ezt a legitimitást aprópénzre akarjuk váltani.

Végezetül: a legitimitás legmagasabb szintje a *minisztérium*. E téren a helyzetünk e cikk megírásának pillanatában katasztrofális. Miközben magas felelős illetékesi szinten minden alkalommal biztosítják modellünket a minisztériumi egyetértésről, képtelenek vagyunk megkötni a minisztériummal és az önkormányzatokkal közös szerződéseket. Ennek kizárólag az az oka, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban a finanszírozást illetően sajátos, némileg abszurd álláspont alakult ki. E szerint, a minisztérium bármely fejlesztést csak utólag, manifeszt produktumok alapján hajlandó finanszírozni. Leírták, hogy a mi fejlesztésünket pl. csak akkor, ha benyújtottuk az új és a gyakorlatban már kipróbált tanterveket, taneszközöket, és amennyiben ezekre a minisztérium szakértői is rábólintanak. Hogy miből fogjuk előállítani ezeket a dokumentumokat, hogy honnan veszünk papírt és fedezetet a kinyomtatásra a szükséges példányszámban – ezek a kérdések alighanem nem fordultak meg annak az illetékesnek a fejében, aki a levelet nekünk megírta. És hogy egy iskola-modell kifejlesztése nem merül ki tantervek és tankönyvek írásában – ez miért érdekelné a minisztériumot?

Mégis azt mondhatom: a mi modellfejlesztésünk minisztériumi legitimitációja tény. Párunk van róla. És minden évben, rengeteg levelezés és megalázó kunyerálás után valamennyi pénz is kapunk már rég teljesített munkák tiszteletdíjaira.

Ha győzzük erővel és hittel, hogy a jövőben legalább a minimumot meg tudjuk szerezni ahhoz, hogy a most 6. évébe lépő, tehát kialakulásának félidejéhez érkező új iskolatípus eljuthasson tervezett végpontjái, odaállhatunk majd a szakma és a szülők ítélőszéke elé.