

Tapasztalható-e ellentmondás a tanárok és diákok (tanár által elképzelt) értékrendje között? Míg a tanárok fontosnak tartják (és a gyakorlatukra is jellemző), hogy a magatartási gondokra azonnal odafigyeljenek, addig a tanárok úgy hiszik, hogy a diákok ezt elhanyagolhatónak ítélik.

Ezzel szemben, amíg a diákoknak fontos (a legfontosabbak egyike), hogy a tanárok a képességeikre alapozzák az órát, és hogy a tanulási folyamatot összhangba hozzák a diákok életével és a számukra fontos dolgokkal, addig a tanárok számára ezek nem fontosak, és a gyakorlatban kevésbé is alig alkalmazzák őket.

A diákok számára nem fontos (a tanárok szerint), hogy a tanárok különös figyelmet fordítsanak a diákok gondolkodási készségének fejlesztésére, míg a tanárok szerint ez fontosnak minősül, a gyakorlatban azonban nem képesek ennek megvalósítására.

A diákok számára nagyon fontos (a 2. legfontosabb dolog), hogy a kijavított dolgozatokat azonnal visszakapják, míg a tanárok számára ez a legkevesbé számít fontosnak.

Nincs "nézeteltérés" a tanárok és a diákok (ahogy a tanárok látják) között abban, hogy fontos az egyes diákok jó munkájának világos elismerése, egyetértenek a bensőséges személyes kapcsolat kialakításának mértékében, a tanár szerepében a diákok közötti pozitív kapcsolat kiépítésében. Egyikük sem tartja fontosnak, hogy sok lehetőség legyen az egyéni szabott munkára.

### Összegzés

Végül összegezzük, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a tanárok elégedetlenségének növekedéséhez járulnak hozzá. Ezek: az állás bizonytalanná válása, a fizetés alacsony volta, stressz a munkahelyen, a magas osztálylétszámok, a kevés segédanyag, az elégtelen tanácsadás, a fogékony diákok hiánya, a szülők támogatásának hiánya. Mindezek ellenére a tanárok elégedettek a tanári munkával, és nagy részük újra ezt a pályát választaná.

A tanári szerepek közül a "szakember"-szerep a legvonzóbb, és kevésbé vonzó számukra az órán kívüli munkában való részvétel, a szülőkkkel, és a tágabb környezettel való kapcsolatok kialakítása és ápolása. Tanítási gyakorlatukban inkább a „tantervi alapokon nyugvó ismeretátadást” preferálják, noha tudják, hogy a diákok a "hatékonyágon" alapuló munkát várnák el inkább tőlük.

*Junghaus Ibolya*

## A SZERKEZETVÁLTÁS FINANSZÍROZÁSA

1992 szeptemberéig 110 iskola kapott egyedi engedélyt a minisztériumtól arra, hogy a hagyományos 4 osztályos gimnáziumi szerkezet helyett 6 vagy 8 osztályos szerkezetben oktasson. A szerkezetváltó iskolák többsége (84) eredetileg is gimnázium volt, kisebb hányada (15) általános iskola, de van közöttük 2 szakközépiskola, és 10 új, főként egyházi alapítású oktatási intézmény is. Ezek a számok a hagyományos középiskolai szerkezet felbomlásának határozott tendenciáját jelzik. Csak az oktatásirányítás tétováságának a számlájára írható, hogy egy olyan átalakulást, amely egy intézménytípus (a gimnáziumok) közel 1/3-át érinti, továbbra is a *kísérlet* címszóval eufemizálnak.

Ugyanez az oktatáspolitikai bizonytalanság nyilvánul meg abban is, hogy milyen irányt vett a gimnáziumok szerkezetének átalakulása.

## I. TÁBLA

*A szerkezetváltás kezdete és iránya*

évszám	szerkezet típus		
	8 osztályos	6 osztályos	összesen
1989	2	–	2
1990	9	1	10
1991	30	14	44
1992	14	40	54
Összesen	55	55	110

A számokból jól látszik, hogy a minisztérium máig sem foglalt állást abban a kérdésben, hogy a 6 osztályos vagy a 8 osztályos modellt preferálja-e inkább, hiszen eddig mindkét típusból pontosan ugyanannyit engedélyezett. Évente mutatkozik ugyan némi eltérés, de politikai döntés híján ez kizárólag annak a számlájára írható, hogy a szakmai közvélemény (a különböző oktatási törvénytervezetek és a mellettük érvelő szakértők) melyik modell irányában befolyásolták sikeresebben az iskolákat.

1991-ben a minisztérium megbízásából az Oktatókutató Intézetben szociológiai vizsgálatot kezdtünk az iskolaszervezet átalakulásáról. A kutatás során eddig azokat az iskolákat vizsgáltuk, amelyek az 1991/92-es tanévben kezdték el a szerkezetváltó kísérletet. A mintába 40 iskola került be (34 gimnázium és 6 általános iskola), szándékosan kihagytuk az egyházi és magániskolákat, speciális helyzetű és körülményeik miatt. A kutatás során valamennyi iskolában esettanulmányt készítettünk az iskola helyzetéről és a kísérlet megvalósulásának körülményeiről, elemeztük a kísérleti koncepciókat, a statisztikai adatokat, a felvételin alkalmazott tesztek és az óraterveket. Az információk feldolgozása még tart, ezáltal csak egyetlen részeredményről, a szerkezetváltás finanszírozásának helyzetéről közlünk adatokat.

Az eddigi elemzések alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy bármilyen motiváció vezesse is az iskolát a szerkezetváltásra, ezek a kísérleti iskolák szinte kivétel nélkül az *elitoktatás* színterei, a korábbi tehetséggondozási törekvések új, egységesebb és formalizáltabb változatai. Ezt bizonyítja képzési céljuk, amely szerint az egyetemekre illetve a felsőfokú intézményekben való továbbtanulásra készítik fel tanulóikat. Ugyanezt bizonyítják szelektív módszereik, vagyis az, hogy általában csak jó tanulókat, vagy jó képességű gyerekeket vesznek fel a felvételi vizsgákon szigorú, többszörösen biztosított szűrőket alkalmazva. Ugyanezt bizonyítják az ide irakozó gyerekek szüleinek ambíciói, akik az általános iskoláinál nagyobb terhelést igényelnek gyerekeiknek és akik minél előbb és minél sikeresebben versenyképesekké szeretnék tenni őket. Ezt bizonyítják az iskolákban alkalmazott oktatási módszerek: az állandó számonkérés, a versenyztetés, az évenkénti vagy két évenkénti vizsgák bevezetése, a gyerekek vizsgálóhelyzetekhez való szoktatása. És végül ezt bizonyítja a gyerekek társadalmi összetétele: a szülők többsége értelmiségi vagy a feltörekvő, ambiciózus középosztály tagja, aki azt várja, hogy gyerekeiből sikeres értelmiségi szakembert faragjon az iskola.

A hagyományostól eltérő szerkezetű iskolák tehát jelenleg az elitoktatás (vagy a tehetséggondozás) szolgáltatását nyújtják elsősorban az értelmiségiek és az ambiciózus középréteg gyerekeinek. Kérdés, hogy ki finanszírozza ezt az átlagosnál jóval drágább extra oktatási szolgáltatást.

Amikor az első szerkezetváltó szándékok 1988-ban megfogalmazódtak egy-két kísérletező kedvű iskolában, akkor még az ilyen típusú pedagógiai innováció anyagi tekintetben is bőséges központi támogatásra számíthatott. A szerkezetváltás "első fecskéi" még milliós KFA támogatással kezdhettek neki reformtanterveik megírásának. De amikor a rendszerváltás után a szerkezetátalakító szándék részben a demográfiai völgy fenyegető veszélyétől, részben a szomszédos iskolák közötti presztízharcotól sarkallva tömegméretekben jelentkezett, egyér-

telmően és határozottan dönteni kellett volna arról is, hogy ki finanszírozza a többletterheket. Elvi döntés ugyan máig sem született, de a minisztérium idejekorán (1990 őszén, a *Köznevelésben* kiírt pályázatban) az önkormányzatokra hártotta a terheket, illetve nyilvánvalóvá tette, hogy a szerkezetváltó iskolák nem számíthatnak többé központi támogatásra. Hogy milyen határozottan elzárkóztak a költségvetési többletfinanszírozástól, azt az is jelzi, hogy az engedélyezési folyamat során kizáró oknak számított, ha valamelyik iskolának nem sikerült a fenntartó önkormányzat írásbeli nyilatkozatát megszereznie arra vonatkozóan, hogy teljes mértékben hajlandó vállalni a többletkiadásokat.

A dokumentumok szerint azonban a legtöbb esetben ez nem okozott akadályt. Az önkormányzatok szinte kivétel nélkül finanszírozási garanciát vállaltak. Eleinte azért, mert még bizonytalanok voltak, nem volt helyi iskolapolitikai koncepciójuk, és azt sem tudták, mire vállalkoznak. Később pedig azért, mert az aktívan politizáló (a tantestületekben közvetlen képvisellel rendelkező) értelmiségi szülők és gimnáziumi tanárok erre inspirálták őket. Alig akadt olyan önkormányzat, amelyik szűkös anyagi helyzetére hivatkozva ellenállt volna a helyi gimnázium presztízsét növelő elitoktatás hívószavának.

Többségük teljesítette is vállalását. Az 1991 őszén új szerkezetű osztályokat indító 40 iskola közül 30 kapta meg az önkormányzattól a 10–12 éves "kisgimnazistákra" a fejkvóta kiegészítését és 35 iskola kapott a kísérlet indítására önkormányzati többlettámogatást. A támogatások mértéke 100 ezer és 2 millió forint között mozgott, a többség (80%) esetében 500 ezer alatti összeg volt. A köztudottan nehéz anyagi helyzettel küszködő önkormányzatok többsége tehát extra terheket vállalt az elitoktatás érdekében. Döntésével nyilvánvalóan azoknak az előnyös helyzetű társadalmi rétegeknek kedvezett, amelyek igénylik és hagyományosan ki is "harcolják" gyerekeik számára a jó színvonalú iskolai oktatás feltételeit. Az már az önkormányzat gondja marad, hogyan számolnak el választóik többségének "iskolapolitikájukkal", akiknek gyerekei kívül maradtak ezeken az extra módon támogatott iskolákon.

A szerkezetátalakítás azonban a vártnál is költségesebb vállalkozásnak bizonyult. Nemcsak azért, mert a 10–12 évesek gimnáziumi oktatásához kevés az általános iskolai fejkvóta, hanem azért is, mert az új korosztálynak új berendezés kellett, új szemléltetőeszközök, új tantervek és új tankönyvek is. A szerkezetátalakítás ugyanis tömegméréteken indult be, de kísérleti körülmények között, vagyis az esetek többségében sem kész tantervek, sem a tankönyvek nem álltak még rendelkezésre.

Az anyagi gondok nagy része az iskolákra szakadt. A jól bevált hazai szokás szerint megpróbálták "több lábra állni" és igen leleményesnek mutatkoztak a pénzszerzésben. Az önkormányzatoktól kapott kisebb-nagyobb támogatásokat az alábbi forrásokból egészítették ki:

Forrás	az iskolák száma
pályázat	16
KFA	8
vállalkozás	4
üzemi támogatás	3
Szakképzési Alap	1
alapítvány	20
szülői hozzájárulás	2
tandíj	1

A fenti számokból jól látszik, hogy a szerkezetváltó iskolák fenntartása terén virágzásnak indult a pluralizmus. Egy-egy iskola többféle forrást is igénybe vett. Volt olyan, amelyik egy év alatt 17 pályázatot küldött be. A Szakképzési Alaphól és az üzemek támogatásából azok az iskolák tudtak pénzhez jutni, amelyek olyan mértékig "több lábbon" állnak, hogy vannak

szakközépiskolai osztályaik is. De a legtöbben mégis csak a szülői hozzájárulásokban bíznak, még ha elegánsan alapítványi számlára írják is a szülők befizetéseit. A családok kötelezettségei azonban nem merülnek ki a pénzbefizetésekben. A legtöbb szerkezetváltó iskolában extra (és ezért extra drága) tankönyvekre van szükség, és jócskán akad alkalom a természetbeni hozzájárulásra (társadalmi munkára) is.

A szerkezetváltásból származó többletterheket tehát jelenleg az önkormányzatok és a szülők viselik. A 40 közül 20 iskola igazgatója volt elégedetlen a finanszírozással, 14 nevezte átlagosnak az iskola helyzetét és 6 volt kifejezetten elégedett. Többen felvetették, hogy bíznak a finanszírozás központi "rendezésében", vagyis abban, hogy előbb-utóbb a "kisgimnazisták" is megkapják a költségvetésből a gimnáziumi fejkvótát. Kétségtelen, hogy a szerkezetváltó iskolák finanszírozása rendkívül bizonytalan és a többforrású pénzszerzés mérhetetlen többletterhet ró az iskolákra. Ennek ellenére reméljük, hogy a minisztérium nem enged a "nyomásnak" és nem hajlandó a központi költségvetés számlájára átvállalni az elitoktatás többletterheit. Ehelyett a jelenleginél még egyértelműbb és világosabb állásfoglalásra lenne szükség, amely szerint, az átlagosnál jobb színvonalú extra oktatási szolgáltatást szabad vállalásuk alapján továbbra is az önkormányzatoknak és az ezt igénylő szülőknek kell megfizetniük.

Amit viszont jogosan igényelhetnének az iskolák állami hozzájárulásként, az a szerkezetváltás megvalósításához szükséges szakmai infrastruktúra, az alternatív tantervek és tankönyvek kínálatának biztosítása. Ehelyett ezen a téren jelenleg a szabad-, sőt "feketepiac" gyakorlata uralkodik.

Mint a korábbi táblázatból láthattuk, már 1989-90-ben 12 iskolának adtak engedélyt szerkezetváltó kísérletre, közülük 11 (tíz 8 osztályos és egy 6 osztályos) iskola írt önálló tantervet, amelyet a minisztérium alkalmasnak talált a kísérleti bevezetésre. Így 1991 őszére már 11 tanterv egyéves gyakorlati kipróbálása is megtörtént. A minisztérium azonban nem látta időszerűnek e tantervek szakmai értékelését. Ahelyett, hogy megalapozott szakmai bírálatok alapján az elkészült 11 tanterv közül legalább 2-3-at támogatottnak vállalt, illetve követendőnek ítélt volna és publikálta, illetve elérhetővé tette volna őket az iskolák számára, továbbra is a legteljesebb mértékben magukra hagyta a szerkezetváltásra vállalkozókat. Ennek következtében az 1991 őszi kísérletbe fogó iskolák közül 21 ugyancsak önálló tantervet írt, illetve saját tanterve alapján kezdte meg a szerkezet átalakítását.

## II. TÁBLA

### *Milyen tantervet használnak az iskolák*

szerkezet típus	tanterv		
	önálló	követő	összesen
8 osztályos	11	15	26
6 osztályos	6	2	8
általános iskola	4	2	6
összesen	21	19	40

A tendencia 1992-ben ugyanígy folytatódott. Ekkor az 54 kísérletet kezdő iskola közül 16 indult önálló tantervvel. Talán felesleges indokolni, hogy a minisztérium szakmai döntésének hiánya folytán milyen mértékű pazarlás történt a szellemi energiákkal és az anyagi feltételekkel a tantervrés során. Az önálló tantervrés ugyanis mind a 48 iskolában a tanítástól megspórolt időbe, fáradságba és pénzbe került. Az általunk vizsgált 21 önálló tantervvel induló iskolában a pedagógusok a következő ellenszolgáltatásért írták a tantervi terveket:

a tantervírás ára	az iskolák száma
semmi	4
jutalom, célprémium	4
2-6 ezer Ft	6
10-20 ezer Ft	5
20 ezer Ft felett	2
összesen	21

A tantervírás spontán piacán természetesen voltak, akik nagyon jól, és voltak akik nagyon rosszul jártak. Hogy ki, mennyi pénzt kapott, az legkevésbé a munka mennyiségétől és minőségétől függött, sokkal inkább a pedagógusok önzetlen lelkesedésén (mennyire voltak hajlandók ingyen dolgozni), az igazgatók ügyességén (hogy mennyi pénzt tudtak szerezni a kísérlethez) és jóindulatán (hogy ebből mennyit juttattak a beosztottjaiknak) múlt. Nem beszélve arról, hogy teljesen áttekinthetetlen, hogy a 48 tantervíró team közül ki, kinek az ötletét másolta le és hány helyen találták ki másodsor vagy sokadszor ugyanazt a megoldást. A tantervek legális és szabályozott piaca ugyanis még mindig nem jött létre, ellenben mozgásba lendült az iskolák közötti fekete piac.

Már 1991 őszén is 19 iskola döntött úgy, hogy nem próbálkozik önálló tantervírással, hanem "követő" iskolaként a már meglévő tantervek egyikét alkalmazza, 1992 őszére pedig 38 iskola kapott "követőként" a szerkezetváltásra engedélyt. Hogy közülük ki milyen módon és mennyi pénzért jutott hozzá az általa követni kívánt tantervhez, az kizárólag az iskolák közötti alku függvénye volt. Az általunk vizsgált 19 iskola közül négy jó kapcsolatai révén ingyen, kilenc 30 ezer Ft-ért, hat pedig 100 ezer Ft-ért vásárolt tantervet. Miután a tantervek nem publikusak és a piac nem legális, senki nem tudja, hogy melyik tanterv mennyit ér. A vásárlásnál valószínűleg az iskolák sem a tantervek értékének és tartalmának ismeretében mérlegelnek, hanem kizárólag a hozzájutás módja és ára befolyásolja őket.

A minisztérium számára jelenleg már valószínűleg tökéletesen áttekinthetetlen az iskolák közötti tanterv-kereskedelem, napjainkra spontán módon létrehozott néhány tantervi centrumot. Vagyis néhány tantervíró iskola körül kialakult a követők holdudvara (6-7 ilyen lehet az országban). Akad köztük olyan is, ahol a tanestületek spontán módon együttműködő műhelyekké szerveződtek. Csak remélhetjük, hogy a tantervek jó minősége vonzotta köréjük a követőket, és, hogy az oktatásirányítóknak előbb-utóbb eszükbe jut, hogy legalizálják és mások számára is hozzáférhetővé tegyék az átmenet zűrzavarában született értékeket.

Amilyen eklektikus a szerkezeti átalakulások iránya, amilyen esetleges a kísérletek finanszírozása, és amilyen zűrzavaros a tanterv-piac, ugyanolyan véletlenszerű a kísérletekben résztvevő pedagógusok munkájának értékelése és anyagi elismerése is. Az általunk vizsgált 40 iskola közül 4-ben semmilyen ellenszolgáltatást nem kapnak, 6-ban prémiumot illetve kiemelt jutalmat kapnak, 8-ban órakedvezményben részesülnek, 22-ben pedig bérkiegészítést kapnak a kísérletező pedagógusok. Nyilvánvaló, hogy munkájuk mennyisége és minősége a legkisebb mértékig sincs arányban keresetükkel. Könnyen előfordulhat, hogy ugyanazért a munkáért egy szegény iskolában semmit nem kap a pedagógus, amiért a gazdag iskolában a kollégájának több ezer forintos bérkiegészítés jár. Lényegében ezek a hivatástudatból többletmunkára mindig önzetlenül is hajlandó pedagógusok a legnagyobb vesztesei annak a kaotikus, pénzhiányos és mégis pazarló folyamatnak, amely a kísérletnek becézett spontán szerkezetváltás során napjainkban zajlik az iskolákban.

*Liskó Ilona*