



KOCKÁS KÖNYV – VAN KIÚT! KIÚT AZ OKTATÁSI KATASZTRÓFÁBÓL ELEMZÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁS ALAPVETŐ, JELENTŐS BEAVATKOZÁST IGÉNYLŐ PROBLÉMÁIRÓL ÉS AZOK LEHETSÉGES MEGOLDÁSÁRÓL CIVIL KÖZOKTATÁSI PLATFORM, 2016.¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Érdekes, furcsa, hogy a köztársaság eddigi oktatási kormányzatai sokkal kevésbé viselték el a közoktatás, köznevelés szereplőinek természetes ellenállását, kritikáját az elsietett, téves döntésekkel, súlyos igazgatási hibáikkal szemben, mint a népköztársaság utolsó éveinek oktatásirányítása. Talán abból a téves felfogásból, hogy a legitim hatalom egyúttal a hatalomgyakorlást is magától értetődően legitimálja, holott épp arról volna szó, hogy a legitim hatalomnak minden területen meg kell teremtenie, fel kell (kellett volna) építenie külön-külön a maga szakmai legitimitását.

A tavalyi évben látszat szerint már politikai csatterré vált az iskola, az oktatási kormányzat politikai kérdést csinált a szakmai kritikákból, a szakmai kritika pedig utcai demonstrációkkal, politikai akciókkal próbálta magát erősíteni. A kiút csak a párbeszéd lehet. A szakmai párbeszéd. Ezért közlünk két kritikát is a Civil Közoktatási Platform tavalyi év végén bemutatott szakmai-kritikai programjáról, hiszen a közoktatásban, a köznevelésben a megértésnek, a megegyezésnek, az összehangolásnak, az egyeztetésnek, a szakmai párbeszédnek nincs alternatívája.

Az ÚPSZ kész ennek a párbeszédnek teret adni. (A szerk.)

GLOVICZKI ZOLTÁN

Kockázatok

ELŐZMÉNYEK

Hogy a 2008-ban megjelent *Zöld könyv*² miért lett éppen zöld, a kései olvasó előtt rejtély marad – ahogyan a *Kockás könyv* kockássága is talán. Mégis szellemes az al-

lúzióba hajló cím. Egyszer aztán talán az iskolai „kockás” füzeteket juttatja majd eszünkbe. Vagy azt se. Aki azonban emlékszik a cím mögöttes jelentésére, mindenképpen örömmel fogja nyugtázni: „mind-egy is!” Nem lázadó, protestáló, tüntető, okkal vagy oktanulul hóbörgő szöveget ve-

¹ A *Kockás könyv* megjelent nyomtatott változatban, de hozzáférhető interneten is: <http://www.tanitanek.com/2016/12/19/kockas-konyv-kiut-az-oktatasi-katasztrofabol/>

² Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért.*

szünk ugyanis kezünkbe, hanem egy alcímében is optimista, előremutató, letisztult alapelvek, értékek és gondolatmenet mentén világos stratégiát megfogalmazó kötetet. Köszönet érte. Az utókor és talán a kortárs olvasó számára sem érdektelen ugyan – szakmai viszonyítás, a háttér, a nézőpont megítélése szempontjából – hogy ki is, kik is azok a *Civil Közoktatási Platform*, de kétségtelen, több módon indokolható ennek a leleplezésnek, meghatározásnak a hiánya is. A kérdés nem merülne fel, ha valamiféle belső szamizdat-kiadványként nyúlnánk a műhöz, első olvasásra egyértelmű azonban, hogy – jó esetben – társadalmi és szakmai vitára sarkalló, a nyilvánosságunk szánt, de a szándéktól függetlenül is a nyilvánosság számára értékes anyag született.

Fontos és ritka pillanat egy-egy nemzet oktatásügyében, amikor átfogó diagnózis születhet róla, s a diagnózishoz jobbító szándék, sőt jobbítani akaró erő is párosul. A 2008/2009-es tanév az ezredforduló utáni Magyarország oktatásának két ilyen helyzetelemzését is felmutatta. A *Zöld könyv* a neveléstudomány és a releváns társtudományok legkiválóbb képviselőinek látteleletét adta, míg a *Szárny és Teher*³ egy gyakorlatközelibb, mégis nagy rálátással rendelkező s perspektivikusan gondolkodó szakmai közösségét. A két kötet több problémát exponál, ezeket nem feltétlenül súlyozza, mindenképp tanulságos azonban, hogy egyfelől egy egyébként igen feszült politikai erőterben nem markánsan ideológiai alapvetésű szemléletet mutatnak, másfelől – ennek is megfelelően – jórészt fedi egymást a két diagnózis.

A pedagógustársadalom megbecsültségének – egyúttal a vele szemben támasztott szakmai elvárások szintjének – emelése,

a tananyagközvetítő iskola ideáljának meghaladása, a szakmai visszacsatolások rendszerének kiépítése, a lemorzsolódás fékezése és az önkormányzati fenntartói rendszer alapvető reformja a közös gondolati szál. A két elemzés említett szellemi háttéréből fakadóan persze e kulcsfogalmak sem ugyanazt a megoldási stratégiát, sőt nem is teljesen azonos problémát jelentettek. Kérdés, hogy a pedagógusok esetében a presztízsnövekedés mennyire az anyagi megbecsülésből, s mennyire egyfajta kontraszelekció megállításából fakadjon, kérdés, hogy a tananyagközvetítő iskola ideáljának meghaladása mennyire a kompetenciafejlesztés és mennyire a „nevelés” irányába mozduljon, kérdés, hogy a lemorzsolódás megelőzése mennyire illeszkedik a szociális érzékenység szélesebb perspektívájába, s mennyire egy pragmatikus tanügyi probléma, kérdés, hogy az önkormányzatiság kérdéskörében mennyire tudunk elszakadni a rendszerváltozás után kialakult status quo mindenhatóságának hitétől. Ezekkel az alkérdésekkel együtt is megnyugtató azonban a problémák több nézőpontból is hasonló azonosítása.

A 2010 óta regnáló kormány kampányidőszakában kirajzolódó oktatáspolitikai lényegében mindezzel párhuzamosan alakulva összenőtt e látletelekkel, s első olvasatban beteljesítette volna a kegyelmi pillanat álmát: jól kivehető hangsúlyt helyezett az oktatásügy reformjára, vélhetően azért, mert felismerte annak szükségességét. Még ha idejekorán kiderült is, hogy a nagypolitika egész más típusú reformokat lát szükségesnek az oktatásban, mint bármely zöld vagy kék könyv, még a *2011. évi Köznevelési törvény* is fenntartotta a lehetőséget az oktatásirányítás szakmailag hiteles reflexiójára. A pedagógus-életpá-

³ *Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése.* A Bölcsék Tanácsa oktatási bizottsága és az általuk felkért szakértők elemzései. Háttéranyag, 2009. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf>

lyamodell, az oktatásközpontúság felől a nevelésközpontúság felé mozdulás, a kisgyermekkorai nevelés erősítése és az önkormányzati fenntartással szembeni állami szerepvállalás feltétlenül válaszok a fenti problémafelvetésekre. A konkrét intézkedések azonban értelemszerűen fel-erősítik a megoldásról alkotott képzetek közti, addig elmosódó különbségeket, nem beszélve a már a törvényben megjelenő, és a valós problémáktól – adott esetben magától a valóságtól – esetleg távolabb eső jelenségekről (mindennapos testnevelés, kötelező hit- és erkölcstan stb.), nem beszélve továbbá a törvény később megjelenő elemeiről (a tankönyvpiac ellehetetlenítése, teljes állami fenntartói rendszer), nem beszélve a végrehajtási rendeletekben megjelenő, sokszor értelmezhetetlen részletekről (kötelező munkahelyi benntartózkodás, kerettantervek stb.), s nem beszélve a mindezt körülvevő arrogáns politikai siker-kommunikációról.

Amikor 2016-ban kívánunk köznevelési rendszerünkről diagnózist felállítani és egyúttal javallatot megfogalmazni, ebbe az összetett, több rétegű problémahalmazba csöppenünk. Nem egyszerűen egy vitatott alaphelyzetből mindenképpen sok súlyos hibával induló, s azóta önmagát is folyamatosan reformáló reform sodrából kell ki-lépnünk, hanem figyelembe kell vennünk azt is, hogy egy valóban reformra szoruló állapotból indultunk, tehát olyan ponton állunk, ahol óriási józanság és levegővétel szükséges – nem csupán a továbblépéshez, de még a megálláshoz is.

AZ ALAPVETÉSEK RENDSZERE

A *Kockás könyv* napjaink forrongó szakma-politikai és közpolitikai légkörében elisme-

résre méltó levegőt vesz és egyúttal ad olvasójának. Józansága, rendezettsége béke-időkre emlékeztet.

A fentieknek megfelelően alapvető gesztusa, hogy e bonyolult inerciarendszerben igyekszik saját állás- és szempont-jait világossá tenni. E törekvésében még gátat képez a – jó értelemben vett – indulat, hiszen a sokrétű bevezető-rendszerben talán a kelletténél több nekifutásra sikerül mindezt tisztázni. Jobban mondvá: nem sikerül; maga a kötet kiforrott főszövege teszi utólag megnyugtató rendbe, melyek is a megközelítés csomópontjai és a meghatározó értékelvek.

A képet kezdetben az alcím, az alcím értelmezése, az előszó, az alapvetés

és a bevezetés önmagában mindenütt releváns és értékes, egymástól azonban némileg független értelmezési horizontja teszi bonyolulttá.

A könyv tényleges tartalmához a kulcsot leginkább az alcímet értelmező második alcím adja meg: ELEMZÉS a magyar közoktatás alapvető, jelentős beavatkozást igénylő problémáiról és azok lehetséges megoldásáról. Az elsődleges alcím: Kiút az oktatási katasztrófából. A kötet optimista felütésének (Van kiút) és józan helyzetértékelésének, illetve stratégiai javaslatainak saját tükrében a kötethez illőbb alcím a „Katasztrófa helyett kiút” lenne.

Az előszó ehhez képest a CKP – természetesen egyáltalán nem érdektelen – saját identitásának meghatározásába kezd. Elsőként az egymástól vitathatóan elkülönített „alapértékek” és „alapelvek” felsorolásával. A két – fogalmilag is nehezen megkülönböztethető – kategória között talán az egyetlen eltérés, hogy az alapelvek között több a nem egyértelműen megragadható „elv”. A kötet elolvasása előtt, vagyis kontextus híján nehezen értelmezhető a

olyan ponton állunk,
ahol óriási józanság és
levegővétel szükséges – nem
csupán a továbblépéshez, de
még a megálláshoz is

szubszidiaritás elve, nem érthető, mit gondolunk „társadalmasított” oktatáspolitikának, vagy mi is az „alanyi jogú részvétel a közfeladat-ellátásban”. A hat alapérték (a CKP alapértékei: személyközpontúság, esélyegyenlőség, kompetenciafejlesztés, demokratikus működés, autonómia és elszámoltathatóság, ájárhatóság és szákcumentesség) egyértelműbb, a bevezető konszenzusképzésre is alkalmasabb. Egyetlen vitatható eleme a 4. pont, a „demokratikus működés” igénye. Az oktatás világában a demokratikus működés (miközben a fogalom az osztálytermi munkától a foglalkoztatáspolitikáig számos dimenzióban bír önálló, ám egymástól eltérő árnyalatú jelentéstartománnyal) önmagában nem értelmezhető fogalom. Az öt vitathatatlanul telitalálat *oktatási* alapérték mellett elbizonytalanítóan általános, bár kétségtelenül pozitív értéktartalommal rendelkező kifejezés.

A bevezető nem említi egy implicit alapértéket, melyet a könyv már alcímeivel exponál. Ez pedig az „oktatás” fogalma. Az elmúlt öt év szakmai közbeszédében az Eötvös József-i, majd legutóbb a második magyar köztársaság idejében Szent-Györgyi Albert által vezetett OKNT⁴ által képviselt „köznevelés”-fogalommal szemben egyfajta verbális ellenállás szimbóluma a „közoktatás” szó használata, melyet a *Kockás könyv* következetesen bont le az „oktatás” köré épülő szöveggé. Bár a fogalommagyarázatok között – érthető módon – nem szerepel az oktatás és a nevelés kifejezés, a *Kockás könyv* a másfél évszázada az *oktatás* köré szerveződő,

egyfajta verbális ellenállás szimbóluma a „közoktatás” szó használata

tananyagközpontú iskolarendszer helyett maga is a nevelés, és pedig a teljes személynevelése iránti igény pártján áll, amiért megfontolandó lehet a verbális ellenzékiesség felülvizsgálata is.

Az *Előszó* végül elér a kötet szerkezetét meghatározó hét „oktatáspolitikai terület” (helyesebben inkább hét oktatáspolitikai „kulcsprobléma”) rögzítéséhez, melyeket – főként a kötet későbbi szövegtestének fényében – jó érzékkel, indokolt módon és

valódi stratégiai keretbe ágyazva emel ki. Az *Alapvetés* és a *Bevezető* újabb és újabb (a CKP 12 pontjának⁵ felemlegetésével együtt mintegy 4-5) alapelv- és problémalajst-

romait egy esetleges újabb kiadás esetén érdemes a fenti alapelv- és probléma-kordinátarendszerbe illeszteni.

Még akkor is, ha az *Alapvetés* című fejezet önmagában a kötet egyik legértékesebb szövege. Az oktatásról-nevelésről mint olyanról, nem az aktuálpolitikai hevében, mégis értelemszerű és higgadt kritikát mondva, pengeéles megfogalmazásban ad iránymutatást. Bárkinek, legyen az laikus vagy oktatáspolitikus, szívből adnám kezébe, *mielőtt* a témáról beszélgetni kezdünk. Éppen ezért megfontolandó lenne a kötet élére szerkeszteni, akár mindenféle kommentár nélkül.

Az *Alapvetés* helyzetértékelésében mindösszesen a 11. pont jelent stilisztikai és logikai kakukktójást. A „mi kölykünk” familiáris és emfatikus megközelítése helyett következetesebb lenne a gondolat beillesztése a 8. pont elfogadó és megerősítő attitűdjének képébe. Ismét fogalmi

⁴ Országos Köznevelési Tanács (a szerk.)

⁵ A Civil Közoktatási Platform 2015. februári megalakulása pillanatában 12 pontban határozta meg azokat a területeket, melyeken azonnali beavatkozást tart szükségesnek a közoktatásban. A 12 pont magyarázatokkal együtt itt olvasható: <http://tanitanek.azurewebsites.net/CKP2/Info/TemaElemek/Summary/079d2148-f823-4293-89b7-d92299c34fbd> (a szerk.)

problémákat vet fel a 9. pont. Az iskolának és az óvodának – mint fogalmaz – szabad, autonóm, demokratikus intézménynek kell lennie. Nem ismétlem aggályaimat az oktatási-nevelési intézmény „demokratikusságával” mint értelmezésre szoruló fogalommal kapcsolatban, hozzá kell tenni azonban a kérdést, vajon az autonómia és a szabadság a jelen kontextusban mennyiben különböznek egymástól, mennyire egyértelmű az összekapcsolásuk a demokrácia elvével, és ismét: a szabadság és az autonómia az általunk vizsgált világban jól csengő, önmagukban értéket jelentő, de itt, értelmezés híján zavaróan üresen koppanó szavak. Hogy az egyénre szóló fejlesztés, az egyéni tehetséggondozás vagy a gyermekjólét megvalósulása pusztán ezektől függnének, hogy a szülők és a gyermekek véleményének figyelembe vétele egyúttal „demokráciának” tekinthető-e, szakmailag vitatható, és ezért a tíz egyenszilárdságú pontból kilógó álláspont. A 4. és az 5. pont részben ellentmond egymásnak. Miközben egyenként mindkettő pozitív értéképzetet kelt az értő olvasóban, a négyes pont „egyéni adottságoktól függetlenül” fenntartandó „általános iskolai eszménye” mellett az 5. pont egyéni adottságoktól függően (!) nyitott, szabadon választható irányokba elágazó, „különböző alap- és középszintű oktatási formái” összeboronálásra szorulnak.

A *Bevezetés* inkább politikai hangvételű, ám távolságtartó egyensúllyal értékkel különböző korú és típusú reformokat. Örömmel érezhetnénk, hogy eleget kíván tenni a bevezetőnkben megfogalmazott igénynek, mely szerint egy évtizedek alatt roszdásodó, s bizonyos periódusokban (így a jelenlegiben is) súlyosabb meghibásodásokkal küzdő rendszer egészére tekintsen.

A 9. oldal sommás ítélete, miszerint a magyar oktatásügyben 2010-ig progresszió, 2010 óta pedig rombolás folyik, nem tesz jót ennek a belső igénynek, hiszen a könyv saját árnyaltságának mond ellent. A fejezet oktatáspolitikai reformokat szemezgető felsorolásában a pozitív elemek között szerepel az önkormányzatiság elve, mely az 1990-es években a közpolitika és a neveléstudomány számára is egyértelműen felszabadító értéként jelent meg, ám –

helyesen és határozottan szögezi le a szétaprózódás és a visszarendeződés elkerülésének szükségét

annak Magyarországon megvalósuló formája! – az ezredfordulóra ugyanilyen egyértelműséggel súlyos reformra szoruló tényezőként szerepel (vö. *Zöld könyv, Szárny és tember*). Miközben az állami

szerepvállalás jelenleg ismert formája és mértéke vitathatatlanul válhat romboló hatásúvá, nem szabad elfelejtenünk, hogy az önkormányzatiság Magyarországon megvalósult, 3200 elemű rendszere nem ad megfelelő keretet az oktatásirányítás mindkét eddigitől eltérő, alternatív formáinak. Az irányítási abszurdítás mellett átéltük azt az anomáliát is, mennyiben bízható alanyi jogon önkormányzatokra, különösen helyi felelősséggel igazából nem rendelkező megyei önkormányzatokra szakmai típusú feladat. A *Kockás könyv* a 2.4.13. pontban helyesen és határozottan szögezi le a szétaprózódás és a visszarendeződés elkerülésének szükségét, míg pl. a 3.1.9. még a közelmúlt vegyes („fenntartó”–„működtető”) kettősségének lehetetlenségétől is szigorúan elzárkózik, nemhogy ennél is vegyesebb szintű és feladatmegosztású fenntartási rendszert hozzunk létre. A könyv elszórva, számos ponton fut tehát szembe ezzel a problémával. A kevesebb talán több lenne. Világosan összeállítva, mik a tapasztalatok, mit nem kellene, s talán egy-két lehetséges javaslat, mely az

előbbieknél megfelel (!). A kötet másutt egy esetleges alternatívaként, jelen sorok írójához hasonlóan gondolkodva a hiányzó járási önkormányzatokat veti fel ilyen megoldási lehetőségként. De másutt ettől eltérő ötletek is megjelennek. Érdeemes ebből a szempontból a szöveget átfésülni.

A *Bevezető* kudarclistáján elhamarkodottnak tűnik a teljes értékelési rendszer és a pedagógus-életpályamodell felsorolása, hiszen ennek – nem érzelmi típusú – hatásairól nem rendelkezünk még tudással. Csak sejthető, hogy az „első tagozat értékelési rendszerének gyökeres megváltoztatása” az évezred első évtizedének kötelező szöveges értékelési rendszerére utal.

Ezzel a ponttal részben az előzőhöz hasonló kritikái megjegyzést tehetünk: a pedagógustársadalom (esetleg a szülők) részéről valóban egyértelműen negatív fogadtatás mindkét esetben – részben vagy

egészen – ütközik a neveléstudományi, esetleg nemzetközi tapasztalatokon alapuló állásponttal. A szöveges formatív értékelés esetén egyértelműen – de a keserves bevezetés, az elhibázott lépések és kiforratlanság után a pedagógus-életpályamodell jelenlegi formája is elnyerte a témaközeli vezető kutatók jó részének elfogadását. Ezt a mélyben lappangó különbözőséget az egyeztetések problémájához érve kell majd alaposabban körüljárunk.

Végül, a *Bevezetés* egy újabb, ezúttal az elmúlt hat év hibáira összpontosító hibalajstromra következik. Az alapvetően érvényes, némileg sommás vélemények az előző alapvetések után talán a legkevésbé konstruktívak. Néhány gyors ellenvetést is kívánnak. A *pedagógiai* autonómia szerencsére nem veszett el az elmúlt években. Az oktatás alulfinanszírozása nem friss – bár súlyosbodó és arcátlanul tagadott – prob-

az oktatás alulfinanszírozása nem friss – bár súlyosbodó és arcátlanul tagadott – probléma

léma. A szakképzés mély válsága egy másik mély válságot váltott fel (és súlyosbított, kétségtelenül). A szegregáció fokozódása már a szókapcsolat megfogalmazásából adódóan sem új jelenség. A minősítési-tanfelügyeleti-értékelési rendszer oktatás-fejlesztéshez való hozzájárulása valóban kétséges – amennyiben még nem rendelkezünk róla hitelt érdemlő információkkal. Az „értelmetlen központi programok busás finanszírozása” egyidős az Európai uniós társfinanszírozású projektek történetével, annyi különbséggel, hogy most legalább világos volt, minek a finanszírozására költött a kormány aránytalanul nagy összeget. A kompetencia alapú program-

somagok „kidobása az ablakon” túlzó félreértés. Ezen programcsomagok és a 2002–2010 közötti kompetenciafejlesztési nyomás hatására az erre irányuló igény szerencsére természetes tulajdonsága

lett a taneszközöknek. A par excellence programcsomagokat 2010-ben már nemigen alkalmazták önállóan, a tankönyvek megkülönböztető jelzése („kompetencia alapú”) is inkább marketingelem volt, mint bármitől megkülönböztető tényleges információ. A tétel, mely szerint „fenn-tartunk egy, a világban már a 20. század utolsó harmadában is anakronisztikusnak tekintett iskolakultúrát a nyolc évfolyamos általános iskolával, a kirívó szelekcióval”, önmagában is zavarba ejtő: vajon mi ilyen „köztudottan” anakronisztikus éppen az iskolarendszer struktúrájában, s ha valami, miért éppen az általános iskola mint *olyan*?! (Az értetlenség hangsúlyai az iskolaszerekről szóló 5. fejezet ismeretében is fennállnak.) Az pedig, hogy „mindennek eredményeként” ma már kimutathatóan csökken az iskolázottság Magyarországon, tehetségnevelésünk mélyrepülésben van, s

végül a 2015-ös PISA-eredmények – olyan csúsztatás, mely jobbára a mindenkori kormány kommunikációjára lenne inkább jellemző. A felsorolás összességében nehezen kérdőjelezhető meg, a fentieket is figyelembe véve azonban kevésbé erős és szükséges része az anyagnak, mint a korábbi listák és alapelvek.

A HÉT PROBLÉMATERÜLET

A számos elvi iránymutatást követően hét fejezetbe és világos gondolatmenet, szerkezet szerint alrendszerekbe rendezett, a kiemelt stratégiai problémákat elemző és megoldási javaslatokkal előálló főszöveg a bevezetők legdicséretesebb vonásait viszi végig a kötetben. Józan, higgadt, alapos, szakmailag általában erősen megalapozott álláspontot foglal el, ugyanakkor nyitott és pozitív társadalmi kezdeményezésként szólal meg.

A társadalmi egyeztetésről szóló fejezet politikai szempontból kétségtelen tényeket fogalmaz meg. A kötet egyeztetési paradigmája a népfelség elvéből indul ki, azaz a nép és az annak (a miniszterek esetében a szó etimológiájával is alátámasztott) szolgáltatot tevő politikai elit kettősségéből. (A „nép” homogenitására később reflektálunk.) A politikai hatalom ugyanakkor a kortárs demokráciákban szintén rendelkezhet az oktatáspolitikai diskurzuson belül önálló szempontrendszerrel. Ha ugyanis nem azon ritka tér-idő pillanatokban vizsgáljuk a kérdést, ahol-amikor a közpolitika valóban preferált területe az oktatás (mint a közeli múltban pl. Lengyelország vagy korábban Észtország esetében egy-egy korszakban, Finnország esetében már ala-

nyi jogon), akkor a – funkcionális és nem minőségi szempontból – professzionális oktatáspolitikai egy sajátos közpolitikai térben kell, hogy kialakítsa saját oktatáspolitikai stratégiáját. Elvileg megfontolandó és releváns szempontrendszerrel léphetne az oktatáspolitikai diskurzusba, ha az adott kormány például szociál- vagy gazdaságpolitikája olyan hiteles és szakmailag is megalapozott preferenciatérlet lenne, amely mérlegelhető módon alakítaná az oktatáspolitikai irányokat is. Akár a szakképzés is lehetne egy kormány oktatáspolitikájának zászlóshajója, amennyiben reális gazdaságkép, ebből következően reális munkaerőpiac-kép, és ennek megfelelően kialakított reális és szakmailag megalapozott szakképzési stratégia állna mögötte. Kétségtelen, hogy Magyarországon jelenleg e feltételrendszer minden eleme kétségbevonható: az oktatáspolitikai nem rendelkezik olyan kiváltságos státusszal, hogy a professzionális politika teljesen alávetné magát a tisztán szakmai diskurzusnak, s aztán ennek eredményeit érvé-

nyesíthetné a közpolitika többi elemével szemben. S nem rendelkezik olyan saját inerciarendszerrel sem, amelyben az oktatásnak világos és hiteles más preferenciákhoz kellene és lehetne illeszkednie, ami-

nek igényét a szakmai diskurzus (egyeztetési rendszer) figyelembe vehetné. Így nem meglepő, s érthető is, hogy a *Kockás könyv* teljesen eltekint annak lehetőségétől, hogy a politikai elit saját szakmai szempontokkal is rendelkezhet, de ideális rendszerben gondolkodva nem feledkezhetünk meg erről az aspektusról.

A jelen politikai-oktatáspolitikai status quóban, szervezeti szinten egyet kell értenünk azzal a vízióval, hogy a kétségességétől függetlenül is legitimitás nélküli „kerek-

józan, higgadt, alapos,
szakmailag általában erősen
megalapozott álláspontot
foglal el

asztal” helyett a lényegében megszüntetett Közoktatás-politikai Tanácsban keresendő a hasonló egyeztető fórum lehetősége.

Elméleti-szakmai szempontból ugyanakkor több olyan kérdést érint a fejezet, melyek a *Kockás könyv*ön és a pillanatnyi politikai szituáción túl is kritikus – nemegyszer tabutémaként kezelt problémák.

Az egyik ilyen az 1.1.10-től használt kifejezés szerinti „közvélemény”. Ahogy korábban az oktató-nevelő intézmény

demokratizmusa és a nép-felség elve okán érintettük, az oktatáspolitikában nem beszélhetünk „közvéleményről”. Szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy a „magas szintű szakmai háttértudás” (1.3.3.), a széles pedagógus-közvélemény és a témában akarva-akaratlanul szinte teljes egészében érintett „társadalom” (szülők, gyermekek) véleménye a pedagóguspolitikáról, a tananyagról, az iskola feladatairól s más ügyekről, bizony nem egyszer szöges ellentétben áll egymással. S hogy kinek adjuk a „közvélemény” szavazatát, nem egyszerű kérdés. Már említettük az alsó tagozat szöveges értékelésének kísérletét. A „magas szintű szakmai háttértudás szerint” pozitív lépést a pedagógustársadalom és a befogadó közeg nagy része nem tudta feldolgozni. A jelenleg érvényben lévő tantervekre rábólintott az akadémiai szféra, de nem a „közvélemény” gyakorló része. A pedagógusok munkaidejének kérdésében az átlagos „társadalmi közvélemény”, félek, nem teljesen osztaná a pedagógusok álláspontját. S folytathatnánk a végtelenségig a példálózást.

A másik megosztó probléma, hogy maga a „magas szintű szakmai háttértudás” is és a pedagógustársadalom is erősen megosztott. Az előbbi az oktatáspolitikától

függetlenül legalább a neveléstudomány-tantárgyi diszciplináris tudományok térszóna mentén. A *Kockás könyv* e fejezet több ponton említi, hogy az egyetemek, főiskolák, akadémiai szféra kimarad a döntések előkészítéséből. Pedig ezek a struktúrák – látszólag – azon kevés közszereplő közé tartoznak, akik igenis komoly befolyással vannak a magas politikára. Mivel azonban az említett intézményeknek általában nem a neveléstudományban érintett szegmensei rendelkeznek ezzel a

befolyással, akár odáig is merészkedhetnek: bár ne lennének komoly befolyással! A jelenlegi tantervi szabályozás ultrakonzervatív hangvétele például jórészt az MTA – egyetemi, főiskolai módszer-

tanos szakmai közösségekre támaszkodó – lobbitevékenységének köszönhető. Ami pedig a pedagógustársadalmat illeti: maga a kötet is többször polemizál a képviselőlet megoldatlanságán. Bár kötelező és illő tisztelettel szól a szakszervezetekről (-hez), reálisan veti fel a problémát, mely szerint a szakszervezetek, a több évtizedes hiánypótlásuk ellenére döntően munkavállalói szempontokat kell, hogy képviseljenek, míg a szakmai egyeztetésekre más megoldást kellene találni. Kétségtelen, hogy a Nemzeti Pedagógus Kar megvalósult formája éppen hiteltelenségénél fogva nem alkalmas erre a feladatra. Az orvosi, ügyvédi, építész és egyéb kamarák korporatív működése ugyan azt sugallja, hogy nem lehetetlen elképzelés az általános kamarai tagság összekötése a pedagógus munkakörrel, de a megvalósítás, a kommunikáció, a ritmus, mint oly sokszor, itt is több sebből vérzik, s lehet, el is vérzett. A *Kockás könyv* javaslata a közalkalmazotti tanácsokra épülő szubszidiáris szervezet újrāépítésére mindenképp komolyan megfontolandó

a „magas szintű szakmai háttértudás” is és a pedagógustársadalom is erősen megosztott

javaslat. A pedagógusok összességének akár több szervezettel megoldott teljes és hiteles képviselete létfontosságú az érdemi egyeztetési mechanizmusok elindításához, s ennek a helyzetnek a megoldásától jelen pillanatban igen messze vagyunk.

Az autonómia problémáját tárgyaló fejezet több kritikus kérdéskört foglal össze ennek a fogalomnak az ernyője alatt. Nem egyértelmű, hogy a pedagógiai autonómia feltétlenül egyet jelentene az intézményi autonómiával, a fejezetben felállított helyzetelemzés, a problémák feltárása és a megoldások iránykijelölése ugyanakkor koherens, értelmes összefüggéseken alapuló, körültekintő és jól

szerkesztett képet tár elénk.

A központilag előírt terhek növekedése, a fenntartói anomáliák, a helyi innovációk megfulladása és más, az autonómiával összefü-

gésben bemutatott problémák kétségtelesen a tantervi rendszer jelenlegi formájából, a tankönyvpiac teljes felülírásából, a helyi lehetőségek (és egyúttal felelősség) minimalizálásából és a szubszidiaritás szinte teljes hiányából fakadnak. Az is egyértelmű, hogy a rendszerváltozás éveiben felülírt állami feladatvállalás visszavezetése ugyan sok helyen vita tárgya lehet, ám a kutatás-fejlesztés területén a korábbi kizárólagos állami monopóliumokról nem „derült ki”, hogy hatékonyabbak lennének a versenyben fogant eredményeknél.

A számos releváns módon érintett, pontosan bemutatott pont közül fel kell hívunk a figyelmet néhány, szakmailag kevésbé megalapozott állításra. 2.1.7.: a tankönyvi hibák az elmúlt három évben mitikussá nőttek. Ennek oka, hogy a közvélemény soha eddig nem tulajdonított ekkora jelentőséget ezeknek, minden félreütés a kormány legitimitását látszik megingatni. A helyzet jó indikátora, hogy az elmúlt

években feltárt hibák döntő többsége a korábban is forgalomban lévő, ma már kétségtelenül állami tulajdonba vett NTK és Apáczai Kiadó által fejlesztett tankönyvekben bukkant fel. 2.1.11.-2.1.12.: hogy a központosítás következményeként nem csökkent a szegregáció és romlottak egyes mérési eredmények, nem releváns megállapítás. Részben a központosítás eredményeként még egyik sem változhatott, részben a központosítás nyomán járó általános diletantizmus előbb hatott és hathat bármilyen oktatási folyamatra, mint maga a központosítás. 2.2.9.: A tankönyvekkel kapcsolatos állami kiadások összességükben nem

nőttek, tekintettel arra, hogy a bevétel is állami, annak ellenére sem, hogy az ingyenes tankönyvek bevezetése is tankönyvi ráfordításnak tekinthető.

2.2.21. A tankönyvfej-

lesztés piaci alapra történő visszahelyezése és a piaci elemek bevonása bármiféle fejlesztésbe, így a pedagógus-továbbképzésekbe, aligha vitatható igény. A nem állami tankönyvpiac azonban köztudottan súlyos anomáliákkal működött, a nem állami szervezésű pedagógus-továbbképzés pedig egyáltalán nem volt szakmailag elfogadható, áttekinthető és hitelesen működő rendszer. Visszarendezés helyett itt is új megoldás szükséges. 2.3.8.: Legális szervezetek és magánszemélyek kodifikált szabályoknak megfelelően ma is lehetnek fenntartók, más kérdés, ha ezekkel a szabályokkal nem értünk egyet. A pont önmagának is ellentmond, hiszen a „korlátozásnélküliség” nem enged meg kodifikált szabályokat.

Súlyos és a kötet általánosan igen magas szakmai színvonalát tekintve meglepő fordulat a Nemzeti alaptanterv minősítése. Kínos módon a jelenlegi oktatásirányítás saját tájékozatlanságára reflektál az anyag, mely a Nat-ban tananyag túltengést, magas

a tankönyvi hibák az elmúlt három évben mitikussá nőttek

óraszámokat keres. A Nat-ban ugyanis sem óraszámok nincsenek, sem túl részletező tananyag. Az Alaptanterv egyetlen tényleges kritikája a 6.1.10. pontban jelenik meg, mely emlékeztet a szakképzés kizárása után a „közműveltségi minimum” fogalmának tarthatatlanságára. A *Kockás könyv* minden egyéb, a központosított és túlterhelt tantervi szabályozást ostromozó ódiума joggal szálljon azonban a kerettantervi rendszerre!

A *Kockás könyv* indukálta teljes őszinteség és újrakezdés talaján állva végül e fejezet kapcsán is ki kell térnünk egy általános tabutémára, melyet elméleti szakemberek, külső szemlélők, pedagógusok egymás közt, kisebb csoportokban evidenciának tarthatnak, de nyilvánosan nem PC közlés: a tanároknak sajnos nem lesz attól autonómiájuk, hogy ezt biztosítják számukra. Autonómiát, vagyis önrendelkezést ugyanis adni nem lehet, csak elvenni. Nem kell vitát nyitni arról, hogy az elvétel nem szép. De vajon volna-e autonómiája akkor a magyar pedagógustársadalomnak, ha az arra való lehetőséget nem veszi el tőle senki? Vajon, ha kilépünk a – jelen kötet által is számos alkalommal megkülönböztetett – innovatív pedagógusi körből, a legelhivatottabb nevelői közösségekből, valóban akkora-e a vágy arra Magyarországon, hogy a saját fejlesztésű helyi tantervek határozzák meg a munkát? Költői a kérdés, átéltünk ilyen – hosszú ideig tartó – próbálkozást. Vagyis az, hogy *léteznek* kerettantervek, alighanem itt és most nehezen nélkülözhető elem. Hozzáteve: ezek közvetve, a tankönyvekbe és az érettségi követelményrendszerbe építve jelentenek nélkülözhetetlen „fogódzót” kollégáink nagy többségének. Szélesebb tankönyvpiacban gondolkodva és erős alapfokú oktatásra vágyva azonban (és

gondolkodjunk, vágyjunk így!) utóbbiak nem jelentenek megfelelő megoldást.

A harmadik fejezettől a kötet jobban körülhatárolható és megfogható témákat vesz górcső alá, ezzel párhuzamosan szerkesztése, szövegalkotása és gondolatmenete a korábbinál is egységesebbé válik, mintha szakmai alaposága, kiforrottsága is – főként a 4–7. fejezetekben – magasabb szintre lépne. A 3–6. fejezetek példás objektivitással, vitathatatlan tényekre és szakmai hozzáértésre alapozva elemeznek, és nem kevesebb szakmaisággal, átgondoltsággal és – akár a belső dilemmák feltárását is megengedő – objektivitással keresnek megoldási

lehetőségeket. (A 3. fejezet előmeneteli rendszert érintő részét a 7. fejezettel együtt tárgyalom.) Ha a *Bevezető* fejezet alapvetéséről azt mondtuk, elemi konszenzusképzés eszköze lehet bármely szakmai diskurzushoz: azt követően bátran léphetünk tovább e négy fejezet kikezdzhetetlen logikájára és igazságára. E körön belül is külön említést érdemel ugyanakkor a 4. és 5. fejezet, melynek szakmai színvonala és nyelvi-gondolati megformáltsága oly magas szintű, ami – paradox módon – már némileg el is üt a könyv más részeitől. Egyebek mellett nehezen feltételezhető, hogy tagszervezetek sokaságának képviselői kalákában fogalmazták volna – ahogy az 5.4.5. pont mellékesen utal is arra, hogy a CKP-n belül is értelemszerű polémia veszi körül e kérdések itt meghatározóan karakteres feldolgozását. Ami az esélyegyenlőséget elemző részt illeti, egyenesen odáig fokozhatjuk az elismerést, hogy megállapítjuk: e témában hasonlóan átfogó, megalapozott, széles látókörű és hiteles összefoglalás talán még sosem született.

Csak kiragadott példaként említem a 4.2.8. pontot, ahol az addigra drámaian exponált tankötelezettségi korhatárral kapcsolatban az ítélkezéssel szembeni objektív bölcsességnek olyan példáját találjuk, mely az utóbbi évtized oktatáspolitikai diskurzusában legalábbis párját ritkítja. A 16–18 éves korhatár számháborúja helyett ugyanis nem használja ki az egyoldalúan felsorolható érvek elsőpró hangulatát, hanem belátja, hogy a kétségtelenül vitatható korhatár-szabályozás mögött az igazi megoldandó probléma az iskolák megtartó erejének hiánya.

Ugyanezek a szakmai szuperlatívuszok jellemezhetik az 5. fejezetet is, hiszen az iskolaszervezet esetleges problémáiról korábban inkább elszórt és jórészt elfogult ítéleteket, esetleg vitákat ismertünk. A fejezet által üdvösnök tartott komprehenzív iskola képe természetesen továbbra sem vitathatatlan (maga a szöveg is említi releváns ellenérveket, mint pl. a személyiségfejlődési szakaszok figyelembevétele), ám indokoltsága megalapozott, és a kötet egész kontextusába illik, hiszen összekapcsolódik a hatékonyság és az esélyegyenlőség általánosabb problémakörével. Egyetlen kritikai észrevétel: az Előszóban lajstromozott problématerületekkel kapcsolatban, melyek a kötet szerkezetét meghatározták, nyilvánvalóan nem volt szükség tartalmi véleménynyilvánításra, csupán a kötet belső rendszeréhez való viszonyításra. Hogy a recenzens ugyanazt látja-e problémának a magyar oktatásügyben, mint a Civil Közoktatási Platform: a könyv értékének szempontjából tökéletesen irreleváns. Most mégis elkerülhetetlen egy megjegyzés: a társadalmi beágyazottság, az „autonómia” fogalmához kapcsolt problémák, a finanszírozás, az esélyegyenlőség, a szakképzés

és a pedagóguspolitika olyan, minden kétséget kizáróan akut problémái a magyar oktatásügynek, melyekhez képest az iskolaszervezet kérdésének ilyen mélységű és absztrakciós szintű körüljárása (kiemelése pl. az esélyegyenlőség problémaköréből) nem illik a kötetbe, megakasztja annak lendületét és megtöri megközelítési dimenzióját.

Külön kell szólni a 7. fejezetről, mely – minden említett erényével együtt is – ismét kilép a vitathatatlanág szférájából. A fejezet felütése, mely szerint az előmeneteli és értékelési-ellenőrzési rendszer abszolút nem elfogadott, figyelmeztet a szakszervezeti

megközelítés visszatérésére, egyúttal pedig az anyag újra megjelenő belső sokszínűségére is. Példának okáért a széles körű el nem fogadás érvére súlyos válasz a 7.4.2. javaslata a portfólió megtartá-

sára – köztudott, hogy az egész előmeneteli rendszer és csatolt részei népszerűtlenségének axisa (volt?) a portfólió-jelenség... Szögezzük le: az, hogy a rendszer nem hatékony, illetve hogy nem elfogadott, két, a jelen fejlődési szakaszban nem pregnánsan korreláló kérdés. Éppen a 7.1.3-tól kapjuk a felsorolást a bevezetés körüli anomáliákról, majd a 7.1.10-től azokat a területeket, amelyek irányába fejleszhető, fejlesztendő lett volna a struktúra: vagyis az, hogy az egész szisztéma *hatékony-e*, ebben a pillanatban éppúgy szakmai vitakérdés, mint az államosítás „*hatásai*”. Kétségtelen ugyanakkor, hogy mindkettő ezer sebből vérzik, s ha csak konfliktusosan működtethető, nem szolgálja az oktatásügy békés fejlődését. A rendszert elméleti szinten vitató pontok (7.1.6-tól) az előző fejezetek objektivitásától jócskán elszakadva nem vesznek tudomást arról, hogy az előmeneteli rendszer – sajnálatos módon a be-

ha csak konfliktusosan működtethető, nem szolgálja az oktatásügy békés fejlődését

vezetéssel párhuzamos, vagyis késedelmes – fejlesztése mögött igen komoly és széles körű szakmai háttérmunka áll. Ennek figyelmen kívül hagyása leglátványosabban a 7.2.5. pontban⁶ érhető tetten, amikor a

szöveg a mester- és kutatópedagógus kategóriát, a téves közgondolkodásnak megfelelően „cím”-ként értékeli, miközben a mester- és kutatópedagógus szerepe, szakmai elvárásai, minősítési mechanizmusa a lényegében a 2010-es

kormányváltás előtt született Nemzeti Oktatási Innovációs Stratégiát megalkotó vezető kutatók szerint is világszínvonalú oktatásfejlesztő struktúra – még a jogszabályban bevezetett, száznál is több kicsontotzott formában is. A rendszer vitatott elemei között szerepelnek olyanok, melyek a bevezetéskor is vitatottak voltak (nem kormánypárt-ellenzék törésvonal mentén), pl. az intézményvezetők szerepének kezelése. Vannak olyanok, melyek frissebbek, és ezért kétségtelenül korszerűbbek az egész rendszernél. Például a döntően szervezeti szintű megközelítés igénye a bevezetéskor még nem volt meghatározó álláspont.

A *Kockás könyv*ben összefoglalt rendszerhibák és elvi problémák óriási segítséget nyújthatnak a pedagógusminősítési és -értékelési rendszer újragondolásához. Az, hogy lehetne jobb, nem feltétlenül jelenti azt, hogy baj, ha van. A visszatérés a 2013 előtti állapotokhoz lehet, hogy indulati szinten pillanatnyi megnyugvást eredményezne, de a 3.4.7-ben megfogalmazott, a végzettség és a pályán eltöltött évek száma szerinti, további végzettségekkel mechanikusan emelkedő bér rend-

sze a pedagógus-életpálya nem szívet melengető harcmezéről visszatekintve is vérfagyasztóan minőségellenes és igazságtalan világ. S hogy egy – ki tudja, mi alapján felosztott – költségvetési keret

intézményvezetői odaítélése és helyi döntési és értékrendszer kialakítása ma Magyarországon mennyire szolgálná az esélyegyenlőséget és az általános minőségjavítást – erről szívesen megkérdezném a *nem létező* Peda-

gógus Kar véleményét. Annyi bizonyos, s ezzel alapvető egyetértésünknek adhatunk hangot: *bármilyen* történik, annak a történéseknek alapvetően kell figyelemmel lennie a pedagógusok rövid-, közép- és hosszú távú állapotára, érdekeire és együttműködésére.

VAN KIÚT

Van kiút. A kötetet záró táblázat értékelése megjelenhetett volna írásunk elején is, hiszen az összegzések, alapvetések népes sorát gazdagítja a kötetben belül. Formája és szerepe mindenképp átgondolandó ebben az összefüggésben is. Érzékenyebb értékelésre ad azonban lehetőséget, ha saját helyén szemléljük. A könyv zárófejezetének végére ugyanis a megalapozott értékítélet és szakmai stratégiaalkotás olyan igényessége lesz úrrá az olvasón is, amelyben sokszerűen éri az inkább politikai pamflet műfajába hajló – egy nemkívánatos oktatáspolitikát kisszerűen karikírozó,⁷ míg egy kívánatosat megalapozás és magyarázat nélkül, félreérthető címszavakba sűrítő – röpirat, ami

⁶ A hivatkozott pont a *Kockás könyv* internetről letölthető változatában valóban 7.2.5 szám alatt olvasható, azonban a 7.2.6 után található meg, a száma helyesen 7.2.7 (a szerk.)

⁷ Vö. például a bevezető mondattal: „Az oktatásban a politikusok szakmai elképzeléseit kell érvényesíteni.”

különösen a táblázat vélhető és várható ön-
álló életre kelése fényében hat ijesztően.

(Különösen a diszkriminációmentes

oktatásról és a szelekció
nélküliségről írottak, de a

10 évfolyamos

komprehenzív iskolamodell

is feltételezi a fejezetnyi, de

legalábbis bővebb értelme-

zést.) A kötetről a legna-

gyobb elismerés hangján állítható: épp az

ilyen minőségű szövegek *helyett* íródott.

Rövid, programszerű összefoglalásokban

pedig – láttuk – nem szűkölködik...

A Civil Közoktatási Platform *Kockás
könyve* a maga igen apró egyenetlensége-

ivel, továbbgondolásra érdemes elemeivel
együtt is a 2010-es évek legfontosabb
oktatáspolitikai dokumentuma. Helyzet-

elemzésének árnyaltsága

és szakmaisága, megkö-

zelítésének az aktuálpo-

litikán, s főként pártpo-

litikán felülemelkedő, a

létező rendszerre mégis

elegánsan reflektáló szem-

lélete teszi azzá. Érintettként gondolom

így, hiszen a pedagógusképzés szemüvegén

át olvasom a kötetet, melyet maga a szöveg

is több ponton az oktatásügy fejlesztésének

egyetlen tényleges potenciáljaként kezel.

Kötelező olvasmány.

ERŐSS GÁBOR*

Ki tud többet az iskolákról?

BEVEZETÉS – AZ OKTATÁS- SZOCIOLÓGIA KETTŐS KRITIKAI HAGYOMÁNYA

Michel Foucault társadalomfilozófija és *Pierre Bourdieu* szociológiája kijelölték azt a keretet, amelyben az iskoláról mint a „felügyelet és büntetés”, illetve az osztályhabitus és a kulturális tőke egyenlőtlenségeiből fakadó elnyomás intézményéről beszélünk. Olyannyira, hogy ennek az elnyomásnak a „leleplezésében” és delegitimálásában látta *Bourdieu* a szociológia elsődleges, egyszerre tudományos és politikai feladatát. A hazai oktatásszociológia ehhez a nemzetközi hagyományhoz kapcsolódott mindig is, de

oly módon, hogy az iskolai szegregációban jelölte ki azt a kritikus pontot, amelyből kiindulva a magát mindenkor és mindenhol meritokratikusnak feltüntetető rendszer legitimitását aláássák a tények: az iskolai és állampolgári közösségből kivetett, kirekesztett roma és nem roma diákok tömegeit sújtó igazságtalanság. A magyar oktatásszociológia e kettős értelemben kritikai. (S ez az attitűd jobbra azokra is igaz, akik nem-szociológusként váltak oktatáskutatóvá.) E rendkívül markáns, kettős kritikai hagyomány ambiciózus, nagyívű, magas színvonalú – ám kései – összegzése a *Nabalka István* égisze alatt létrejött kollektív mű, a *Kockás könyv*.

* A szerző az MTA Társadalomkutató Központ Szociológiai Intézetének kutatója.