

*utolsó*

ÖRDÖGH ERZSÉBET - SZABÓ MÁRIA

Az új reáliskola koncepciója  
(Előtanulmány egy kísérleti középiskola  
kiépítéséhez)

Oktatáskutató Intézet

1987

Budapest

ISSN 0237-5028

Készült az Oktatóskutató Intézet sokszorosító üzemében.

Példányszám: 69

Munkaszám: 107/1987

"... a törvényhozás bármi célszerűen intézkedjék is, ... a népoktatás javításánál csak segédkezet nyújthat: hanem a javítás maga csak azok által eszközölhető, kik a közoktatással közvetlenül foglalkoznak."

Eötvös József: A néptanítókhoz,  
1868.

#### A kísérlet indoka

Napjainkban a gazdasági és társadalmi élet számos kérdésében már eljutottunk ahhoz a felismeréshez: létkérdéssé válik az emberi tényezőkből kibontható tartalékok mozgósítása, ma és a jövőben egyaránt. Ennek viszont alapfeltétele az, hogy legyenek ilyen tartalékok. Azaz: a közoktatás és a felsőoktatás konvertálható tudással rendelkező polgárokat neveljen a feladatok megoldására. Reális veszély azonban az, hogy a jelenleg működő iskolatípusok konzerválásával ennek a tartaléknak a biztosítása nem szavatolható. Míg ui. a társadalom szükségletei,

követelményei, például a középiskolával szemben gyökeresen átalakulnak, a középfokú oktatás rendszerében tulajdonképpen a középiskolázás régi rendje él tovább. (A középfokú oktatás problémáinak előtérbe állítását részünkről az indokolja, hogy véleményünk szerint a következő évtizedekben alapvetően a középfokon szerzett képzettség fogja meghatározni a gazdaságba újként bekapcsolódó munkaerő színvonalát).

Ha nem a deklarált célokból indulunk ki, hanem a középiskolák társadalmi elfogadottságából, megítéléséből, akkor - a szubjektivizmust vállalva - a következőket mondhatjuk. A gimnázium megőrizte, sőt erősítette a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés funkcióját. A tanulmányok teljes mértékben a felvételi vizsgákra orientáltak, így tulajdonképpen már a harmadik osztálytól kezdve érezteti hatását a felvételi stressz. A tanulók és szülők felől nézve ez a stressz-állapot érthető és kikerülhetetlen, hiszen a felsőoktatási intézmények felvételi keretszámok alapján kénytelenek dönteni a felvételekről. A felvételi orientáltság ilyen mértékű előtérbe kerülése azonban a "be nem kerültek" csapdájává válik. Ezek a fiatalok ui. nem egy társadalmilag gyorsan hasznosuló munkaerő-potenciált jelentenek, hanem egy olyan réteget, amelyik - tisztelet a kivételnek - kizárólag íróasztal-szemlélettel lép fel. Másrészt, a társadalmi közérzet szempontjából nem elhanyagolható kérdés az sem, hogy ezeknek a 18 éves fiataloknak a jelentős hányada eleve egy elégedetlenségi érzéssel indul az életkezdésnek.

A jó megoldást - számos szakember véleménye szerint - a szak-középiskola jelenti, amelyik érettségít és szakmai képzést is nyújt tanulóinak. A szülők ezért ma már ezt az iskolát preferálják a gimnáziummal szemben. Kérdés azonban az, hogy ez esetben a szülők melyik rétegéről van szó. A szakközépiskola ui. - mondjuk ki nyíltan - miután alapműveltséget is, szak-képzettséget is szeretne nyújtani, tulajdonképpen egyiket sem nyújtja a kellő mértékben és színvonalon. Így azután a szak-középiskolai érettségi hátrányt jelent az egyetemi felvételeknél - és nem biztos, hogy a szakképzettség közvetlenül hasznosítható. A szakmunkásképző iskola pedig egyértelműen azoknak a gyerekeknek az iskolája, akik az általános iskolát közepes, vagy ennél gyengébb eredménnyel végezték el. A középiskolázás tehát Magyarországon egyértelműen szelektál - sőt ezt a szelektálást már tulajdonképpen az általános iskola felső tagozata elvégzi. Az átlépés az egyik mezőből a másikba igen nehéz.

Mi a helyzet tehát az emberi tényező terén? Tényleg rendelkezünk azzal a nagy szellemi tőkével, amit oly gyakran említünk fel? Véleményünk szerint helyzetünket ezen a téren is idealizáljuk, kérdéses ui., hogy iskolarendszerünk mennyire lesz képes "kitermelni" a fejlődésünkhöz szükséges emberi tőkét, különösen akkor, ha a hosszútávú tervezésnél továbbra is csak a jelenlegi középiskola-típusokban gondolkodunk. Ezek a megmerevedett típusok, konzervatív iskolaszervezetek és agyonfoldozott tananyag-tartalmak ui. végső soron a végzetek

tudásszintjének folytonos értékvesztéséhez vezetnek.

Ennek az állításnak a helytállóságát számadatokkal, összehasonlító vizsgálatok eredményeivel nem tudjuk alátámasztani. Tudomásunk szerint ui. Magyarországon nem folytak olyan kutatások, amelyek a középiskolázásban szerezhető bizonyítványokat a minőség értéke felől közelítették volna meg. Így a jelenlégről csak a "tudjuk, tapasztaljuk" szintjén lehet beszélni.

A reális szembenézésre a középiskolák képzési eredményeit illetően a "mibe kerül ez nekünk?" szemszögéből is szükség lenne. A középiskolai keretek között szerzett szakképesítés ui. a végzettek olyan nagy százalékának az esetében igényel rá- és átképzést, hogy itt tulajdonképpen kétszeres-háromszoros kiképzési költségekkel kell számolnunk. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy ebben az összefüggésben nem arra az átképzésre, illetve továbbképzésre gondolunk, amit ma már igen sok foglalkozás, szakma esetében szinte egy életen keresztül tartó folyamatnak kell tekinteni. A problémát azokban az esetekben a nagy számában látjuk, amikor a szerzett szakképesítést rögtön a képzés után nem lehet, illetve a végzettek nem kívánják hasznosítani. A szakmai zsargon egyébként már használja a középiskola - parkolópálya kifejezést.

Az oktatási rendszer esetében ugyanakkor rendkívül kockázatos a csak logikai úton kigondolt radiális változások bevezetése (amire egyébként oktatásügyünk történetében 1945 óta sajnos, több bizonyító erejű példa is található). Ezért, ahol



és amennyiben lehetséges, kísérletekben lenne szükséges kipróbálni a változtatások különböző alternatíváit. Meg kellene nyitni a lehetőségeket különböző új középiskolai formák előtt és azok bevezetéséről, vagy elutasításáról szigorúan ellenőrzött kutatási eredmények alapján dönteni.

#### A törvény álláspontja

Az 1986. szeptember elsejével hatályba lépett oktatási törvény<sup>1/</sup> a középfokú iskolatípusok választékát nem bővítette: a II. fejezet b/ pontjában kimondja azt, hogy "a középfokú nevelési-oktatási intézmények: gimnázium, a szakközépiskolák, a szakmunkásképző iskolák és a szakiskolák". Ugyanakkor a törvény leszögezi azt is, hogy "A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben a törvény rendelkezései szerint önállóak; szervezetükkel és működésükkel kapcsolatban minden olyan ügyben döntenek, amelyet jogszabály nem utal más szerv hatáskörébe". (10.§(1).) Ezzel a szakmai fejlesztés felelőssége végső soron iskolai hatáskörbe kerül. Elvileg ez ideális megoldásnak tűnik. Az elmúlt évtizedek számos oktatási reformkísérletének példája ui. azt igazolja, hogy a szakmai fejlesztés központi szervezése az iskolaügyben jól nem oldható meg. Az ui. egyrészt nem tudja igazán figyelembe venni az iskolák egyedi körülményeit és igényeit, másrészt nem tudja a fejlesztésben megfelelően érdekeltté tenni a pedagógusokat és a vezetőket. Kérdés azonban az, vajon mennyire felkészültek az iskolák belső indíttatású megújulási, azaz innovációs folyamatok végigvitelére - különösen, ha figyelembe vesszük azt, hogy az

elmúlt három évtizedben a magyar iskola tulajdonképpen végrehajtó szervezet volt. A tartalmi munkát az iskolában 1978-ig "Tanterv és utasítás" szabályozta.

Az 1980-as évek elején egyik kutatási témánk keretében az iskola, mint munkahely és az innováció kapcsolatát vizsgáltuk. Foglalkoztunk a munkahelyi közérzettel, a pedagógusmunka jellegével és szabályozottságával, a tantestületi konfliktusokkal, az önképzéssel és továbbképzéssel kapcsolatos kérdésekkel, továbbá a pedagógus jövedelmek és ösztönzés problémájával is.

Vizsgálatainkból az iskolai innovációkkal kapcsolatban, röviden a leglényegesebb következtetéseket emeljük ki:

- " - Az iskolai munkaszervezet és a pedagógus munkájának jelenlegi értékelési rendje az egyéni szakmai ambíciók és kezdeményezések kibontakozása ellenében hat. Ennek negatív hatása jelentkezik a munkaintenzitásban, a pedagógusok vállalkozó szellemének és kockázatviselő képességének szintjében is.
- Az iskolavezetés inkább elutasítja, semmint felkarolja a helyi belső kezdeményezéseket, mert az elkerülhetetlenül fel lépő konfliktusok nehezítenék a vezetők helyzetét, mert a vezetők ismeretei, vagy képességei esetleg elégtelennek bizonyulnának a változások befogadásához.
- Az iskola belső viszonyai, a vezetők kiválasztásának kritériumai nagymértékben a makrokörnyezet által meghatározottak,



ez jelentősen befolyásolja a pedagógusok motivációit és közérzetük alakulását is."<sup>2/</sup>

Egyrészt tehát, az önállóságról hosszú időn keresztül leszoktatott pedagógusok (és iskolák) esetében az innovációs gondolkodásmód kialakulása csak egy hosszabb folyamat eredményeként várható. Másrészt az iskolák működési feltételrendszerének, mint gazdasági háttérnek a vizsgálatánál hasonlóan inkább a gátló, mint az innovációkat elősegítő feltételek tárhatók fel.<sup>3/</sup> Az iskolák intézményi működésére ui. alapvetően az anyagi függőség (gimnáziumok esetében a helyi tanácstól, szakközépiskolák esetében tanácstól és vállalatoktól) nyomja rá a bélyegét. Ezért a jelenlegi finanszírozási rendszerben az iskolának nagyon szűk mozgástere van, pl. a bérmegállapítások, költségfelhasználások terén. (Csak utalásszerűen említjük meg ebben az összefüggésben pl. a munkaerőgazdálkodás és a bérgazdálkodás szétválasztását, a normatív költségek lebontásának és az iskolához való lejuttatásának hosszú folyamatát, az órákeretek országos szinten való megállapítását, az üzemfenntartási, karbantartási munkák végeztetésének bonyolult, több áttételes rendszerét, stb.) A dolgoknak ilyen jellegű elrendezése azután az iskolában is elvezet egy rezignált magatartáshoz. A tehetetlenség érzésének - és magának a tényleges tehetetlenségnek - a feloldásához tehát az iskola esetében is szükség lenne arra, hogy a gazdálkodás közelebb kerüljön a működő szervezethez. Az innovációkhoz, a szakmai fejlesztésekhez, az iskolák szakmai önállóságának az érvényesüléséhez

tehát ki kellene kísérletezni egy, vagy több másfajta gazdálkodási feltételrendszer lehetőségeit is.

Ez ismét visszavezet ahhoz a gondolathoz, hogy a középiskolázás jelenlegi iskolatípusai tömeges méretekben nem lesznek képesek minőségi változások megtételére az oktatásban. Az innovációs folyamat felgyorsításához amellet, hogy általában szükség lenne a működési feltételeket jellemző kötöttségek oldására és a pedagógusok motiválására, különösen szükség lenne néhány jó példára. Azaz: olyan iskolákra, amelyek saját innovációs tevékenységükkel mások számára hatásos húzóerőt képviselnek. Ez elvezetne a választék bővüléséhez az iskolák terén, amit azután egybe lehetne kötni azzal, hogy az esélyt a szélesebb elterjedésre a sikeresnek bizonyult megoldások kapják meg. Úgy véljük tehát, hogy az iskolaügyben is gyökeres szemléletváltásra lenne szükség. Az aktuális társadalmi igényekre a középiskolázás csak akkor tud majd optimálisan reagálni, ha ki tud lépni az átlag, a középszer bővületéből. Ha itt is eljutunk a másság elfogadásáig, és megengedjük, sőt támogatjuk az egészséges versenyt az iskolák között. A tanulókért, az elismerésért, az anyagi eszközök bővítéséért.

### Tananyag és hatékonyság

Elég széles körben elfogadott nézet szerint az oktatás színvonalának, az iskolák hatékonyságának az emelése olyan kérdés, amit alapvetően a tananyag és a módszerek nézőpontja felől

kell megközelíteni. Ezért szakmai vitákban és fórumokon rendkívül nagy súllyal szerepelt (és szerepel ma is) pl. a műveltséganyag tartalmának kérdése, az általános és a szakmai képzés kívánatos arányainak meghatározása, stb. A helyzet kissé hasonlatos ahhoz, amit egy más tudományterület vonatkozásában oly találóan jellemeznek a következő szavak: "A 'valamit tenni' kell már végre' persze könnyebben hevít a látható és megfogható gazdaságideológia ellen, mintsem vállalná az alapokig való leásás kockázatát."<sup>4/</sup>

A mi felfogásunk szerint ahhoz, hogy az iskola teljesítőképessége számottevően növekedjék, maguknak az iskoláknak, az iskolák működésének kell teljesen átalakulnia. A tananyagok korszerűsítésének szükségessége természetesen nem kérdőjelezhető meg. Nagyon kétséges azonban, hogy gyorsan változó világunkban éppen ebben a kérdésben tudnánk biztosan prognosztizálni. "A ... műveltségszerkezetet pedig mozognak, változónak kell elképzelnünk, a kialakuló cél- és értékviszonyokhoz alkalmazkodónak. Nem egyszersmind elhatározott arányok szerint alakul, hanem "korosztályonként, iskolánként és időpontonként" változó szerkezet lesz. (Kiemelés: Ü.E.) ... Lesznek a műveltségképnek a továbbiakban is állandó, konstans elemei - de sem a kisközösség, sem a nemzeti, sem az internacionális síkon nem az értékeknek, ismereteknek azzal a merev kánonszerűségével, amelyre ma hajlamosak vagyunk."<sup>5/</sup> Másrészt úgy véljük, hogy a tananyag és az oktatás hatékonysága között nem

feltétlenül közvetlen a kapcsolatot. Az oktatás színvonala mindig egy adott iskolában, egy adott pedagógusnál konkretizálódik.

Eötvös Lóránd mondta 1891-ben, hogy "Az egyetem tudományos tanításának színvonalát tanárainak egyénisége határozza meg."<sup>6/</sup>

Véleményünk szerint ez a megállapítás ma is igaz, és nemcsak az egyetemek vonatkozásában. A tanári minőség az egyik, és talán a legerősebb tényező az oktatás színvonalának a befolyásolásában. (Rövid kitérőt téve itt szólnunk kell arról, hogy a tanári minőség fogalmához általában a pedagógusképzés fogalmát társítják, mondván, ha jó a kiképzés, jó lesz a tanári munka színvonala is. Ebben a kérdésben sem valljuk a közvetlen kapcsolatot fennállását. Egyrészt nem lehet figyelmen kívül hagyni a pedagógusállomány verbuválódásának a körülményeit. Másrészt a képzés (bármily kiváló is!) csak a jogosítványt, a lehetőséget adja meg. A munka színvonala mindig az adott munkahelyen dől el. A feltételektől, a követelményektől, a dotálástól függően.) Tömörítve, és leegyszerűsítve, tehát úgy véljük: csak akkor lesznek a tanulók számára jobb iskoláink, ha az iskola jobb munkahellyé válik felnőtt személyzete számára is. Ez pedig ténylegesen csak a komplex intézményi működés átalakításával valósítható meg, ami a felnőtteknek egy más munkaszervezést, a tanulóknak egy más tanulásszervezést jelent. Ez a minőségileg megváltozott működés azután szervezősen, belülről fakadóan magával fogja hozni a változtatásokat, módosulásokat az ismeretanyagban és a módszerekben is.

### A másképp működő középiskola

A másképp működő középiskola, melyet reáliskolának<sup>7/</sup> neveztünk el, koncepciójának kidolgozásához többéves kutatómunkánk vezetett el. Vizsgálatainkban foglalkoztunk az iskola intézményi működésével, az iskolai munkahely sajátosságaival. Elemeztük a szakmai fórumok és a szakmai közélet szerepét. Vizsgáltuk az iskola-szülő-tanuló kapcsolatok természetét és formáit. Törekedtünk arra, hogy nemzetközi kitekintést szerezzünk az iskolaműködés önállóságának a vonatkozásában és igyekeztünk megismerni a magyar iskolaügy hagyományait ezen a téren.<sup>8/</sup> Mindez együttesen segített abban, hogy kísérletet tegyünk egy újfajta iskolaműködés alapelveinek a megfogalmazására és szervezeti kereteinek kimunkálására. A következőkben, tömörítve, az új középiskola koncepciójának néhány alapvető kérdését exponáljuk.

### A reáliskola feladata

Visszaautalva előző fejtegetéseinkre, kiindulásunk az a meggyőződés, hogy az iskolát nem a felülről vezérelt sorozatos tananyagreformokkal, hanem a szervezeti jelleg megváltoztatásával lehet olyan intézménnyé tenni, amely diáknak és tanárnak egyaránt optimális munkalehetőségeket biztosít. Ehhez nélkülözhetetlen kiindulási alap annak az egyértelmű tisztázása, hogy az iskola milyen feladatokat vállal magára. Erre különösen szükség van azért is, mert napjainkban - publikációkban és vitákban - szinte refrénszerű gyakorisággal merül fel az

iskola funkciózavarának a gondolata.

Az alapkérdést tekintve, vagyis: mivégre is kell tehát az iskola?, tulajdonképpen előggé markánsan elkülöníthető a tanításnak, illetve a nevelésnek prioritást adó kétféle szemléletmód. Ezt fogalmazták meg szemléletesen már 1985-ben Köpeczi Béla szavai, amelyek egyben az oktatásirányítás dilemmáját is jelzik: "az oktatási törvénytervezet vitájában az egyik legélénkebben vitatott téma az volt, hogy elég-e oktatásról beszélni, nem kell-e nevelésről is, egyáltalában milyen sorrendben szóljunk róluk, előbb legyen-e az oktatás, utána a nevelés, vagy fordítva. Nos, inkább a hagyományokra támaszkodva és egy kicsit archaizálva választottam a köznevelés szót, hát ha ezzel megoldom a problémát, egyszerre beszélek oktatásról és nevelésről, sőt esetleg még művelődésről is."<sup>9/</sup>

A polifunkcionalitás térhódítása, ami kétségtelenül az általános iskolában jelentkezett a legerőteljesebben<sup>10/</sup>, tendenciaszerűen érzékelhető azonban a középfokú oktatásban is, a problémát tovább mélyíti. Úgy tűnik, az iskola tudatzavara napjainkra általánossá vált. Míg ui. elvárjuk iskolától és pedagógustól azt, hogy oktassa és nevelje a rábízott tanulókat (ami maga is parttalan tevékenység), egy sor olyan feladatot is ráruháztunk az iskolára, amelyeknek a megoldásához valójában intézményes mentálhigiéniai, gyámügyi, szociális hálózat kiépítésére lett volna szükség. A kör így tulajdonképpen bezárult: un. hagyományos feladatait az iskola egyre kevésbé tel-

jesíti, táguló feladatrendszerének nyomása miatt - ugyanakkor, hagyományos feladatainak nem kielégítő teljesülése újabb és újabb pótló-feladatok felmerülését indukálja.

A sarkított megfogalmazás természetesen támadható, hiszen az iskola "teljesítménycsökkenésében" számtalan tényező hatása adódik össze (amelyeket a szociológiai, pedagógiai, pszichológiai kutatások művelői publikációikban már széles körben feltártak). Végső soron azonban megítélésünk szerint, mégis arról van szó: az iskola nem tudja egyértelműen, mit várnak tőle, miért dotálják, és nem rendelkezik megbízható mércékkel munkájának önértékelésére. Hasonló módon: a pedagógusnak is gyakran kell szembesülnie azzal a rossz közérzettel, hogy tudnia kellene valamit, amihez nem ért. Az a meghatározatlan viszony pedig, ami az érdemi pedagógiai munka és a kiszolgáló tevékenységek között fennáll, alapvetően ellene dolgozik a célraorientált, következetes cselekvésnek.

Mi tehát a reáliskola feladata a mi értelmezésünkben? - Az, hogy sokoldalú alapképzettséggel rendelkező, a világ dolgaiban eligazodni tudó, önképzésre képes és önművelésre igényes fiatalokat neveljen. Ugyanakkor biztosítsa a lehetőséget, azoknak a fiataloknak, akik ezt igénylik, arra, hogy egy alapkészítéssel, vagy egyéb képesítéseket szerezzenek. Az iskola tehát azért van, hogy diákjait megfelelően felkészítse a felnőtt életre.



Hogyan gondoljuk ezt a megfelelő felkészítést a reáliskola esetében?

1. Biztosítani kívánjuk azt, hogy az ismeretek egy bizonyos mennyiségét mind a reál, mind a humán tárgyak terén (amelyet a továbbiakban középiskolai alapismereteknek nevezünk) minden tanuló elsajátítsa. Ez megközelítőleg megegyezik a mai terminológia szerint a gimnáziumi tantárgyak törzsanyagával. (Az általános műveltség fogalmának a használatát szándékosan kerüljük, az egyértelmű definiálás lehetetlenségének az okán.)
2. A középiskolai alapismeretek elsajátításán túlmenően a diákok számára egyéni differenciálás alapján kívánjuk megszerezni a képességek és az érdeklődési kör szerinti további ismeretszerzést. Ez jelentheti az elméleti tanulmányokban való elmélyedést, valamilyen képesítés vagy szakképzettség megszerzését, művészeti tanulmányokat.
3. A kifejezetten tanulmányi jellegű tevékenységek mellett megfelelő lehetőségeket kívánunk nyújtani
  - a politikai - gazdasági kérdésekben való tájékozódásra, a társadalmi együttélés szabályainak a megismerésére;
  - a reális önismeret kialakítására,
  - a fizikai erőnlét fejlesztésére.

Melyek azok az alapelvek, amelyeknek vezérelniük kell az iskola egészének a működését ahhoz, hogy ezek a feladatok teljesíthetők legyenek?

1. Az iskolának a diákot kell szolgálnia. Ezt a szolgálatot azonban a magunk módján értelmezzük, ezért megpróbáljuk röviden összegezni annak lényegét. Úgy véljük, az iskola akkor szolgálja diákjai érdekét, ha megköveteli az értelmes rendet és annak megszerettetésére törekszik. Ha előre tisztázott, magas követelményeket támaszt tanulásban, magatartásban, munkában egyaránt, és ezekhez a követelményekhez következetesen ragaszkodik. Ha nem ad latens lehetőséget a kudarckerülő magatartások kialakulására, hanem ellenkezőleg: megtanítja diákjait a kudarcok átélésére, vállalására és az azokon való túljutás módjaira. Úgy is fogalmazhatnánk: az iskolának tehát tudást, kiképzést és edzést kell nyújtania a felnőtt társadalomba való beilleszkedéshez.

2. Az iskolának jó munkahelynek kell lennie az iskola felnőtt személyzete számára. Ez alapfeltétele a másfajta iskolaműködéshez nélkülözhetetlen pedagógiai motiváltságnak, de a más munkakörökben foglalkoztatottak elkötelezettségének is.

3. A diákok és az iskola felnőtt személyzete között munkatársi jellegű kapcsolatot kell kiépíteni. Ez egyrészt az iskolai belső viszonyok humanizálását jelenti, másrészt az iskolai feladatok teljesítéséért való együttes felelősségvállaláshoz vezet el.

4. Az iskola teljes tevékenységében a teljesítmény-orientáltságnak kell érvényesülnie.

5. Az iskola teljes tevékenységi körében biztosítani kell a pedagógusi, a diák és a szülői véleménynyilvánítás és az érdekérvényesítés lehetőségét.

### Tananyag és tanulásszervezés

A reáliskola feladataiból kiindulva a tananyagokat alapvetően két nagy csoportba soroljuk. Az egyikbe tartoznak a kötelezően elsajátítandó középiskolai alapismeretek tananyagai, a másikba az egyéni igény szerint vállalt képzés tananyagai. Mindkét csoport esetében abból a megfontolásból indulunk ki, hogy az oktatást a forgalomban lévő tankönyvek és taneszközök felhasználásával kell megvalósítani. A praktikus oldalt nézve a reáliskola tehát a középiskolai alapismeretek esetében a gimnáziumi tankönyveket és taneszközöket alkalmazza, az egyéni képzésben pedig a választott területen rendelkezésre álló anyagok közül válogat. Messzemenően érvényesíteni kívánjuk azonban a tanárnak az új oktatási törvény által megadott szakmai önállóságát. Az adott tantárgy, illetőleg képzési terület vonatkozásában tehát teljes mértékben a tanár felelősségi körébe utaljuk a mit, mikor és hogyan - meghatározását. A lényeg a végeredmény, ami előre meghatározott követelmények szerint szigorú megmérettetésre kerül. A szokásos számonkérési formák mellett ennek egyik eszköze lehet a középiskolai

alapismeretek terén a nyilvános évvégi vizsgák rendszere (amik egyúttal felkészítést jelentenek a tanulmányokat záró érettségi vizsgára), a választott, vállalt képzés esetében pedig a képzettséget igazoló bizonyítvány, okirat megszerzése.

Ahhoz, hogy a képzési feladatait megvalósítsa, a reáliskolának egy olyan nyitott rendszerben kell dolgoznia, amely szerveződését rugalmasan tudja alakítani. Ez egy újfajta tanulás-szervezés kialakítását teszi szükségessé. Ennek egyik lényeges vonása a kötelező óraszám jelentős csökkentése. A diákok kötelező tanórai jelenlétének az ideje a heti 25-28 órát nem haladhatja meg. Ahhoz, hogy ez megvalósítható legyen, újra kell gondolni a tantárgyi óraszámokat és a tantárgyak merev hierarchiája helyett azok egymás mellé rendelésében gondolkodni. (Viszonyítási alapként a 11. sz. jegyzetben néhány adatot közlünk a tanulók jelenlegi iskolai terheléséről, és a tantárgyi óraszámokról.)

Gyökeresen új megoldásként tervezzük az intenzív szakaszok beiktatását a tanítási-tanulási folyamatba. Erre meghatározott ismeretkörök (pl. magyar helyesírás) illetve tantárgyak (pl. idegen nyelv) esetében kerülhet sor. Ez azt jelenti, hogy az egyes tantárgyak heti óraszámja a tanév folyamán változik: az intenzív szakaszban a napi, vagy másodnapenkénti 2-3 tanórával számolunk. A III.-IV. évfolyamon sor kerülhet az osztálykeretek oldására is.

A tanulásszervezés új megoldásai egyrészt a tanítási-tanulási folyamat intenzifikálását szolgálják. Másrészt: feltétlenül az idővel való racionálisabb gazdálkodásra van szükség ahhoz, hogy meg tudjuk nyitni a lehetőségeket az egyéni igények szerinti képzés számára. Ennek során a képzési profilok meghatározásában a diákok és a szülők igényeit tekintjük meghatározónak. A képzés ezen szakasza önkéntes, az első évfolyamtól folyamatosan részt vehetnek benne a tanulók. A képzés jellegétől függően párhuzamosan, vagy egymás után több képesítés megszerzésére is lehetőséget kívánunk nyújtani. Minden képzést hivatalos szerv előtt tett vizsga zár le, s így a tanulók társadalmilag elfogadott képesítést (képesítéseket) szerezhettek.

A képzés ezen területén a tanulás nem osztály, hanem csoportkeretben folyik, illetőleg egyéni tanulás megszervezésére kerül sor.

#### Az iskolai munkaszervezet

A reáliskolában a speciális képzési feladatok és a speciális tanulásszervezés miatt különösen fontos az, hogy a felnőtt személyzet tevékenységét a feladatoknak adekvát módon tudjuk szervezni, alakítani. Egyrészt el kell érni, hogy az emberi erőforrásokat teljes mértékben mozgósítani tudjuk céljaink érdekében. Ezzel párhuzamosan pedig azt, hogy a munka, a munkakörnyezet

a kommunikációs rendszer és az emberi kapcsolatok terén olyan megoldásokat találjunk, amelyek kielégítik az egyének igényeit a munka tartalmával és saját fejlődésükkel szemben.

A munkahelyi élet minőségét közvetett és közvetlen módon igen sok tényező befolyásolja. Most csak munkaszervezésünk néhány alapvető szempontját szeretnénk kiemelni.

1. Az iskolákban dolgozó pedagógusok napjainkban egyik legsúlyosabb munkahelyi problémaként a túlterhelést érzékelik. A túlterhelés érzetének a kialakulásában azonban nemcsak a tényleges terhelés játszik szerepet, hanem ahhoz nagymértékben hozzájárul a szétszórtság élménye is. Az a körülmény tehát, hogy egy személyre egy időben nagyon sokféle és eltérő jellegű (bár esetleg csekély energiával is teljesíthető) feladat végzése hárul. A túlterhelés - és annak érzete - kiküszöbölésének tehát egyik megoldása lehetne az, hogy különválasztjuk a pedagógiai képesítést igénylő és azt nem igénylő feladatokat, és ez utóbbiak ellátására új munkaköröket alakítunk ki. Ez lehetővé tenné, hogy a tanárokat a szakképzettségüknek megfelelő szinten és munkával foglalkoztassuk. Az új munkakörökben a megfelelő szakterületen végzettséget szerzett, illetve érettségivel rendelkező személyeket alkalmaznánk. Ezeknek a munkaköröknek egy részét teljes- vagy félállásban lehetne vállalni. Többet ezek közül, többletmunkaként, meghatározott díjazás ellenében, az iskolában dolgozó pedagógusok is ellát-

hatnának. A munkaköröknek az újragondolása eredményezheti egyrészt a megfelelő létszámú kiszolgáló személyzet munkába állítását, másrészt pedig azt, hogy a pedagógus létszámot a tényleges pedagógiai feladatokhoz mérve lehessen megállapítani.

2. Működési alapelveink között szerepel, hogy a reáliskola tevékenységében előtérbe állítjuk a teljesítmény-orientáltságot. Ezt érvényesíteni kívánjuk az iskola felnőtt személyzetére nézve is. Ezt azonban csak akkor látjuk megoldhatónak, ha a munka elismerésének mindkét szférájában, az anyagi és az erkölcsi megbecsülés terén is, új megoldásokat találunk. Ezért vetődött fel annak a szükségessége, hogy a jelenlegitől eltérő bérezési rendszerben gondolkodjunk. Ennek lényege, hogy a pedagógus tényleges munkavállalóvá válik: az óraszám, a munkafajták, a munkabér, stb. egyéni, meghatározott időre szóló munkaszerződések tárgyát képezik.

3. A reáliskolában a tanárok igen nagy fokú szakmai önállósággal rendelkeznek. Ezért a szakmai biztonság igénye a tanár részéről, és a szakmai kompetenciával bíró véleményezés igénye a vezetés részéről egyaránt felveti az iskolán belüli szaktanácsadás és szakfelügyelet szükségességét. Ezt a kettős feladatot a tantárgy-csoportonként választott vezető tanárok látnák el. A vezető tanárokat a tantestület választja, tagjai sorából, titkos szavazással. (A munkaközösségi szerveződést a reáliskolában nem látjuk feltétlenül szükségesnek.)



4. Az iskolai munka jellegéből adódóan az iskola felnőtt személyzetének körében a mellérendelő munkatársi viszonyok előtérbe kerülését látnánk kívánatosnak. Ezért lapos szervezeti hierarchiában gondolkodunk: Ezzel az önkéntes szerveződésből létrejövő team-munka térhódítását is szeretnénk elősegíteni.

5. A munkavállalóknak egy külön csoportját jelentik azok a személyek, akiket az egyéni képzés területén alkalmaz az iskola, meghatározott feladatra szóló egyszeri szerződéssel, vagy félállásban. Ezek a külső munkatársak lehetnek szülők, MHSZ-oktatók, szakmunkások, egyetemi oktatók, stb. Az alkalmazás módjától függetlenül a külső munkatársak addig, amíg az iskola számára munkát végeznek, az iskolai munkaszervezetnek teljes jogú tagjai. Ennek a szemléletnek az érvényesítését annál is inkább szükségesnek látjuk, mert a két képzési terület - a kötelező és az egyéni képzés - között az oktatók esetében is a "teljes átjárást", a nyitottságot és a folyamatos konzultációkat szeretnénk kialakítani.

4. Az iskolai munkaszervezet vezetője az iskola igazgatója, akinek munkáját egy tanulmányi igazgatóhelyettes és egy gazdasági vezető segíti. A középvezető testület a vezető tanárokból alakult szakmai tanács, amely önálló döntési jogkörrel rendelkezik. A Szülők Tanácsa és a Diáktanács a szülői és a diák érdekérvényesítés fórumai.

### Az iskola mint gazdálkodási egység

Az iskola non-profit orientációjú intézmény. Alapfeladata az oktatás-nevelés, amelynek teljesítéséhez a többi működési terület, (anyag- és készletgazdálkodás, üzemfenntartás, karbantartás, munkaerőgazdálkodás, szociális-kommunális ellátás, fejlesztés) összehangolt tevékenységére van szükség. Ezek a területek azonban csak akkor foghatók át egy komplex intézményi egységben, ha az iskola az ehhez nélkülözhetetlen gazdálkodási önállósággal rendelkezik. A reáliskola megvalósítása enélkül a komplexitás nélkül megoldhatatlan. A reáliskolát tehát olyan önállóan gazdálkodó intézménynek tekintjük, amely évenkénti elszámolási kötelezettséggel tartozik a fenntartó tanácsai szervnek.

A gazdálkodásnak a szervezethez való közelebb vitele várhatóan az iskola esetében is bizonyító erővel fogja demonstrálni azt, hogy a "saját zsebre" történő gazdálkodás a pénzügyi lehetőségek hatékonyabb és takarékosabb felhasználását eredményezi. (Ezért valószínű, hogy a reáliskola üzemeltetése megoldható annyi költségvetési ráfordításból, mint amennyi egy átlagos középiskolára fordítódik. Az iskola működéséhez tehát nem több pénzre, hanem a pénzzel való gazdálkodás egy másfajta megoldására van szükség.)

A gazdálkodási önállóságot - a praktikus oldalt nézve - a következőképpen látjuk megvalósíthatónak:

- az iskola saját kezelésébe (bankszámlára) megkapja a költségvetési részesedését,
- ezeket a pénzeszközöket saját belső szükségleteinek megfelelően használhatja fel,
- a gazdálkodás szakszerűségének a biztosításáért a gazdasági vezető a felelős.

A költségvetési pénzeszközöket a reáliskola a saját bevételi forrásaiból származó jövedelemmel egészítheti ki. Ezek a jövedelmek két forrásból származhatnak. Az egyik forrást jelenthetik a tanfolyami részvételi díjak, a másikat az iskola által külső szervnek, vagy a lakosságnak vállalt szolgáltatások, felkérésre, megrendelésre végzett munkák díjazása. (A tanfolyami részvételi díjaknál az egyéni képzésben szervezendő egyes tanfolyamokra, illetőleg a felnőttoktatásban vállalt tevékenységre gondolunk.)

Az előzőekben néhány fő vonásában vázolt iskolakoncepciónk lényegét a következőkben összegezhetjük: a reáliskola olyan középfokú oktatási intézmény, amely továbbtanulásra jogosító érettségi bizonyítványt ad. Ezzel egyidejűleg biztosítja szakképzettség(ek), illetőleg képesítés(ek) megszerzésének lehetőségét diákjai számára. A kötelező egységes és a differenciált egyéni képzés együttes megvalósítását a tanulásszerve-

zésben és a munkaszervezésben alkalmazott új megoldások teszik lehetővé. Az újfajta iskolaműködés a széleskörű szakmai önállóság mellett feltételezi az iskola gazdálkodási önállóságát is.

A reáliskola gyakorlati megvalósítására egy induló középiskolában szeretnénk lehetőséget kapni: az iskolának azt az újfajta működési állapotát ugyanis, amelynek kialakítását koncepciónkkal célozzuk, csak az alapoktól induló és az egész intézményt egyidejűleg átfogó szervezéssel lehet létrehozni. A kísérletet a reáliskola kiépítésére, megítélésünk szerint, egy-két éven belül el kellene kezdenünk. Így lenne biztosítható az, hogy ennek a másfajta működésnek a tapasztalatai a kellő időben rendelkezésére álljanak mind a működtetőknek, mind az oktatásirányításnak.

Befejezésként ismételten szeretnénk hangsúlyozni azt, hogy amikor felvetjük egy újfajta középiskola kialakításának az időszerűségét, egyidejűleg szükségesnek látjuk a különböző középiskola típusok egymás mellett élését is. A reáliskola tehát nem a tagadás és az elvetés, hanem a választékbővítés gondolatát képviseli. Egy lehetséges megoldás azoknak az iskoláknak a sorában, amelyeknek majd már a XXI. század számára kell képezniök a modernizáció folyamatát sikerrel végigvivő állampolgárokat.

## Jegyzetek

1. 1985. évi I. törvény az oktatásról. MK. 19. 461.
2. Ördögh Erzsébet: Iskola és innováció. Pedagógiai Szemle, 1984. 11. 1112.
3. Erről részletesebben lásd Ördögh E.: Az intézményi működés neuralgikus pontjai az iskolában. In: Oktatásügyi kutatások. 3. kötet. 49.
4. Lengyel László-Polgár Miklós: Társadalomelmélet és társadalmi reform gazdaságideológia és szociálkritika helyett. Közgazdasági Szemle, 1987. 1. 99.
5. Szabolcsi Miklós: A műveltségkép alakulása 1945 óta. Pedagógiai Szemle, 1985. 10. 987.
6. Idézi: Ádám György: Korunk változó egyeteme. Felsőoktatási szemle, 1973. 1.
7. "reálskola, reál, rég isk. az élő nyelvek, a természet-tudományok és a rajz oktatásának előtérbe helyezésével latint és görögöt nem tanító középiskola". Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1983. 712.
8. Megjelent munkaközi intézeti kiadványok:
  - Ördögh E. (szerk.): A változás perspektívái az iskolaszervezetben. OI.Bp. 1986. 167. p.
  - Szabó M.: Önállóság és demokratizmus a külföld iskoláiban (Beszámoló az angol nyelvű szakirodalom alapján) "Kéziratok, beszámolók, dokumentumok" OI. Bp. 1986. 44 p.

### Jegyzetek (folyt.)

- Ördögh E.-Szabó M.: Az alap- és középfokú oktatás iskolái néhány európai országban. "Kéziratok, beszámolók, dokumentumok", OI. Bp. 1987. 32 p.
- Ördögh E. (szerk.): Önállóság és demokratizmus a külföld iskoláiban II. "Kéziratok, beszámolók, dokumentumok", OI. Bp. 1987. 42 p.
- Ördögh E. (szerk.): Iskola és önállóság (Adalékok az iskolaműködésről 1945 előtt). "Kéziratok, beszámolók, dokumentumok", OI. Bp. 1987. 84 p.

9. Köpeczi Béla: A magyar köznevelés fejlődésének 40 éve. Pedagógiai Szemle, 1985. 10. 964.

10. Erről részletesebben lásd Ördögh E.: Iskola és feladatok. "Tanulmányok a közoktatás fejlesztéséről" OI. Bp. 1987.

11. A tanulók iskolai terhelése napjainkban rendkívül nagy mértékű. A gimnazisták 15 tantárgyat tanulnak, ehhez járulnak III. és IV. osztályban a fakultációs tárgyak. A kötelező elfoglaltságok heti óraszám 30-31 óra, ami napi 6-7 óra iskolai elfoglaltságot jelent. Ezek mellett azonban még számításba kell venni a rendkívüli tárgyakat, a szakköröket, önképzőköröket, előkészítő tanfolyamokat, korrepetáló órákat, amelyek szintén tanulmányi jellegű elfoglaltságok. Így a tanulók iskolai elfoglaltsága akár heti 36 óra is lehet. A délutánig tartó iskolai jelenlét után kell még a tanulóknak a következő nap tanítási óráira felkészülniök, ami újabb két-három óra tanulást is jelenthet.

A jelenleg érvényben lévő gimnáziumi tantervek kötelező óraszámait tekintve a társadalomtudományi tárgyak (anya-

## Jegyzetek (folyt.)

nyelv, irodalom, történelem, bevezetés a filozófiába, idegen nyelvek, ének-zene, rajz- és műalkotások elemzése) a ciklusos óratervben az összóraszám 48,4 %-át, a hetes óratervben 49,4 %-t tesz ki, a természettudományi tárgyak (fizikai, kémia, biológia, földrajz, technika) a ciklusos óratervben 27,9 %-t, a hetes óratervben 28,8 %-t, a matematika a ciklusos óratervben 13,4 %-t, a hetes óratervben 12,3 %-t, míg a testnevelés ciklusos óratervben 10,1 %-t, a hetesben pedig 9,4 %-t jelent.

A tantárgyak felosztásának korszerűbb alapját figyelembe véve a hetes óratervben a nyelvi-kommunikációs nevelés (anyanyelv, idegen nyelv, matematika) 34,3 %-ot, a társadalomtudományi nevelés (történelem, bevezetés a filozófiába) 11,1 %-t, a természettudományos-technikai nevelés (fizika, kémia, biológia, földrajz, technika) 28,8 %-t, az esztétikai nevelés (irodalom, ének-zene, rajz- és műalkotások elemzése) 16,2 %-t, a testi-egészségügyi nevelés pedig 9,4 %-t tesz ki az összóraszámából. A III.-IV. osztályban ezek az arányok valamelyest módosulnak.