

A „9+3-as” iskolarendszer bevezetésének lehetősége Magyarországon

Ez a dolgozat 1978. elején, vagyis 37 évvel ezelőtt jelent meg a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportja házi kiadványa, a Neveléstudományi Közlemények 1978/1. számában. Az internet tanúsága szerint a sorozat példányai fellelhetők az OSZK törzsgyűjteményében, a KSH Könyvtárban és a szombathelyi Berzsényi Könyvtárban, tartalmuk azonban online nem olvasható. A szöveg újraközlését az indokolja, hogy az érdeklődő nehézségbe ütközik, ha a küszöbön álló kilenc évfolyamos általános iskolát hasonló terjedelemben taglaló szöveget keres.

Szólna egy sor érv az újraközlés ellen is. Mindenekelőtt mi közünk lehet egy letűnt rendszer feltételei között fogalmazott reformjavaslatokhoz? A kérdés megválasztásában keveset segít, hogy nem esik szó a nemzetközi osztályharcról, a munkásosztály vezető szerepéről vagy a szocialista embereszményről. Ezek helyett a társadalmi kiegyenlítődés a vezérlő elv, aminek a dolgozat megejtően naiv és spekulatív módon óhajtja a szolgálatába állítani a „föderatív” középiskolát, ami itt az alapoktatás kilenc évre terjesztésének is a fő indoka. Naiv taktika az a semmivel alá nem támasztott érv, miszerint a „fejlett szocializmus társadalmának jelzői között szerepelnek a 'homogén', a 'nyitott' szavak”.

A szövegben szép számmal található külföldi példák bizonyító erejét az évtizedek természetesen kikezdték, különös tekintettel arra, hogy jórésztük szándékokról, tervekről szólt. Ugyanakkor a hazai társadalmi, pedagógiai, szakképzési stb. helyzetre támaszkodó érvek egyike-másika időtállóbbnak tűnik.

A társadalom-jobbító utópizmus mellett kitapintható a modell melletti érvelés valóságos fő indítéka: a 10+2-es iskolarendszertől való riadalom. Azokban a hónapokban komoly kockázata volt annak, hogy a vezetés mellette teszi le a garast, amit katasztrófának véltem. Jóllehet a szöveg védekezik ez ellen, a megírás fő célja a reformláz taktikai elterelése volt.

A megjelenés idejére azonban a reformláz éppen lecsengett. Az iskolarendszer átalakítása lekerült a napirendről, a reformbizottságok szétszéledtek, a modellek feledésbe merültek, a Pedagógiai Kutató Csoport megszűnt és pusztába kiáltott szóvá vált a dolgozat ötezer szava.

Az iskolareformok, de különösen az iskolareform-javaslatok egyidősek az iskolarendszerekkel. Évtizedünk első fele Magyarországon a megszokottnál is több reformjavaslatot hozott, ezen belül valóságos dömpingje volt az iskolarendszer szerkezetét korszerűsíteni óhajtó modellvariánsoknak. A sort Nagy József nyitotta meg, aki a hatvanas években kidolgozta és közreadta a 10+2-es alapszerkezetre vonatkozó javaslatát. (Ezt a modellt az Országos Tervhivatal – illetve annak Munkaerő és Életszínvonal Bizottsága – magáévá tette és közel egy évtizede magáénak vallja.)

A jelenség háttérében az iskolarendszerrel szembeni társadalmi elégedetlenség állott: ez váltotta ki az oktatás nagyszabású pártfőlülvizsgálatát 1970-1972-ben. A modellek

nagyobbik része a vizsgálatot összegező 1972. júniusi Központi Bizottsági határozat értelmében született, amely kimondta, hogy haladéktalanul el kell kezdeni a köznevelés távlati fejlesztését előkészítő tudományos kutatásokat.

A távlati fejlesztésre irányuló kutatásoknak a modellvariánsok nem a befejezését, hanem kiindulását jelentettek. A kutatások ma is folynak, párhuzamosan a rövid- és középtávú pedagógiai fejlesztést célzó tudományos munkával.

Az alapszerkezettel kapcsolatos viták szinte kizárólag a körül forogtak, hogy 8 vagy 10 éves legyen a jövő általános iskolája. A közbülső megoldás – noha a PKCS javaslatai ez is szerepelt – kevesebb figyelmet kapott, mint amennyit megérdemel. Tanulmányomban ennek érdemeit szeretném összefoglalni.

Hipotézis és cél

A modell néhány kiinduló föltételezésre épül, amelyek az iskolázás jövőjére vonatkoznak. Hipotéziseim nem ölelik föl az iskolarendszer fejlődésének minden vonatkozását, csupán azokat, amelyeket az alapszerkezettel kapcsolatban különösen fontosnak vélek.

1. A szakképzés a jövőben intenzívebb, kevésbé elnyújtott lesz, aminek előfeltétele a szilárdabb és tartalmasabb alapképzettség.
2. Az általános középiskola teljes körű elterjedése csak több évtizedes távlatban remélhető: huzamosan számolnunk kell a tizenéves korban történő tömeges szakképzéssel és munkavállalással.
3. A pubertás utáni képzésnek és nevelésnek minőségileg el kell térnie a gyerekek iskolájától: annál érettebbnek, felelősebbnek, "felőttebbnek" kell lennie.
4. A 19 évnél fiatalabbak életformájának – és ezen belül fő tevékenységének, a szakmai és általános képzésnek – legjellemzőbb és legmegfelelőbb kerete az iskola marad.
5. A társadalmi kiegyenlítődésben az iskola fontos szerepet játszik: ezen belül azonban a közös kultúrát és értékrendet, és ezen túl a társadalmi esélyegyenlőséget kevésbé a közös tanterv, inkább a közös életvitel képes formálni.
6. Ahhoz, hogy a 3-4-5. számú föltételezések megvalósuljanak, megfelelő időt kell eltölteni az iskola közösségében.

A következőkben vegyük szemügyre, hogy valóban alkalmasabb-e a kiinduló föltételezések valóra váltásához a kilenc-, mint a nyolc- vagy tízéves alapiskola.

Meggyőződésem, hogy a tanévek száma nem elsőrendű fontosságú. Egyrészt oly sok próbálkozás folyik a beiskolázás megreformálására, az óvoda kiterjesztésére és az iskolával történő integrációjára, hogy nem tudható, mely életkortól számoljuk majd az egységes tananyag éveit. Másodszor, az általános iskola egészének a határfokát nagyon sok tényező befolyásolja: a tanterv és a tananyagok milyensége, a pedagógusok szakértelme, az iskolák ellátottsága, a tanulók „hazulról hozott” kultúrája, a külső információforrások (tömegtájékoztató) határfoka, a jó tanulmányi eredmény társadalmi értéke, az iskolában töltött órák, napok és hónapok száma és hasonlókkal mellett csak egy

további tényező az általános iskola hossza. (Alátámasztja ezt az IEA nemzetközi fölmérés tanulsága, mely szerint az eltérő életkori iskolakezdésből – következésképpen a tanévek eltérő számából – származó tanulmányi szintkülönbségek a felsőbb évfolyamokban alig kimutathatók, Postlethwaite 1967.) Fontosabb az iskolai elágazás időpontja és a középiskolázás időtartama. A javasolt modellben az elágazás a 15. életév után következik be, és a középiskolázás három éves: ezt állítom szembe a 14. és 16. évvel, illetve a 4 és 2 tanévvel.

Az 1. föltételezés összhangban van a reformjavaslatok többségével. Ezért az idevágó okfejtést tömören összegezhetem.

Az alapoktatás kiterjesztése mellett szólnak a következő érvek. Egy korosztálynak kb. 80%-a évveszteség nélkül elvégzi a 8 általánost. Ezek a fiatalok ma már közel teljes számban beiratkoznak a középfokú iskolák valamelyikébe (ideértve a szakmunkástanuló intézeteket is). Ugyanez elmondható az egy év késéssel, 15 évesen végzők nagy részéről. A 16 év alatti munkába állók szinte kizárólag azokból állanak, akik nem tudják elvégezni az általános iskolát a rendelkezésre álló tíz év alatt. Megvan tehát a társadalmi feltétele annak, hogy meghosszabbítsuk az egységes általános képzést. Ez – többek között – lehetővé tenné az intenzívebb szakképzés bevezetését.

A középiskolázás időtartamának rövidítését célzó javaslatok mögött a következő megfontolások állanak. Általános tapasztalat, hogy a szakképzéshez társuló ún. "közismereti" képzés határfoka igen alacsony, esetenként több a kára mint a haszna. Oktatók és tanulók egyaránt nyernének vele, ha ezek átkerülnének az alapiskolába, és helyüket kisebb óraszámú kötetlenebb közművelődési foglalkozások vennék át. Az így nyert idővel az egész képzés megrövidülhetne, tanfolyamibb jellegűvé válna. Ennek további előnyei vannak. A rövidebb ideig tartó – következésképpen kevésbé népes – iskolák rugalmasabban tudják programjaikat módosítani, a változó igényekhez alkalmazni. A rövidebb képzés azoknak is kedvez – i1yenekkel mindig számolni kell –, akiknek az iskola részben vagy egészben felesleges befektetésnek bizonyul, mert nem a képesítés szerinti szakmában helyezkednek el. A rövidebb képzés csökkenti a lemorzsolódásból eredő veszteséget is. (A félreértés elkerülése végett: az általános tárgyaktól megfosztott intenzív képzés nem egyenlő a szűken specializáló képzéssel: az eszmény mindenképpen a konvertálható képzettség.)

Mindez érvényes a gimnáziumra is! Ehhez azt kell belátnunk, hogy valójában az általános középiskola is egyfajta szakiskola: az értelmiségi pályákhoz nyújt jól konvertálható szakmai előképzést. Az intenzív gimnáziumi képzés csupa „szakosított tantervű osztályból” állana.

A nemzetközi jelzések megerősítik azt a hazai prognózist, hogy az általános középiskola elterjesztése – tehát a szakképzés zömének áthelyezése a felsőoktatásba – csak sok évtizedes távlatban valósítható meg: erre utal a 2. föltételezés.

A társadalmunkban megnövekedett továbbtanulási kedv sem elég a középiskola teljes elterjesztéséhez: erről tanúskodik a lemorzsolódók nagy száma (különösen a szakmunkásképzés első évfolyamáról). E félbehagyott tanulmányok több szempontból is pazarlásnak számítanak, ugyanakkor a közgazdászok szerint az is az lenne, ha

elvégeznék a középiskolát. Az előrejelzések szerint ugyanis a következő évtizedekben kevesebb szakmunkás és több segéd- és betanított munkás beáramlására volna szükség. A megnyújtott általános iskola után – egyúttal egy-két évvel idősebben – remélhetőleg kevesebben éreznék a továbbtanulás szorító, de megalapozatlan igényét, jobban hajlanának az azonnali munkába állásra. E későbbi életkor a továbbtanulók esetében is jobban kedvez a megalapozott pályaválasztásnak. A hosszabb ideig tartó alapiskolázás szilárdabb általános alpműveltséget biztosít mindenkinek. Az azonnal, szakképzetlenül munkába állók is lépést tudnak tartani a munkahelyen bekövetkező technikai fejlődéssel, és teljes joggal és esélyekkel kapcsolódhatnak be a társadalmi praxis egyéb területeibe, a kultúrába, a politikába stb.

Ha elfogadjuk az 1. és 2. föltételezéshez fűződő okfejtést, akkor nyilvánvalóak az alapiskola meghosszabbításának előnyei, de egyúttal szembeűnők a 10+2 előnye a 9+3 szemben.

A 3. föltételezés azt a sokak által osztott meggyőződést tükrözi, hogy az iskola életrendje, értéknormái és szellemisége nem tart lépést a külvilágban végbemenő változásokkal és nincs teljes összhangban avval a társadalmi fejlettséggel, ami a mai magyar tizenéveseket az őket körülvevő és nevelő, gyors ütemben fejlődő társadalom hatása jellemzi. Illetve éppen arról van szó, hogy ez a fejlettség jobban kiteljesedhetne, ha az iskola rugalmasabb, demokratikusabb, főlzabadultabb lenne, a tanulóknak több önállóságot és felelősséget adna, illetve többet követelne tőlük. Várhatóan jelentősen csökkenne a diákok infantilizálódásában kifejeződő iskolai ártalom.

Noha az iskolai élet felnőttes jellege a tanulók életkorával párhuzamosan évről évre erősödik, hasznosnak és szükségesnek érzem, hogy legyenek olyan elhatároló pontok, ahol a változások halmozódnak, amelyeken túljutva egy merőben új életformába kerülnek a tanulók. Ilyen szimbolikus, ha tetszik rituális határ a felső tagozat kezdete, az általános iskola utáni elágazás és az érettségi intézménye. Sokan rámutattak azokra a nehézségekre, amit az átmenetek a tanulók jelentős részének okoznak. A korszerű oktatásszervezési törekvések éppen arra irányulnak, hogy e gyakran mesterséges zökkenőket kiiktassák, és egységes folyamatba integrálják a köznevelés egészét, az iskola előtti neveléstől a diploma utáni tanulmányokig. Mindez nem zárja ki azonban azt, hogy éppen a szimbolikus, rituális elemek erősítésével megőrizzük a szóban forgó határokat, tudatosan törekedve arra, hogy ezek ne essenek egybe az oktatási folyamat legtöbb stresszhatást kiváltó változásaival. (Például az egytanítós és többtanáros szakaszok éles határa elmosódhat, ha tovább növeljük a szakpedagógusok óráit az alsó tagozaton, vagy heti egy-két órás tárgy erejéig egy-két évig "tovább engedjük" az osztállyal a korábbi tanító nénit.)

A 15. életévet különösen megfelelőnek tartom egy ilyen szakaszhatár számára. Éppen azok a megfontolások, amelyek a 14. évet korainak tartják a pályaválasztásra, tanúskodnak amellet, hogy a 14-15 évesek (a mai első középiskolás osztály) együtt tarthatók az egységesebb és stílusában "gyermekibb" általános iskolában. Másfelől azonban a 15-16 éveseket (a mai másodikosokat) már érettnak érzem mind a hajlamok és képességek szerinti differenciálásra, mind a magasabb társadalmi felelősséget nyújtó és föltételező életformára.

A 4. föltételezés kettős módon függ össze az előzővel. Egyrészt azzal szemben áll: hiszen az érettebb, felnőttébb nevelési és képzési formák igénye az iskolából kifele mutat, a termelés, az önállóság és a teljesebb társadalmi felelősség világa felé. Valóban nem zárható ki, hogy a középiskolázás a jövőben föloldódik a szakképző vagy éppen munka melletti tanfolyamok és az ösztöndíjjal támogatott felsőoktatási előképzési kurzusok rendszerében.

Ezzel szemben éppen az imént kifejtett nagykorúsítás révén a középiskolázás alkalmassá tehető arra, hogy a teljes társadalmi felelősséget jelentő felnőttkor eléréséig a szervezett nevelés egységes, bár laza rendszerébe, egy újfajta középiskolázás életkor kereteibe vonja a felnövekvő nemzedékek egészét. A 4. föltételezés mögött tehát az a "hátsó" föltételezés rejlik, hogy 18-19 éves koruk előtt a fiatalok több támaszra és fölügyeletre szorulnak, mint amit a munkahelyek és intenzív tanfolyamok vagy akár a felsőoktatás nyújtanak tud. (A 18-19. évet hasonló megfontolásokkal választottam, mint a 15. éves határt.)

Vajon nem utópia a középiskolázás prolongálásába, megújításába, küldetésének meghosszabbításába vetett hit? Erre csak a célkitűzések fokozatos közelítésének sikerei vagy kudarcai adhatják meg a döntő választ. Mindenesetre az iskolázás – annak minden szintjén – jóval több, mint ami a tantervekből meg a nevelési programból fakad. Az iskolai évekből azok is töménytelen sokat profitálnak, akiken a tanítás és a hivatalos nevelés hatása csak nyomokban mutatható ki.

Az 5. föltételezés a szociológusok hagyományosan vitatott kérdéséből indul ki: vajon mekkora szerepet tölthet be az iskola a társadalmi kiegyenlítődésben? Távlati célunk a nyitott, homogén társadalom megvalósítása. Nem érdektelen ebből a szempontból különbséget tennünk a társadalmi munkamegosztás kiegyenlítődése és a fennmaradó szférákban – a hatalomban, a közéletben, a kultúrában, az életmódban, a jövedelemben stb. – lezajló homogenizálódás között. A differenciálás révén egy szociológiai és történetfilozófiai dilemmához jutunk el: mennyiben determinálja a munkamegosztás a társadalmi egyenlőséget, illetve a termelésen kívüli szféráknak mekkora a független kiegyenlítő hatása? Ezután újrafogalmazhatjuk a kiinduló kérdést is. Ha az iskolának van szerepe a társadalmi kiegyenlítődésben, ezt a munkamegosztásra való hatása révén, vagy a gazdasági szükségletből eredő kényszerű munkamegosztást ellensúlyozó hatásával tudja hatékonyabban betölteni? (A kettő természetesen nem zárja ki egymást.)

A föltételezés második része nem ennek a dilemmának a megoldására irányul: ellenkezőleg, azt tovább bonyolítja. Mind a munkamegosztásnak (tehát a munkahelyek szerkezetének) a kiegyenlítésére, mind az egyéb tényezők demokratizálására nézve igen lényeges az, hogy a különféle társadalmi rétegek tagjai között milyen kapcsolatok léteznek: hogyan tudnak egymással szót érteni, mennyire képesek egymás helyzetébe és gondolkodásmódjába beleélni magukat, hogyan ítélik meg egymást, milyenek a közöttük levő eltérések és egyezések. Ezekben a kérdésekben pedig a közös iskolai tananyag, az egyenlő vagy hasonló jogállást biztosító iskolai végzettség kevesebbet segít, mint a tényleges és tartalmas együttlét, a közös társadalmi tapasztalatok. Következésképpen nem azt tartom perspektívájában, hatásában is demokratikus középiskolai rendszernek, ahol a képesítések jogilag egyenértékűek, hanem ahol kitapinthatók ugyan a társadalmi

rétégződés előképei mind a tanulmányi utak rendszerében, mind a képesítésekben, de eközben sikerül olyan szituációk tömegét létesíteni, ahol a majdani kétkezi munkások és diplomások, vagy a jövőbeni műszaki, ügyviteli és mezőgazdasági stb. dolgozók egymást megismerni, egymásra hatni képesek.

A fejlett szocializmus társadalmának jelzői között szerepelnek a „homogén”, a „nyitott” szavak. Az előzőnek sokak által elfogadott fontos indikátora az életmód egysége (természetesen egységesen korszerű, az új elemeket befogadni tudó életmódra gondolva); a nyitott társadalomnak pedig bevett mutatója a rétegek közötti házasságok száma. Szimptómák ezek, de ha belátjuk, hogy a közösen töltött ifjúkor az eltérő tantervek és műveltségi szintek ellenére is kedvezően hat az életmód egységesülésére és a „vegyesházasságokra”, jó okunk van föltételezni, hogy a hatás mélyebben gyökerezik.

A 6. föltételezés konkrétan azt jelzi, hogy két tanévet reménytelenül kevésnek tartok ahhoz, hogy az érintett pozitív iskolai hatások érvényre jussanak.

Remélem, a hat föltételezés után nyilvánvaló, hogy a 9+3-as modell nem egyszerűen a 10+2-nek kompromisszumra hajló vagy takarékosabb változata. Jóllehet a következőkből kiviláglik, hogy így is megállja a helyét.

A változás (változtatás, innováció, reform) egyre szélesebb körben használatos a társadalmi szervezetek fejlesztésére, szembeállítva a kevésbé szembetűnő folyamatos „lappangó” korszerűsítéssel. Itt nem egyszerűen ravasz menedzser-taktikázásról van szó, hanem olyan hatások rendszeréről, amelyek vizsgálatát önálló tudományterület végzi. Ezúttal a gondolatmenetet rövidre zárva csak azt a tételt emelem át ezekből a munkákból, hogy a változás (az iskolareform) eredeti céljánál, tartalmánál jóval többet eredményezhet. Szabadjára enged sokféle alkotó és jobbító indulatot, más fénybe helyezi a kezdeményezéseket, és a környezet figyelmét is magára vonja. Az iskolareform előszele hazánkban hozzájárult ahhoz, hogy létrejöjjön az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága, ami a tudósok egyedülálló hozzájárulását hozta az oktatásügy továbbfejlesztéséhez. Egy iskolareform lehetőséget nyújt tehát arra, hogy az iskolarendszer minden zugába bevilágítsunk, minden megújuljon. Ebből a megfontolásból a 9+3 bevezetése akkor is nyereség lenne, ha az csupán a 10+2-t helyettesítené, például anyagi megfontolásból.

A 9+3 bevezetésének a 10+2-vel szemben anyagi előnyét bizonyítottnak érzem. Számításokkal alátámasztható, hogy az általános iskolák többsége már ma helyet tudna adni egy további évfolyamnak (a kivételt a túlszűfolt budapesti és megyei városi iskolák jelentik), két plusz évfolyam azonban sok lenne. Hasonlóképpen, a legtöbb középfokú tanintézményben egy évfolyam elvonása nem igényli a meglévő intézményhálózat gyökeres átszervezését: számos iskolában pedig éppen helyreállnának az optimális működési föltételek. A középfok felébe vágása viszont egész épületek és tanszemélyzetek átirányítását vonná maga után (Inkei 1977a).

Az átállás költségeitől eltérően kisebb az eltérés az átállás utáni folyamatos működés költségigénye terén. A folyó kiadások legnagyobb tétele ugyanis a pedagógusok bére, amelynek összege elsősorban a pedagógusok összlétszámától, ez pedig a tanulói létszámtól, azaz az iskolázás kiterjedésének mértékétől függ. A három fele modellvariáns

különbözősége viszont nem az iskolázás mennyiségi kiterjedésében van: mind esetben nagyjából azonos hányadban maradnak a tanulók az iskola falai között a különféle életkorokban. Az alapszerkezet megváltoztatása valószínűleg nem eredményezi majd a továbbtanulási arány, és ezzel a pedagógusbérek összegének fölszökését. Ellenkezőleg, mivel a tanulók tovább maradnak az alacsonyabb fajlagos költségű általános iskolában, viszonylagos költségcsökkenésre is számíthatunk. (Ebben a megvilágításban ismét a 10+2 látszik előnyösebbnek.)

Az infrastruktúra kihasználásának kérdéséhez kapcsolódik a településfejlesztés szempontja. A községi gimnáziumok elterjesztésével lényegében kudarcot vallottunk, és szakmunkástanuló intézetekből is kevés működik a városokon kívül. A nagyközségek jövője és kulturális fejlődése szempontjából ugyanakkor fontos tényező az oktatási intézmény, amelynek tantestülete a kulturális tevékenységek egyik góca, épületei és felszerelése a közművelődés terepe lehet, pusztán intézményes léte pedig a község különféleképpen értelmezett forgalmának jótékony gyarapításához járul. Mivel a középiskolák megtelepítésére továbbra sincs sok remény, az általános iskola meghosszabbítása biztosíthatja a kívánt gyarapodást (különösen, ha annak legfőbb éveire a környék kisebb településeiről is bejárnak a tanulók). Ugyanakkor ismét előbukkan a 15 éves kori határ kérdése. Ez életkor fölött már olyannyira differenciálnak érzem a tanulók igényeit, amelyek kielégítésére és kihasználására a legtöbb községi iskolában nem lesz meg a lehetőség. Ha valakiben kialakult az igény, hogy 16 éves koráig és azon túl tanuljon, ez az igény nyilván avval is együtt jár, hogy olyan társadalmilag és intellektuálisan stimulálóbb, városias környezetben töltsen el azt az egy-két évet, ami csak kevés nagyközségben található meg. Ebből a szempontból tehát a 9+3-ast mind a jelenlegi, mind a 10+2-es alapszerkezethez képest kedvezőbbnek tartom.

A modell leírására több ízben nyílt alkalom (Inkei 1976, 1977 b és c, MTA PKCs 1976). Ezért a következőkben csak a legszükségesebbeket ismételtem meg.

Az általános iskola utolsó három évfolyama alkotná a föltáró szakaszt. Ez rokon az orientációs ciklus elképzeléssel. Az elnevezésbeli eltérést azért tartjuk indokoltnak, mert az orientáció szó a pályorientációval való összeforrottsága miatt sugallja, hogy egy szervezet tudományos alapossággal és illő tapintattal keresi és megtalálja azokat a megfeleléseket, amelyeket a munkaerő-szükséglet és a gyerekek képességei között megtalálhatók (Kovács Endre 1976.). A föltáró tagozat esetében a hangsúly a munkaerő-szükségletről a gyerekekre tevődik át. Az a célja, hogy a tanulók módszeres megfigyelése és önmegfigyelése révén, a kipróbálások és önkipróbálások szituációinak változatos sorozatán át, a pályák és a pályaválasztás mibenlétére vonatkozó alapos tájékoztatás útján elérjék, hogy a tanulók a családi, regionális, konjunkturális és más pedagógiai, pszichológiai és társadalmi esetlegességektől jobban függetlenül, több önállósággal, realizmussal és megfontoltsággal vehessenek részt saját sorsuk eligazításában.

Az egységes középiskolák minden 15-18 éves fiatal „viszonyítási pontját” képviselik, oly módon, ahogyan gyerekkorban az iskola, felnőttkorban a munkahely, egész életünkön át pedig a lakóhely azok a viszonyítási pontok, amelyekből – okmányaink tanúsága szerint is – életünk többi koordinátája kiindul. Természetesen hosszú utat kell bejárni odáig, hogy a

középiskola a már dolgozó tizenévesek munkahelyével szemben is jogot formálhasson az elsődleges viszonyítási pont címére. Ehhez az kell, hogy a kifele tartó fiatalokat különféle művelődési-továbbképző és szabadidős programok révén részidőben továbbra is kötelékében tarthassa.

Az a tény, hogy az iskola tanulói között dolgozó fiatalok, "nem tanulók" is szerepelnek, közelebb visz ahhoz a célkitűzéshez, hogy a középiskolások rendszeresen végezzenek munkát. Korai lenne elhatározni, hogy ez zömében fizetett vagy társadalmi, egyéni vagy csoportos, időben koncentrált vagy elaprózott, termelő vagy szolgáltató, fizikai vagy nem fizikai munka legyen. A lényeg, hogy mind a tanulók, mind a társadalom szemében értékes munkaalkalmakat biztosítsunk.

A többséget kitevő "főfoglalkozású" középiskolások igen változatos tanulmányi programban részesülnek, ahol – a tantermen és a tanműhelyen kívül – elmosódik a képzési típusok közti hierarchia. Ebből az is következik, hogy az indokoltnak bizonyuló pályakorrekciók előtt minimális adminisztratív akadályok lesznek csak, hiszen a különbözeti vizsgák és az átlépés egyaránt egyazon intézmény kebelén belül történik. Mindez hasonlatos ahhoz, ahogy ma egyes szakmunkástanuló intézeteken vagy egyetemeken a képzési szakok igen nagy változatossága megtalálható, anélkül, hogy ez bántóan rétegezné a fiatalokat.

Ezt a középiskolát nem szabad egyszerre bevezetni. A folyamatos közelítések első lépése az lehet, ha a mai középiskolákat önállóságuk részleges meghagyásával területi alapon 1200-1500 fős "föderatív" iskola-együttesekké vonjuk össze. (A középiskolázás lerövidülésével csökken a tanulólétszám is!) A legnehezebb szervezési feladatot a szakmunkásképzők sajátos jogállása jelenti; egyúttal azonban a termelő vállalatokhoz fűződő szoros (szerződéses) kapcsolatuk a többi középiskolás számára is kaput jelenthetnek a termelés világa és a fakultatív szakképzés felé. Az összevonás a legkevésbé a tanterveket érinti, legalábbis kezdetben, kiterjed viszont a diákéletmód összes többi területére, Mindennek természetesen alapos előkészítéssel és a tapasztalatok folyamatos értékelésével kell végbemennie.

A középiskolát az életkorral határoztam meg. Azt tartanám az ideális megoldásnak, ha a 15. születésnapot követő ősszel minden fiatal kötelezően megjelenne a körzeti középiskola kombinátban, tehát azok is, akik nem végezték el a 9. osztályt, vagy nem kívánnak tovább tanulni. Mindkét esetben azonban életkoruknál fogva jogot nyernek arra, hogy (esetleg szimbolikus és rituális formák között) a középiskola tagjaivá legyenek. Az első csoport ott fejezné be speciális csoportokban az általános iskolát, a másik pedig az említett módon munka után, vagy a munkával váltakozva látogatná a középiskolát. (Loránd Ferenc könyvéből tudjuk, hogy a tanulóknak ez a leggyöngébb rétege sem az általános iskolás gyerekek között, sem a felnőtt dolgozók iskolaiban nincs a helyén.)

Nem foglalkozom az egyes középiskolai tanulmányi típusok – gimnáziumi, szakközép-iskolai stb. – arányainak és a középiskola által nyújtott képesítéseknek a kérdéseivel. Ezeket a fenti megvilágítási szemszögből olyan technikai kérdéseknek tekintem, amelyek az egységes középiskola belső programváltozatainak kidolgozása során kell megoldani.

Érvek és ellenérvek

A 9 éves alapiskola elképzelése először 1874-ben jelent meg hazánkban, Kiss Áronnak a magyarországi néptanítók második egyetemes gyűlésén előadott javaslatában (Bereczki 1970). A negyedik egyetemes gyűlés résztvevői 1891-ben a miniszterhez terjesztik föl Sebestyén József kiforrott javaslatát a 9 éves népiskoláról. Ezután még Kármán Mór idézi föl ezt a javaslatot, majd az ötödik egyetemes gyűléstől (1898) előtérbe kerül a 8 éves alapiskola terve. Ennek az a fő magyarázata, hogy a reformerek mindenkor a meglévő intézmények összeolvasztását javasolták: Kiss Áronék a 6 éves elemi és a 3 éves ismétlődő osztályokat, míg a későbbiek (pl. Nagy László) az elemi 4 osztályával a polgári 4 évfolyamát és a gimnázium alsó tagozatát tervezték összekapcsolni.

Az elmúlt 80 évben született javaslatok többsége páros számú évfolyamot tartalmazott.

Ezt a tényt önmagában modellünk ellen való érvnek kell elfogadni. A 9-es szám Kiss Árpádnál (1969, 291) az ideálisnak tekintett 12 éves iskola 4x3-as belső tagolásában jelenik meg. Először Ligetiné Verebély Annánál (1974) szerepel a 9 éves alapiskola mint a reformjavaslat egyik központi eleme, 4 éves középiskolával kombinálva. Fekete Györgynél (1974) 9+3-as alapszerkezet szerepel, igaz, egy többváltozatú javaslat kevésbé hangsúlyos tagjaként és azzal a téves megjegyzéssel (50.o.), hogy az átállás szervezés-igénye azonos a 10+2-ével. Szóban terjesztette elő a 9 éves iskola koncepcióját Szentágothai János 1977-ben (az MTA-OM Köznevelési Bizottság januári szegedi tanácskozásán és az MTA Pedagógiai Kutató Csoport februári tudományos ülészekán).

A 15. év utáni szakaszváltással szemben azon országok tapasztalata mérvadó, ahol az elágazást a 16. évig kitöltik. Ilyen viszont kevés van. Svédország a legismertebb; Angliában a tanulók többsége tanul az alapiskolában 16 éves koráig. Lengyelországban 1986-tól a tanulók 75%-a jár 17 éves korig a 10 évfolyamos alapiskolába. (Nowicki 1977, 27. Kwiecinski – 1976, 632 – bírálata szerint a középfokú szakképzés iránti igény belülről fogja szétaprózni a 17. évig tartó általános iskolát.) Csehszlovákiában ma még a 9+4-es alapszerkezet van érvényben, de egy 1976-os döntés értelmében – részben gazdasági megfontolásokból – áttérnek a 8+4-re, ezen belül a 14 éves kori elágazásra. Az a tény, hogy – véleményem szerint a középiskolázás hagyományaihoz való túlzott ragaszkodás miatt – nem a kínáló 9+3-as alapszerkezetet választották, tagadhatatlanul modellünk ellen beszél. Ugyanez mondható el Szkatkin (1975) és Kosztyaskin (1976) szovjet pedagógusok javaslatáról, akik szintén a 14. életévre tervezik a jövő alapiskolájának a végpontját. (Szkatkinnál zárójelben szerepel a 9+3-as változat.)

A hazai ellenérvek egyike azért helyezi előtérbe a 16 éves időpontot, mivel ez egybeesne a munkavállalás alsó életkori határával. Emlékeztetek arra, hogy az általános iskolát 14 vagy 15 éves korban végzők ma is közel teljes számban középiskolába lépnek, és a 9 éves iskola esetén ez még inkább így lesz. Gábor R. István (1972) attól óv, hogy a hosszabbítás ára a lemorzsolódások nagyobb száma lesz: úgy vélem viszont, hogy évtizedes távlatban vállalhatjuk ezt a kockázatot. A pszichológusok és pályaválasztási szakemberek egy része – így munkatársam, Ritoók Pálné is – úgy vélik, hogy 16 éves kor előtt nem érnek be a társadalmi felelősségű pályaválasztás feltételei. Nagyon kevésbé tisztázott azonban, hogy a fejlődés-lélektani tényeknek milyen szerepe legyen az iskola

szakaszolásában. (Stracar – 1976, 760 – például azt is a 15 éves váltás ellen hozza föl, hogy a látásélesség egy 1937-es brnoi vizsgálat szerint a 14. évben tetőzik.)

Gáspár László (1976, 20-22) szerint a fiatalok társadalmi felelősségének kései beérése a késleltetett szocializáció eredménye, és ezt éppen a korai elágazás mellett szóló érvek tekintik. Ugyanő az alapiskola kiterjesztését divatjelenségnek tartja, amely háttérbe szorítja a tanítás-nevelés intenzív fejlesztésének, a meglévő tanulmányi idő hatékonyabb kihasználásának kérdését. Osztom Gáspárnak a szakképzés és az "öncélú" műveltség kettősségére vonatkozó érvelését (i.m. 35-39), és úgy vélem, hogy a minden 15-18 éves életformájának keretet adó egységes középiskola biztosíthatja a legjobban a "nevelés-művelődés-képzés" egységét. (Gáspár ugyan az iskolai jelleg háttérbe szorítása mellett érvel, de ő maga is az iskolázottságot" használja a műveltség szinonimájaként.)

Nagy József (1974, 54) négy érvet sorol föl a 9+3-al szemben. 1) Az egy évvel megtoldott alapiskola nem hoz kielégítő javulást a népesség műveltségében (evvel Gáspárnak az intenzív fejlesztésre vonatkozó érve állítható szembe); 2) Nemzetközileg egyre több tízosztályos struktúra jön létre (csak hogy megőrzik a 8. osztály utáni elágazást: NDK, Szovjetunió, Románia, Lengyelország); 3) pszichikus szempontból a 16. életév tekinthető a megalapozott pályaválasztás legalacsonyabb életkorának (ez egybeesik Ritoókné véleményével); 4) a 10 éves alapiskola esetén kisebb a kollégium-szükséglet (igaz érv).

Súlyos érveként hat azoknak az országoknak a felsorolása, ahol a 15 éves kori elágazás van gyakorlatban: Szovjetunió, Japán, Egyesült Államok (az ország nagy részén), Kuba. Ide sorolható a Francia Kommunista Párt reformjavaslata (Juquin 1977), és Kyöstiö (1972), aki érdekes oktatás-prognosztikai modelljeiben következetesen a 15 éves korig tartó alapoktatással számol.

A hazai irodalomban a 9-es alapiskolára szavazókon kívül csak közvetett érvekkel bizonyíthatjuk a 15. év előnyét a 16 éves váltással szemben, mellénk állítva például Gábor R. és Gáspár idézett érveit. Lényegesek azok a megállapítások, melyek szerint a fiatalok "jelentősebb hányada csak a munkásiskola sajátos motivációs rendszerében találja meg képességei fejlesztésének értelmét" (Fekete i.m. 34), amelyek arra utalnak, hogy a mai általános iskola túlzott kiterjesztése – amennyiben nem jár együtt motivációs rendszerének gyökeres megváltozásával: ez pedig nem szerepel a javaslatokban – a tanulók nagy, esetleg nagyobbik felének nem az önmegvalósítási lehetőségeket, hanem a kudarcélményeket szaporítja nagyobb számban. Ide sorolhatók a szakmunkástanulóknál meglévő tömeges iskolafóbiát kimutató vizsgálatok, mint pl. Laki László 1975.

Ha a 2 éves középiskolák rövidségéről mondottakat vesszük szemügyre, nem hanyagolható el az NDK iskolarendszere – itt a 8. és 10. tanév utáni elágazások révén igen sok tanuló tanulmányait 2 évenként változó közösségben végzi –, amellyel az NDK-beli, és nagy számban a szomszédos lengyel szakemberek is meg vannak elégedve (Nowicki i.m.). Niemiec (1974, 48) viszont pedagógiai szempontból kevesli a két évet, akárcsak a már említett szovjet szerzők: Szkatkin és Kosztyaskin éppen azért javasolja előrehozni az elágazás időpontját, hogy ily módon az iskolázás egészének végpontját nem változtatva 3 évesre bővíthessen a középiskola. (A 17 évig tartó közoktatást a mai

3+5+2-es tagolás helyett 6 éves kortól számított 3+5+3-as struktúrával javasolják fölváltani.)

Hazánkban Fekete György osztja ezeket az érveket, ő a 10 éves alapiskola után is 3 éves középiskolát képzelt el. 10+3-as modellje ötvözi a 10 éves alapiskola és a hosszabb középiskolázás eredményeit, ugyanakkor a 18. éven túlnyúló közoktatást képzelt el, amit nem tartok elfogadhatónak. Nehéz bizonyítani azt a meggyőződésemet, hogy a 18. év épp olyan határvonalat jelent – a felnőtté válás közelítően elfogadható kora –, mint ahogy a 15. évvel lezárhatónak tartom a gyerekkort. A bizonyítást nehezíti, hogy Svédországban, az NSZK-ban, Olaszországban, Angliában és a reform életbelépéséig Csehszlovákiában és Lengyelországban csak 19 évesen léphetnek a felsőoktatásba. A korábbi terjeszkedéssel szemben most mindenestre több országban tapasztalható az iskolázás – talán átmeneti – visszahúzódása: Csehszlovákiában ez utat talált az alapszerkezet módosításában, a Szovjetunióban és az Egyesült Államokban ez a középfokú szakképzés térnyerésében mutatkozik meg.

Néhány éve általános volt a meggyőződés, hogy a belátható jövő csak az általános középiskoláé, amely a szakképzést csak kisebb-nagyobb mélységben készíti elő. Ezt vallotta Poignant (1973) is, igen tartalmas prognosztikai elemzésében, az Egyesült Államok, Japán és a Szovjetunió előrejelzéseire támaszkodva. Időközben az Egyesült Államok középiskoláiban magasra szokott a szakoktatási kedv (Széchy Éva 1976, McGowen-Cohen 1977), míg a Szovjetunióban Filippov (1976, 28) szerint a 8. osztályra épülő 3 éves "szrednyeje prof-tyeh ucsilisse" (szakközépiskola) az általános középiskola mellé sorakozott föl, mint a legperspektivikusabb középiskola típus. Mindez igazolni látszik Kwiecinski idézett, Lengyelországra vonatkoztatott előrejelzését. A felsorolt tényekkel egyidejűleg érvényesnek tartom Sicinski és munkatársai (1975, 14) nézetét: rövid időn belül fölmerül az általános – tehát nem egy konkrét szakmacsoportra fölkészítő – felsőfokú tanulmányok szüksége. (Ehhez az amerikai junior college-ok szolgálhatnak például.) Ide kapcsolódnak az egyetemi előkészítő évre vonatkozó figyelemreméltó javaslatok (Ferge Zsuzsa 1976, 103; Szentágothai János említett előadásaiban egy olyan 9+2+1-es modellt fejtett ki, ahol a +1 a felsőoktatásokat előkészítő év, egyben próbaév.)

Az életkori határoknál lényegesebb a modellben az egységes középiskolázás elképzelése, ami az iskolarendszertan hagyományosan vitatott kérdése. A problémát bonyolítja, hogy egységes (integrált, komprehenzív) középiskolán általában tantervében egységes, általános középiskolát értenek, míg a szóban forgó modell az esti tagozatos túlkorosoktól a szakmát tanulókon át a legtehetségesebbek egyetemi előkészítő kurzusáig a tanulmányi típusok teljes skáláját magába foglalja. A magam részéről idegenkedem attól a kurrens irányzattól, hogy a tényleges munkahely-struktúrában meglévő rétegződésnek szemet hunyva kiegyenlítő törekvéseink a képzési típusok látszategyenlőségére irányuljanak, amit a legtöbbször a tanítási idő irreleváns tartalommal való földuzzasztásával érünk el. Ahelyett, hogy három évig képezzük pl. a bolti eladókat, jobbnak tartom, ha néhány hónapos betanítás után elhelyezkedhet, de utána két kézzel bevonjuk át az egységes középiskola életébe, egyebek között lehetőséget adva, hogy munka mellett szerezzék meg az eredeti képzésének zsákutcájából való kitörés eszközeit.

Az egységes iskola elleni legnyomósabb érveket a már megvalósult típusok bírálata jelenti. Callewaert-Kallós (1976, 179) és Jüttner (1973) szerint az egységesített svéd középiskolában a szinte kizárólag ideologikusan motivált kiegyenlítő célzatú törekvések nem vezettek el a remélt eredményhez. Ferge Zsuzsa (1974, 19) pedig azt írja ezekről a kísérletekről, hogy "a szelekció végeredménye azonos vagy hasonló, és az iskolán belüli társadalmi feszültségek meg nőnek is".

Szerényebb célkitűzéssel megtakarítható a feszültség javarésze. Ez annyit jelentene, hogy a gimnáziumokra, a szakközépiskolákra és a 4 évesre kiterjesztett, érettségit adó, kisebbségben levő szakmunkásképző intézetekre terjedne ki a "föderatív" egységesítés, míg a szakmunkástanulók iskolafóbiás többséget valamint a szakképzetlen munkavállalókat nem érintené. Körülbelül ez valósult meg a Szovjetunióban, ahol egy évfáratnak 55-60%-a jár 17 éves koráig egyazon iskolatípusba (és nincs tudomásom belső feszültségekről), és Lengyelországban az említett módon 1986-tól ugyancsak 17 éves korig szándékoznak együtt tartani a fiatalok 75%-át. Ez esetben az időre lehet bízni, hogy a fiatalok főnmaradó hányadat mikor sikerül a középiskolázásba vonni. Ezt járható átmenetnek vélem a túlkorosokat is magában foglaló teljes körű középiskolázás fele.

A feszültségek hamarabb jelentkeznek, ha a tanulmányi típusok kisszámú átfogó kategóriára oszlanak; ami kor például a különféle mértékben szakosodott gimnáziumi osztályok helyét a "tagozatosok" és "nem tagozatosok" kettőssége vette át, vagy ha az ajánlott föderatív iskolában megőrizzük a gimnazisták, a szakközépiskolások és a szakmunkástanulók három kasztját, ahelyett, hogy kevert tanulmányi típusokra törekedve elmosnánk a határokat.

Az egységes iskolarendszereknek a szelektív változatokkal szembeni fölényét bizonyító érveket Torsten Husén (1975) az IEA fölméréséhez kapcsolódva meggyőzően összegezi. Az a leglátványosabb bizonyíték, hogy miközben az elitista és a demokratikus iskolarendszerek 5%-os "krémjének" teljesítményében nincs lényeges eltérés, az évfárat átlagát képviselő fiatalok tudásában jelentős különbség van az utóbbiak javára.

A fentiek egyrészt az iskolarendszer megtartó-képességére valamint a képzés egységesen általános jellegére vonatkoznak. Nagyon kevésen foglalkoztak avval, hogy a tanulók közös diákélményei mennyiben egészítik ki vagy pótolják a tantervekben elért egységet. Fekete György (i.m. 47) véleménye, mely szerint "a leginkább demokratikus az egy középfokú iskolatípusú változat (különféle szakirányú szakmai képzéssel és nagyszámú fakultatív műveltségi tárggyal)" pontosan fedi az elgondolásomat: nála azonban elkallódik a megállapítások és javaslatok sorában. Az Egyesült Államok példája – ahol sokhelyütt megvalósult az a 18 évig tartó középiskola, amelyben az egyetemi előkészítőtől a szakmai betanításig terjedő tanfolyamok elvileg szabadon választhatók és váltogathatók (Havighurst-Neugarten 1962, 293) – az ország iskolái között nagyfokú eltérések és a nyilvánvaló ideológiai és társadalmi különbözőség miatt kevés tanulsággal szolgálhat a magyar iskolaügy számára. A svéd középiskola (a 10-12. évfolyamok) tapasztalatairól egyelőre csak az idézett sommás bírálatok hozzáférhetők.

Nyilvánvaló, hogy a mi eljövendő iskolarendszerünk kialakításában a gazdaságilag fejlettebb országok példája csak kisegítő támpontokat nyújthat. Az elsődlegesek a szocialista társadalom távlatairól, ezen belül a szocialista nevelésügy jövőjéről alkotott

tudományosan megalapozott terveink és elképzeléseink. Ezért – minden más reformjavaslatához hasonlóan – az egységes szervezetű egyetemes középiskolázás gondolatának helyességéről is elsősorban az elméleti alátámasztással párhuzamosan végzett hazai gyakorlati kipróbálás sikere győzhet meg minket.

Hivatkozások

- Bereczki Sándor: "Törekvések a 8 osztályos népiskola megteremtésére a felszabadulás előtt." In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság 1970. 195-228.
- Gallewaert, S. és D. Kallós: "The rose coloured wave in Swedish pedagogy". *Educational Studies* 1976. 3.
- Fekete György: "A pályaorientációs iskolarendszer modellje". *MTA PKCS Közleményei* 1974. 3.
- Ferge Zsuzsa: "Az iskolarendszer továbbfejlesztésének egy variánsa". *MTA PKCS Közleményei* 1974. 1.
- Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó 1976.
- Filippov, F.R.: *Obrazovennijje v uszlovijah razvitovo szocializma*. Moszkva: Znanyije 1976.
- Gábor R. István: "A szakemberképzés és az iskolarendszer néhány problémájáról." *Közgazdasági Szemle* 1972. 7-8.
- Gáspár László: *A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlatai*. Kézirat, 1976.
- Havighurst, R.J. és B.L. Neugarten: *Society and education*. Boston: Allyn & Bacon, 1962.
- Husén, T.: "Implications of the IEA findings for the philosophy of comprehensive education." In: A.C. Purves és D.U. Levine (szerk.): *Educational policy and international assessment*. Berkeley: McCutchan 1975.
- Inkei Péter: "A köznevelés távlatairól" Kézirat 1976. (A *zánkai neveléselméleti munkaértekezlet* sokszorosított anyagai között.)
- Inkei Péter: *Az iskolahálózat átalakítása négy rendszerfejlesztési változatban*. Kézirat, 1977 (MTA PKCs Iskolakutatás 19.) (a)
- Inkei Péter: "Az egységes középiskolázás felé". *Köznevelés* 1977.13. (b)
- Inkei Péter: "Wegierskie badania nad perspektywami rozwoju systemu oswiatowego". *Oswiata i Wychowanie* 1977. 11. (c)
- Juquin, P. (szerk.): *Újjáépítjük az iskolát*. Tankönyvkiadó 1977.
- Jüttner, E.: "Trend zu weiterer Integration im schwedischen Schulwesen." *Erziehung und Unterricht* 1973. 5.
- Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó 1969.
- Kosztjaskin, E.G.: „O nyekotorüh organizacionno-pedagogicseszkih voproszah skolü 2000 goda" *Szovjetszkaja Pedagogika* 1976. 4.
- Kovács Endre: "A pályaválasztás jelene és jövője" *Köznevelés* 1976. 36.
- Kwiecinski, Z.: „O warunkach i skutkach społecznych upowszechnienia szkoly sredniej" *Ruch Pedagogiczny* 1976.5.
- Kyöstiö, O.K.: "The changing role of schooling in society" *International Review of*

Education 1972. 3.

Laki László: Lemorzsolódás a szakmunkásképző intézetekből és a kimaradt tanulók további életútja. *Társadalomtudományi Közlemények 1975. 2-3.*

Ligetiné Verebély Anna: "Iskolarendszerünk egyik lehetséges modellje". *MTA PKCs Közleményei 1974. 2.*

Loránd Ferenc: *A Kertész utcaiak.* Magvető 1976.

McGowen, E.F. és D. K. Cohen: "Career education – reforming school through work" *The Public Interest 1977. 46.*

MTA Pedagógiai Kutató Csoport: *Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai.* Kézirat, 1976.

Nagy József: "Iskolastruktúránk távlati fejlesztési koncepciójáról". *MTA PKCs Közleményei 1974. 2.*

Niemiec, J.: "Wstepne zasady rozmieszczania przedszkoli, szkól ogólnokształcacych, specjalnych i specjalizacji kierunkowej" In: *Zasady rozmieszczania szkolnictwa w Potsce po dokonaniu reformy systemu ksztalcenia.* Uniwersytet Gdanski 1974.

Nowicki, M.: "10-letnia szkola srednia i szkola specjalizacji i kierunkowej w przyszlym systemie polskiego szkolnictwa" *Kwartalnik Pedagogiczny 1977. 1.*

Poignant, R.: *Education in the industrialised countries. Europe 2000, Project 1,* volume 5. Hága: Martinus Nijhoff 1974.

Postlethwaite, N.: *School organization and student achievement.* Stockholm: Almquist and Wiksell 1967.

Sicinski, A., M.Czerwinski és B. Gotowski: "A lengyel társadalom várható képzési igényei." *MTA PKCs Közleményei 1975. 2.*

Stracar, E.: „Progresivny projekt kvalitativneho vzostupu nasho skolstva" *Jednotna Skola 1976. 9.*

Széchy Éva: „Az Amerikai Egyesült Államok oktatásügyének és pedagógiájának néhány fejlődési tendenciája" *Magyar Pedagógia 1976. 1-2.*

Szkatkin, M.N.: „Perspektywy rozwoju szkolnictwa ogólnokształcacego w ZSRR" *Kwartalnik Pedagogiczny 1975. 3.*