

ISKOLASZERKEZET

ISKOLARENDSZEREK A FEJLETT ORSZÁGOKBAN

AZ EMBERISÉG TÖRTÉNETE SORÁN A TUDÁS INTÉZMÉNYES ÁTADÁSA a felnövekvő nemzedéknek igen sokféle módon valósult meg. A modern iskolarendszerek léte és jellemző mintázata meglehetősen új fejlemény, a nyugati típusú társadalomfejlődés késői szakaszának, azon belül is a nemzetállamok kialakulásával és megerősödésével összefüggő folyamatok sajátos terméke.

A fogalom

Amikor az iskolarendszer (vagy a nálunk elterjedt szóhasználattal: közoktatási rendszer) fogalmát használjuk, abból indulunk ki, hogy egy adott ország egyes nevelési-oktatási intézményei, iskolái nem egymástól függetlenül működnek, hanem rendszerbe szerveződnek, egymásra épülnek, összekapcsolódnak, s a rendszer egyes elemeinek változása a többi elem változását-változtatását is maga után vonja. De az iskolarendszer nem is csupán az egyes intézmények együttműködő halmaza, hanem az azt működtető ideológiák, szervezeti elvek és folyamatok kristályosodási pontja is, amely ezer szálon kapcsolódik a társadalom más nagy rendszereihez.

Az egyes országok iskolarendszereinek összehasonlításakor elsősorban ezek ún. strukturális jellemzőit szokás összevetni, vagyis azt, hogy ezekben:

- milyen egymásra épülő *iskolafokozatok és képzési szintek* alkotnak rendszert (vertikális szerkezet),
- ezeken belül milyen eltérő képzési célú *iskolatípusok* működnek (horizontális szerkezet),
- az egyes korosztályok milyen arányban vesznek részt egy-egy iskolafokozat és iskolatípus munkájában,
- milyen az intézmények fenntartók szerinti megoszlása (állami, helyi-területi közösségi, illetve magánjellegetű intézmények),
- az oktatás-nevelés intézményes feladatai milyen arányban és módon oszlanak meg az iskolarendszerű és az iskolán kívüli intézmények között,
- milyen mechanizmusok szabályozzák a tanulók áramlását (bejutását, kilépését, átlépését) az intézmények és intézménycsoportok között, és végül, hogy
- milyen pénzügyi mechanizmusok és hogyan biztosítják e komplex rendszer működését.

Hasonlóságok és különbségek

E szempontok szerint vizsgálva a fejlett országok iskolaügyét kettős paradoxonnal találkozunk. Egyrészt azzal, hogy míg ennél sokkal kevésbé fontosnak látszó kérdésköröket szigorú nemzetközi szabványok, előírások szabályoznak, addig a közoktatási rendszerek összehangolására – az erre irányuló szándékok hangsúlyozásán túl – még az olyan szorosan együttműködő országok esetében sem tettek komolyabb lépéseket, mint amilyenek az Európai Unió tagállamai.¹ Másrészt viszont szembeötölő tény, hogy a fejlett országok iskolarendszerei kialakulásuktól és megerősödésüktől kezdve ennek ellenére nagyon sok hasonlóságot mutatnak és hasonulásuk egyre erősödik.²

A rendszerszintű összehangolás, vagy mondhatnánk úgy is, hogy a szervezett, irányított nemzetközi összehangolás hiányát főként az magyarázhatja, hogy míg a tőke-, nyersanyag-, termék stb. piacok terén a tőkés világgazdaság egységes rendszerbe szerveződése évszázadok óta tartó spontán folyamat,³ a világgazdasági rendszerben a lehető legjobb pozíció kiharcolása pedig a nemzetállamoknak napról napra erősödő, felismert és deklarált érdeke, addig a politikai szintű, nemzetközileg szabályozott egységesedést lassítja kulturális és politikai identitásuk, a különbözőségük megőrzését létfeltételnek tekintő nemzetállamok uralkodó ideológiája. Az oktatási rendszerek éppen e kulturális és nemzeti identitás, az adott társadalmi struktúrák megőrzését és újratermelését szolgálhatják, ezért külső szabályozás alá vetésüktől ma az államok többsége idegenkedik.

Az egységesedés, vagy talán inkább hasonulás mégis feltartóztathatatlan folyamatnak látszik, aminek az oka az, hogy azok a kihívások, amelyekkel a nemzeti oktatási rendszereknek szembe kell nézniük, a fejlett világban mindenütt nagyon hasonlóak. A tőkés világgazdaság igényei „uniformizálnak”: a modern termelészervezetek, igazgatási struktúrák, pénzügyi rendszerek világszerte egységes mintát kell, hogy kövessenek, ha hatékonyak kívánnak lenni. Alkalmazásuk a jelek szerint elháríthatatlanul továbbgyűrűző társadalmi következményekkel jár,⁴ amelyek közé az iskolarendszerek, az iskolai végzettségek gyorsuló ütemű nemzetközi hasonulása is tartozik.

A különböző elemzések többnyire egyetértenek abban, hogy az egyes országok iskolarendszereinek alakulása (kiterjedtsége, az iskoláztatás mennyiségi és minőségi jellemzői) szorosan összefügg az adott országok gazdasági-társadalmi fejlettségi

1 Az első „euroharmonizációs” lépések e téren a szakmunkás végzettségek kompatibilitásé tételét célozzák. Erről és az EU különböző testületeinek az oktatással kapcsolatos döntéseiről és tevékenységéről lásd: *European Commission. Cooperation in Education in the European Union: 1976–1994*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. 1994.

2 F. O. Ramirez & J. Boli: *A népoktatás politikai megteremtése: Európai kezdetek és világméretű intézményesülés*. Bp., Oktatókutató Intézet, 1989.

3 Wallerstein, I.: *A modern világgazdasági rendszer kialakulása*. Bp., Gondolat, 1983.

4 Lásd például a foglalkozások presztízsrangosának esetét, ami a világgazdaság centrumában és félperifériáján lévő országokban a kulturális háttértől függetlenül lényegében mindenütt azonos. In: Léderer P. (ed): *A foglalkozások presztízsze*. Bp., Gondolat, 1977. E példa tárgyalt témánk szempontjából azért különösen fontos, mert az oktatási rendszerek egyik fő funkciója közismerten a különböző foglalkozások elnyeréséhez szükséges minősítések biztosítása.

szintjével. Az összefüggés nyilvánvaló, mégsem egyértelmű – nem állíthatjuk egyszerűen azt, hogy minél fejlettebb egy ország, annál „fejlettebb” az iskolarendszere.⁵ Először azért, mert máig nem alakult ki egyetértés arról, hogy mit is kell pontosan értenünk a „fejlett” voltán. Másodsor pedig, ha találunk is erre mércét – a gyakorlatban a nyugati fejlődés főáramába tartozó, a vilárendszer centrumába sorolható országok iskolarendszereit szokták szinte automatikusan fejlettebbnek, modernebbnek tekinteni –, annak mechanikus alkalmazásával gyakran tévútra jutunk.

Eklatáns példa erre a kötelező népiskolai oktatás, egyáltalában a kötelező oktatás bevezetésének története. Ezt ma a modernség *sine qua non*-jának szokás tekinteni, a modern tanügyi rendszerek kialakulása feltételének – mégis tény, hogy ezt a lépést a 18–19. században az akkori legfejlettebbnek tekintett országok csak jóval a fejletlenebb vetélytársaik után tették meg (és nem nehéz hasonló további példákat sem találnunk).⁶

Történeti fázisok

Mit értünk „modern” iskolarendszeren? Sokféle elméleti definíció verseng egymással a szakirodalomban,⁷ de ezek lényegében mind a mai legfejlettebb országok iskoláztatásának szervezetét írják körül különböző aspektusokból. E szervezetrendszer fejlődéstörténetét három ideáltipikus szakaszra oszthatjuk.

Az *első szakasz* a „felülről lefelé” és a „lentől felfelé” építkező elitképző, illetve az alsóbb néprétegek gyermekeit befogadó iskolarendszerek⁸ kialakulásának idejét jelenti: ez a két, egymástól hosszú ideig független folyamat a 14–15. századi Európában indult meg. Egyrészt azzal, hogy a középkori egyetemek („felülről lefelé”) fokozatosan kiépítették a maguk előkészítő iskoláit, a gimnáziumokat, másrészt azzal, hogy ettől lényegében függetlenül („lentől felfelé”) kiépültek a népiskolák, a szegények iskolái. A két rendszer önállóan fejlődött, csak a múlt század második felében, végén „találkozott össze” az egyes európai országokban, amikortól a népiskolát egyre inkább a gimnázium és más, lassanként kialakuló újabb iskolatípusok előkészítő iskolájaként kezdték értelmezni. Ez az előkészítő jelleg eleinte csak igen kevés tanulót érintett, de fokozatosan általánossá kezdett válni. Ezzel párhuzamos folyamat volt az iskolai oktatás szekularizálódása – a kezdetben egyértelműen az egyházak kezében lévő oktatást előbb kiegészítették, majd azzal versenyre keltek a világi, illetve az állami oktatási intézmények.

A *második szakaszban* – századunk első felében – az állami oktatási intézmények befogadóképessége már az országok jelentős részében elérte az egyháziakét, vagy

5 T. Husén: *Az oktatás világproblémái*. Bp., Keraban, 1994. Erdemes e kötet legújabb tanulmányainak szemlétét összevetni egy korábbi időszak jellegzetes megközelítésével: Csoma Gyula (ed): *A közoktatás világproblémái*. Bp., Gondolat, 1985.

6 M. S. Archer (ed): *The Sociology of Educational Expansion*. London, Sage, 1982.

7 A modernitás fogalmának értelmezése egyfelől maga is vitatott, másfelől állandóan új szempontokkal bővül. A problematika jó összefoglalását adja a *Janus* folyóiratnak 1988. évi 1., a modernizációval foglalkozó tematikus száma, a legújabb fejleményeket pedig Andorka Rudolf ismerteti: Új elméleti orientációk a világ szociológiájában. *Valóság* 1996/4.

8 Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Bp., Akadémiai, 1976.

túlcsúszóba is került velük szemben. A másik fontos változást az jelentette, hogy a két rendszer, az elitista és a népiskolai fokozatosan összeépült, és ezzel Európa-szerte kialakult a közös alap (a néhány népiskolai osztály) után háromfelé ágazó iskolarendszereknek a maira nagyon hasonlító képe. E képet a harmincas-egyvenes évekre sematikus leginkább három, egymás mellé helyezett létraként vagy piramisként lehet ábrázolni.

Az első (közös) fokot a kontinens legtöbb országában mindhárom „létrán” az általában négyosztályos ingyenes és kötelező elemi népiskolai oktatás jelentette, amelyet 6–7 éves korától a gyerekek lassan túlnyomó többsége elvégzett. Ezután, 10–11 éves korban az utak elváltak. Az egyik főirány („létra”) második lépcsője a felsőoktatáshoz vezető királyi út, a tandíjas, többnyire nyolcosztályos gimnázium, illetve gimnáziumi típusú középiskola, harmadik foka pedig a felsőoktatás volt – ez a „felülről lefelé” építkező rendszer továbbélését jelentette. A második főirányban – az „alulról építkező rendszer” továbbéléséért – a népiskola további (6, illetve később 8 évfolyamra terjedő) osztályait lehetett ingyenesen elvégezni, onnét pedig egyenesen a munka világába vezetett az út.

A harmadik irány a két előbb vázolt közötti, gyarapodó számú „köztes” iskolatípusok világa volt, a polgári típusú és szakképző iskoláké, amelyekből eleinte csak elvileg, vagy még úgy sem volt valószínűsítés az első főirányba. A középiskola Európa-szerte használt fogalma kialakulásakor mindenütt csakis az első főirány második fokozatát jelentette, olyan iskolát, amely a felsőoktatás és a népiskola első négy osztálya között helyezkedett el „középen”, és amelybe a gyerekeknek csak nagyon kis hányada jutott be.

Ez a sematikus kép persze igencsak elnagyolt és az egyes országokban e „modell” számtalan variációja alakult ki, de a két világháború között a „modern” oktatási rendszer Európa legtöbb országában e képlet valamilyen változatát jelentette. A modernség fokmérőjének a kortársak leginkább az egyes típusokba és szintekre jutó diákok arányát és a tananyag korszerűségét tekintették. Minél nagyobb volt az egész rendszer befogadóképessége, továbbá minél nagyobb számban jutottak középiskolába, vagy az imént köztes helyzetűnek nevezett iskolatípusokba a tanulók, illetve minél inkább felhasználható volt tudásuk a mindennapi életben és a gazdaság világában, annál modernebbnek tekintették az adott ország rendszerét.

E világszerte egyre népszerűbbé és elfogadottabbá váló modell kiépítését és valóban világmodellé válását a gazdasági fejlődésen túl széleskörűen elfogadott értéktételezések, a szakirodalomban Ramirez és Boli munkássága nyomán legitimáló mítoszoknak nevezett politikai koncepciók is elősegítették. Az említett szerzők a széles tömegekre kiterjedő általános népoktatás és az erre támaszkodó iskolarendszerek kibontakozását szolgáló elveket a következőkben körvonalazzák:

- a kisebb közösségek helyett az egyéneket kezdték a társadalom építőköveinek tekinteni,
- a nemzetet, az államot az egyének összességéiként kezdték felfogni,

- elfogadott imperatívvusszá vált a haladás, méghozzá az egyének és a nemzetek haladásának összekapcsolásával,
- a gyermek alakíthatóságán keresztül a társadalom átalakíthatóságának, fejlesztésének hite általánossá vált,
- és végül az az elv, hogy ezeknek a feladatoknak a letéteményese a nemzetet képviselő állam, a feladatok teljesítésének színtere pedig az államilag irányított vagy szabályozott iskolarendszer kell, hogy legyen.⁹

A *harmadik szakasz* kezdetét a mai elemzők a nyugati iskolarendszerek történetében a II. Világháborút követő időszakra teszik. Fő jellemzőit a következőkben írják le:¹⁰

- gyorsuló expanzió: a második világháborút követő „beiratkozási robbanás” a következő évtizedekben a középfokú oktatásra majd a felsőoktatásra is kiterjed,
- demokratizálás: az iskolarendszerek szerkezetében, az alkalmazott rendszerintegrációs elvekben, szelekciós politikában, a képzési irányok tartalmában és a tanítási módszerekben jelentős változások mennek végbe,
- globalizálódás: az iskolarendszerek nyugati modellje globális világmodellé lesz, elfogadottsága kiterjed a harmadik világra is, az egyes országok iskolarendszerei mind szerkezetükben, mind tartalmi vonatkozásokban egyre hasonlóbba válnak,
- szekularizáció: az oktatás szabályozása és fenntartása egyértelműen állami feladattá válik, a magán- és felekezeti intézményekbe járók száma a fejlett országokban egy-két kivételtől eltekintve a tanulók 5–15 százalékára terjed csak ki.

Napjaink trendjei

Napjainkban az észak-amerikai és európai országok többsége (mint ahogyan Magyarország is) e szakasz kibontakozásának, kiteljesítésének nehézségeivel szembesül, illetve bizonyos jelek szerint, amelyekről később szólok majd, egy következő szakaszra való áttérés előtt áll. Vizsgáljuk meg tehát e jelenségeket közelebbről!

Expanzió

Általános tendencia, hogy évről évre egyre többen és egyre magasabb életkorig vesznek részt az iskolarendszerű képzésben, mind nagyobb tömegek számára egyre későbbi időszakra tolódik a munkaerőpiacra való kilépés időszaka. Az oktatás ilyen értelmű expanzióját részben a gazdasági fejlődés igényei kényszerítik ki abban az értelemben, hogy a dolgozóknak egyre több és színvonalasabb képességre-készségre van szükségük. Másfelől a munka világának átalakulása, beleértve a munkanélküliség jelentős mértékét is, amely minden fejlett országban azzal jár, hogy a fiatalok munkájára egyre későbbi életkorban van és lehet csak szükség, a munkaerőpiacra való belépésük egyre nehezebbé válik. A gyermek és ifjúkor meghosszabbodása mellett az oktatás expanzióját termé-

⁹ Ramirez & Boli i.m. pp. 22–27.

¹⁰ A legújabb fejlemények elemző áttekintését és a legfontosabb vonatkozó szakirodalom bibliográfiáját lásd: P. M. Roeder (et alii) (eds): *Pluralism and Education. Current World Trends in Policy, Law, and Administration*. IGS, Univ. of California, 1995.

szetesen – a következőkben részletezendő – társadalompolitikai törekvések is szorgalmazzák, de ez az expanzió mértékadó elemzések szerint ma fejlett világ-szerte öngerjesztő, önmagát gyorsító folyamatnak is látszik: a magasabban képzett szülők gyermekeiknek is magasabb képzettséget igényelnek.

Mindennek következtében egy 1995-ös számítás szerint a fejlett országokban az 1992-ben ötéves gyerekek változatlan trendekkel számolva átlagosan az alábbi mennyiségű – tanévekben mért – időt fognak teljes idejű nappali képzésben iskolában, illetve felsőoktatási intézményekben tanulni: Észak-Amerikában 14,2–14,7 évet, az Európai Unió tagállamaiban 13,4–15,9 évet, a többi európai OECD országban 9,4–15,4 évet, Csehországban, Magyarországon, Lengyelországban és Oroszországban több, mint 12 tanévet.¹¹ Ezek az adatok jól jelzik, hogy az iskoláztatás kiterjedésének, tömegessé válásának hulláma már nem csak a középfokú, de a felsőoktatást is elérte.

Egységesítés és demokratizálás

A második világháború után mindenütt napirendre került a középfokú oktatás tömegessé válása és felgyorsult az a folyamat, amelyet az oktatási rendszerek demokratizálásának szoktak nevezni. Ennek következményeként:

- a fejlett országokban 6–7 évestől 14–16 éves korig az általánosan képző intézményes iskolai oktatás mára általánossá vált, ebben minden gyermek részt vesz,
- legalább eddig az életkorig ma már mindezekben az országokban ingyenes (tandíjmentes) és kötelező is az iskolalátogatás; az ingyenesség ezen életkoron felüli kiterjesztése elsősorban az egyes országok anyagi lehetőségeinek függvénye,
- a szakképzés általában 14–16 éves kor felett kezdődik, a munkaerő-piaci foglalkoztatás alsó korhatára (legalábbis elvben) többnyire 15–16 éves korra emelkedett,
- a felső középfokú képzés – ez 14–15–16 éves kortól a felsőoktatásig tart – általánossá válása megindult, s e szakaszban a teljes értékű, tehát továbbtanulásra jogosító középiskolai képzés aránya mindenütt gyorsan növekszik,
- a fejlett országokban megkezdődött a felsőoktatás tömegessé válása (vagyis az érintett korosztályok 15–20 százalékánál magasabb arányú felsőfokú továbbtanulásának).

A gazdasági fejlődés igényei mellett mindebben jelentős szerepet játszott az iskoláztatással kapcsolatos legitimációs elvek átalakulása is. Az oktatáspolitikai döntéseket a legtöbb országban fokozódó mértékben rendelték alá társadalom- és szociálpolitikai céloknak:

11 Centre for Educational Research and Innovation. *Education at a Glance, OECD Indicators*. OECD, 1995. Az OECD tagállamokra vonatkozó összehasonlító adatokat írásomban általában ebből a kiadványból idézem, az Európai Unió tagállamaira vonatkozó részletesebb adatokat pedig a *European Commission. Key Data on Education in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1995. c. kiadványból. Az egyes országokra vonatkozóan igen jó, egységes szempontú komparatív elemzést és információkat tartalmazó kiadvány a Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung által közzétett, *School Inspectorates in the Member States of the European Community* című, Clive Hopes által szerkesztett, egy-egy országot egy-egy kötetben tárgyaló sorozat (Frankfurt am Main) és a Council of Europe-nak a Denis Kallen szerkesztette *A Secondary Education for Europe* c., szintén országtöketeket hozó sorozata.

- az oktatást a társadalmi egyenlőség növelésére alkalmas eszköznek kezdték tekinteni a korábbi liberális-individuális megközelítéssel szemben, amely az iskolába járást elsősorban az egyén felemelkedése eszközeként értékelte, a csoportos társadalmi mobilitás fokozására, az egyenlőtlenségek enyhítésére, az igazságosabb társadalom megteremtésére került a hangsúly,
- az oktatásnak mind nagyobb szerepet tulajdonítottak a faji, nemi különbségtétel, előítéletek leküzdésében,
- széleskörű elismerést nyert az „emberi tőke elmélete”, amely szerint a nemzetállamok illetve a politikai rendszerek versenyében az oktatásba nagyobb értékeket beruházó, az iskoláztatást jobban kiterjesztő országok, rendszerek juthatnak előnyösebb pozícióba.

Az iskolarendszerek szerkezeti átalakulása

A 14–16 éves korig tartó iskoláztatás tömegessé válása a huszas-harmincas évektől Észak-Amerikában, az ötvenes évektől Európában is sorozatos iskolaszervezeti reformokat kényszerített ki. Ezek lényege az addig a szűk elit képzését szolgáló középfokú képzés (10–12-től 16–18 éves korig) fokozatos megnyitása volt a tömegek előtt.

Ennek következtében a középiskoláztatás időszaka szervezetileg két részre szakadt, az ún. alsó- és a felsőközépfokú oktatásra. Számos országban végbement ezek tényleges elválasztása is. A hagyományos négyosztályos népiskola alapiskolává lett és ehhez csatlakozott, most már mindenki számára kötelezően, a középfokú oktatás alsó szintje is. A felső szintre ma már az egyes országokban a tanulók többsége beiratkozik, ha nem is fejezi be valamennyi. Az így immár többnyire két szintből álló középfokú oktatás alsó szintje gyakorlatilag mindenütt általánosan képző iskolatípussá válik. Ezen a szinten az egységesítést Nyugat-Európában többnyire a „komprehenzív” irányú reformokkal hajtották végre, vagy készítették elő, vagyis olyan iskolák kialakításával, amelyek az adott korosztályhoz tartozó tanulók számára indított különböző programokat is szerkezetiileg ugyanazon intézményben, tehát közös keretben valósítják meg.

Ezzel párhuzamosan általában végbement a felsőoktatásba vezető királyi utat korábban monopolisztikusan képviselő – az elit képzését szolgáló – gimnáziumok tartalmi és szerkezeti átalakítása, illetve újabb, szakképző, vagy a szakképzést az általános képzéssel elegyítő, továbbtanulást lehetővé tevő végbizonyítványt adó, a tanulókat a gimnáziumoknál lassan nagyobb arányban befogadó középiskolák (szakközépiskolák) elterjesztése is.

Nemzetközi modellek

Az eddigiekben a modern iskolarendszerek fejlődésének legáltalánosabb közös elemeit hangsúlyoztam, a következőkben, a mai konkrét modellek vizsgálatakor a különbségekre is szeretném felhívni a figyelmet.

Tankötelezettség

Bár az egyes országok között e vonatkozásban is vannak különbségek, a tendencia világos és egyértelmű: a kötelező oktatás életkori határa az utóbbi évtizedekben min-

denütt emelkedett, illetve emelkedik. Az Európai Unió tagállamai közül 14 éves korig írja elő a tankötelezettséget – vagyis a nappali teljes idejű képzésben való kötelező részvételt – Olaszország, 14,5 éves korig Görögország, 15 éves korig Németország, Írország, Luxemburg és Portugália, 16 éves korig Belgium, Dánia, Spanyolország, Franciaország, Hollandia és az Egyesült Királyság.

A tankötelezettség ideje és a valóságos iskoláztatási részvétel azonban általában nem esik egybe: az EU országainak többségében éppúgy, mint az OECD országok nagyobb részében is a tanulók többsége a kötelezettségénél tovább tanul. Az OECD országokban a középfokú oktatás 15 éves korban a gyerekeknek átlagosan 93,1%-ára, 16 éves korban 86,9%-ára és még 17 éves korban is 75,4%-ára terjed ki.

Iskolaszervezet

A fejlett országok iskolarendszerei többnyire mindmáig megőrizték a század első felében általánossá vált alapképletet: néhány év közös, egységes iskoláztatás után 3 vagy több ágra bomlanak, melyek közül csak egyesek vezetnek közvetlenül a felsőoktatáshoz. A legfontosabb változás a közös, egységes iskoláztatás idejének szinte mindenütt végbement szembeszökő meghosszabbodása. A második igen fontos változás, hogy egyes országokban a felsőoktatás előtti időszak egészére egységes szerkezetű iskolákat vezettek be, a harmadik pedig, hogy a legtöbb országban kialakítanak olyan átvezető csatornákat, amelyek az első nagy elágazási csomópont, vagy csomópontok után később is lehetővé teszik a felsőoktatáshoz vezető útra való átlépést a később érőknek, esetleg a már munkatapasztalatokat is szerzetetteknek.

Leegyszerűsítve, mára az iskolaszervezeti modellek két fő típusáról beszélhetünk: a korai és a késleltetett intézményes szelekciót alkalmazó modellekről. Az alapkérdés e szempontból az, hogy hány éves korig, hány évfolyamon át járnak a tanulók egységes iskolába, illetve, hogy azt követően – de még a felsőoktatást megelőzően – hányféle iskolatípusban folytathatják tanulmányaikat.

A hosszú ideig tartó egységes iskoláztatást adó országokra a legvilágosabb példa az USA rendszere, ahol is vannak iskolafokokozatok (szintek), de nincsenek európai értelemben vett eltérő iskolatípusok. A tanulók az elemi iskola után az igen nagy választási szabadságot adó, tehát belsőleg erős differenciálódást lehetővé tevő, de egységes kereteket szabó, az egyes államokban eltérő névvel illetett középiskolában (high school, middle school) tanulva juthatnak el a felsőoktatásig. Hasonló a helyzet Svédországban, ahol a középfokú iskolák mind egységes keretben működnek és mindegyikből elérhető a felsőoktatás. Az ellenpéldát a legfejlettebb országok közül ma már lényegében csak a német nyelvterület országai képviselik: itt, ha jelentős korrekciókkal is, mindmáig hat az 1945 előtti, a négy évfolyamos népiskolára épülő, a tanulókat 10 éves koruktól különböző típusú iskolákba terelő rendszer hagyománya. Igaz, a legutóbbi évek fejleményeként az NSZK-ban is megindult a középfok két részre szakadása és az alsó középfok tananyagának 12–14 éves korig való egységesítése, így ma már csak a szövetségi köztársaság két tartományában válik el elvileg is végletesen a gyerekek útja az első négy osztály után. Az 1992-ben bevezetett reformjával Svájc is

attér a legalább 6 éves közös képzésre, de Ausztria még ragaszkodni látszik a hagyományos, a 10 éves kori szelekcióra épülő rendszeréhez.

Olaszország és Hollandia 14, Franciaország előbb 15, majd visszalépve ugyancsak 14 éves korig egységesítette a maga oktatási rendszerét, az Egyesült Királyságban pedig a nyolcvanas évek végére alakult ki az a helyzet, hogy az állami iskolákba járó tanulók mintegy 95 százalékban 16 éves korukig tanulnak – belsőleg ugyan differenciált, de – egységes keretben működő komprehenzív iskolában, miközben a magániskolák, amelyekben a diákok mintegy 10 százaléka tanul, többnyire továbbra is megőrizték a szelektív, a gyerekeket a negyedik osztály után befogadó hagyományos gimnáziumi modellt.

Hazánk a 14 éves korig tartó egységes általános iskolájával a kilencvenes évek elejéig a nemzetközi fejlődés főirányában alakította a maga rendszerét. A kilencvenes évek elejétől viszont a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok bevezetésével ismét elfogadni látszik a korai szelekcióhoz való visszatérést. Figyelemre méltó, hogy az OECD 1995-ben kiadott és 23 ország iskolarendszereit áttekintő kiadványa szerint¹² ezek közül az országok közül csak kettőben, Ausztriában és Magyarországon lehetséges már 10 éves kor után eltérő iskolatípusba lépni, Új-Zélandban pedig 11 éves korig egységes a képzés. Németországban két tartomány kivételével az elemi iskola után különböző iskolatípusokban, de *azonos* tartalmú kétéves orientációs ciklusban tanulnak tovább a diákok. A többi országokban a közös képzés ideje mindenütt legalább 12 éves korig tart, a vizsgált országok felében 14 éves, vagy annál idősebb korig.

Szakképzés és általános képzés viszonya

Itt a két végpont: a szakképzést az iskolarendszeren kívül szervező, illetve az abba beépítő modellek. Az előbbire ismét az USA példáját említjük, ahol a képesítést nyújtó szakképzés az iskolarendszeren kívül, pontosabban a középiskolai évek befejezte után folyik, az utóbbira pedig Svédországot, ahol a szakképzés is az elvileg integrált, egységes középiskolán belül választható képzési irány. Az országok többsége azonban ma a szakképzést a felső-középfok keretében különböző, részben általános is képző, szakközépiskolai jellegű, részben pedig tisztán szakképző iskolatípusokban szervezi. Folyamatosan erősödő tendenciaként érdemes kiemelni, hogy a szakképző iskolákba járók egyre nagyobb tömege tanul világszerte teljes értékű, vagyis felsőfokú továbbtanulást is lehetővé tevő iskolatípusokban.¹³

Hazánk útja e tekintetben (különösen a szakmunkásképző intézetek estében) eddig leginkább a két – a szakképzést iskolai keretben, illetve inkább a gazdaság szférájában kialakító – modell közötti „köztes” jellegű, a szakképzést az iskola-gazdaság együttműködésével megvalósító nyugatnémet ún. duális rendszerre emlékeztetett. Ami a szakképzésben részt vevők arányát illeti: Magyarország Ausztriával és Németországgal, Svájjal és Hollandiával együtt azon országok közé tartozik, amelyek felső középfokon

12 OECD, i.m.

13 A szakképzés fejlesztésének nemzetközi tendenciáiról értékes információkat ad Tóth Béláné: *Kilenc európai ország műszaki pedagógusképzésének összehasonlító vizsgálata*. Bp., BDMF, 1994.

tanuló diákjai az OECD áttekintése szerint a legnagyobb arányban vesznek részt szakképzésben. A másik végponton, a felső középfokon inkább általánosan képző nemzetek között Új-Zéland, Japán, Spanyolország és Törökország található, az Egyesült Királyság, Dánia és Finnország pedig a lista közepén helyezkedik el.

Tulajdoni szerkezet

A fejlett, demokratikus berendezkedésű országokban elvileg mindenütt lehetővé teszik nem állami és nem helyi önkormányzati (hatósági) tulajdonú, tehát magánjellegű iskolák működését. Ezen belül többnyire megkülönböztetik az egyházi és a másfajta, profitorientált vagy nonprofit iskolák működését is. Ha a magánintézményekbe járók arányát vizsgáljuk, jelentős különbségeket találunk az egyes országok között. Svédországban a magániskolába járók aránya nem éri el az egy százalékot sem, Hollandiában viszont a középiskolások többsége jár – legalábbis elvileg – magániskolába.

Az egyházak és az állam viszonyában tapasztalható különbségek, illetve a társadalompolitikai különbözőségek az egyes országok között azt eredményezik, hogy nemcsak a magániskolák működésének szabályozása mutat rendkívül sokszínű képet, de magát a magániskola fogalmát is nehezen hasonlíthatjuk össze egymással ezekben az országokban. Az ír általános iskolák (national schools) például döntő többségükben magántulajdonban vannak és tényleges irányításukat is a tulajdonos magánszemélyek, vagy testületek végzik, de költségeiket teljes mértékben az állam fedezi és ellenőrzést, szakfelügyeletet is gyakorol felettük. A holland iskolák nagyobbik részét a református és katolikus magániskolák teszik ki, amelyeket ugyanúgy az állam finanszíroz és kontrollál központilag, mint az állami iskolákat, az egyetlen különbség közöttük a világnézeti irányultság eltérő szabályozásában jelenik meg. Sőt, itt a „valódi” magániskolákat is az állam finanszírozza, az ír és a holland magániskolákat tehát legfeljebb bizonyos irányítási szempontokból tekinthetjük privát intézményeknek.

Az USA-ban a magániskolák – közöttük az egyháziak is – az állami beavatkozástól, előírástól mentesek, viszont közpénzekből nem kaphatnak fenntartásukhoz támogatást. A definiálás nehézségeit mutatja, hogy a magánoktatás arányáról bajos összehasonlító, egyértelmű adatokat találni. Az iskolatípusok és képzési szintek szerinti eltérések pedig az egy-egy országról kialakítandó képet is bonyolulttá teszik. Japánban például az óvodások mintegy 80%-a, az alapfokú és az alsó középfokú iskolába járók kevesebb, mint 1 százaléka magániskolás, a felső középfokon viszont ez az arány már 30%, a felsőoktatásban pedig egyes főiskola-típusok hallgatóinak 90, a műszaki főiskolásoknak viszont 5%-a jár magánintézménybe.

Annyi bizonyos, hogy az alap- és középfokú oktatásnak ha a fenntartója nem is, de eltartója és irányítója ma már szinte minden fejlett országban az állam.¹⁴

Finanszírozás

A legváltozatosabb és jelenleg is folyamatosan változó képet a finanszírozási modellek mutatják. Ezek részleteire itt nem térhetek ki, legfeljebb arra az általános tendenciára

¹⁴ Részletesebben lásd A magánoktatás szabályozásáról c. írást a *Szabad legyen, vagy kötelező?* c. kötetben (Kozma Tamás & Lukács Péter [eds], Bp., Educatio Kiadó, 1992.)

utalhatok, hogy miközben az alsó- és középfokon folyó oktatásért mindenütt az állam vállalja a felelősséget és döntően ennek anyagi terheit is, az iskolákat egyre inkább a helyi önkormányzatok illetve a helyi oktatásügyi hatóságok működtetik. Egyes országokban e működtetés egyes elemeit elválasztják egymástól – mint Franciaországban, vagy Németországban, ahol a pedagógusok bérét közalkalmazotti besorolásuk szerint központilag szabályozzák, míg az iskolák tényleges fenntartói a helyi önkormányzatok. Másutt a helyi szintű finanszírozás az elv, de – mint az Észak-európai országokban – a gyakorlatban olyan szoros központi előírásokat alkalmaznak, hogy az nem sok lehetőséget ad a tényleges eltérésekre. Megint máshol a helyi oktatási hatóságok igen nagy döntési szabadságot élveznek, de – mint néhány év óta az Egyesült Királyságban – az állam kifejezetten arra törekszik, hogy az iskolákat azok joghatósága alól kivonja és finanszírozásukat azoktól központilag átvegye. Ennek ellenére általános tendenciának tekinthető, hogy a helyi döntési szintek egyre nagyobb autonómiát kapnak pénzügyi tekintetben is, ugyanakkor valamennyire mindenütt működnek a túlságosan nagy területi különbségek tompítására szolgáló kiegyenlítő mechanizmusok is.

Tananyagszabályozás

Bár az iskolák szakmai autonómiájának növekedése a fejlett országokban az utóbbi évtized általános tendenciája, az iskolatípusok céljai miatt a tananyag tartalmi szabályozásának kereteit szinte mindenütt központilag alakítják ki. Kivételnek az USA tekinthető, ahol a tanítandó alaptantárgyak és ezek óraszámainak állami szintű meghatározása sem minden tagállamban létezik. Itt is érvényesül azonban külső meghatározottság, az egyetemek – egy-egy tagállamon belül általában egyeztetett – felvételi elvárásai.

Európában mindenütt vannak központi tantervi előírások, 1988 óta az Egyesült Királyságban is.

Az alsó fokú és az alsó középfokú iskolák tananyag-szabályozása általában komprehenzivitásra törekvő és ez egyre inkább jellemző a felső középfokra is. Ennek két tipikus módja az iskolatípusok egységesítése, amely általában nagyobb belső eltérések, differenciálódás lehetővé tételével jár (lazább tantervi előírásokkal), vagy az ugyanazon életkorúak számára többféle iskolatípus párhuzamos fenntartása, amellyel azonban többnyire a tananyag egységesebb, szigorúbb megszabása jár együtt.

Perspektívák

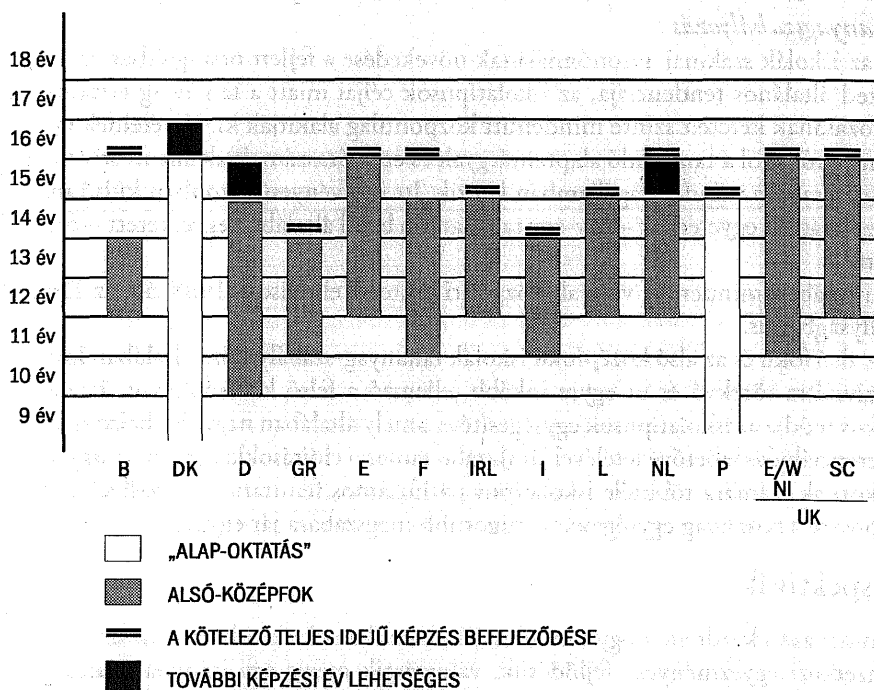
Írásomat azzal kezdtem, hogy a modern iskolarendszerek alakulását nem szabályozzák nemzetközi egyezmények, fejlődésük, változásaik mégis egy irányba mutatnak. A következő évtizedekben az utóbbi tendencia várhatóan tovább erősödik majd és a legfejlettebb országok alighanem tudatos nemzetközi jogi lépéseket tesznek majd ennek racionális szabályozására is. Ez leginkább és legelőbb az Európai Unió esetében valószínű. De ha ez még várat is magára, az bizonyos, hogy növekvő divergenciára a közeli jövőben a képesítések, az iskolaszervezetek, sőt még a pedagógiai módszerek tekintetében sem számíthatunk.

A nyolcvanas-kilencvenes években jól érzékelhető változások mentek végbe a fejlett országokban az oktatás szerepével kapcsolatos közgondolkodásban. A piacosság, a „multikulturalizálás”, a modernizáció új elméletei és a posztmodern megközelítések elterjedésével nyilvánvalóan új megközelítéseket dolgoznak majd ki az oktatáspolitikai és az oktatástervezés teoretikusai, de ami ennél fontosabb, az egyes országok gyakorlatában is változásokat provokálnak majd a fejlett társadalmakban mindenütt hasonló módon jelentkező, ma már mind gyakrabban globális problémáknak nevezett gazdasági-társadalmi kihívások. Minden jel arra mutat, hogy az oktatásügy problémái is globalizálódnak és ezekre a választ a nemzetállami kereteken túlmutató, a nemzeti közösségek mellett a nemzetek közösségében is gondolkodó szemlélettel találhatjuk meg.¹⁵

LUKÁCS PÉTER

MELLÉKLET

A kötelező iskolázás az Európai Közösség országaiban, korévek szerint



Forrás: *Key Data on Education in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1995.