

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI és PSZICHOLÓGIAI KAR

## DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

**RAJNAI JUDIT**

### **Közoktatás-politikai koncepciók a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990 és 1998 között**

**Neveléstudományi Doktori Iskola**

**Neveléstudományi Doktori Program**

**Doktori Iskola/ program vezetője:** Dr. Bábosik István

**A bizottság elnöke:** Dr. Nádasi Mária CSc. egyetemi tanár

**Hivatalosan felkért bírálók:** Dr. Kelemen Elemér CSc.

Dr. Kardos József DSc.

**A bizottság titkára:** Dr. Széchy Éva CSc.

**A bizottság további tagjai:** Dr. Mann Miklós DSc.

**Póttagok:** Dr. Mikonya György (habil.)

Dr. Rapos Nóra (Ph.D)

**Témavezető:** Dr. Bábosik István DSc.

**Budapest, 2008.**

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>TARTALOMJEGYZÉK</b>	<b>2</b>
<b>1. Bevezetés:</b>	<b>5</b>
<b>2. Oktatás és politika viszonyrendszere</b>	<b>8</b>
<b>3. Előzmények: a magyar közoktatás-politika a rendszerváltás előtti évtizedekben</b>	<b>14</b>
<b>3.1. A hetvenes évek közoktatás-politikája</b>	<b>14</b>
<b>3.2. A szakmaiság megjelenése a hetvenes években:</b>	<b>16</b>
<b>3.3. Nyolcvanas évekbeli változások</b>	<b>17</b>
<b>3.4. A reformelít a nyolcvanas években</b>	<b>20</b>
<b>4. Társadalmi, gazdasági, politikai változások a rendszerváltás környékén</b>	<b>25</b>
<b>4.1. A gazdaság átalakulása</b>	<b>25</b>
<b>4.2. Társadalmi változások</b>	<b>25</b>
<b>4.3. Az iskolák helyzete</b>	<b>26</b>
<b>4.4. A demográfiai viszonyok alakulása és következményei</b>	<b>26</b>
<b>5. A rendszerváltoztatás folyamata Magyarországon</b>	<b>27</b>
<b>5.1. Kis magyar párttörténet 1990-1998</b>	<b>28</b>
5.1.1. MDF:	29
5.1.2. SZDSZ	29
5.1.3. FKgP.	31
5.1.4. FIDESZ:	31
5.1.5. KDNP	32
5.1.6. MSZP	33
<b>6. Politikai pártok közoktatási koncepciója 1990-ben</b>	<b>34</b>
<b>6.1. MDF programja</b>	<b>35</b>
<b>6.2. FKGP:</b>	<b>37</b>
<b>6.3. KDNP:</b>	<b>39</b>
<b>6.4. MSZP</b>	<b>41</b>
<b>6.5. SZDSZ:</b>	<b>43</b>
<b>6.6. Fidesz</b>	<b>45</b>
<b>6.7. Pártok közoktatási programjainak összehasonlító elemzése:</b>	<b>53</b>
<b>7. 1990-es választások és kormányalakítás:</b>	<b>57</b>
<b>7.1. „A nemzeti megújulás programja” – a kormányprogram</b>	<b>57</b>
<b>7.2. A pártprogramok és a kormányprogram kapcsolódási pontjai:</b>	<b>60</b>
<b>8. Közoktatás-politikai szándékok és cselekvések 1990 és 1994 között</b>	<b>62</b>
<b>8.1. Kezdetek:</b>	<b>63</b>
<b>8.2. Oktatásirányítás:</b>	<b>64</b>
<b>8.3. Döntéshozatal:</b>	<b>66</b>
<b>8.4. ROK vagy TOK, avagy az oktatásirányítás közbülső szintje</b>	<b>68</b>
<b>8.5. Önkormányzatok kérdése:</b>	<b>70</b>

8.6. Iskolaszervezet:	71
8.7. Finanszírozás:	73
8.8. Egyéb preferált területek: nemzeti értékek és vidékpolitika	74
8.9. Az oktatási tárca és az ellenzék viszonya:	75
9. Politikai pártok közoktatási koncepciója 1994-ben	77
9.1. MDF	77
9.2. KDNP:	78
9.3. MSZP:	79
9.4. SZDSZ	82
9.5. Fidesz	86
9.6. Az 1994-es pártprogramok közoktatás-politikai koncepciójuknak összehasonlító vizsgálata	89
10. 1994-es választások és kormányalakítás:	92
10.1. A kormányprogram közoktatás-politikai koncepciójának elemzése:	93
11. Közoktatás-politikai szándékok és cselekvések 1994 és 1998 között	97
11.1. A NAT ügye:	99
11.2. Területi Oktatási Központok megszüntetése:	99
11.3. Közoktatás-fejlesztési stratégia kidolgozása:	100
11.4. Az EU-integrációval kapcsolatban felmerülő elvárások, igények:	101
11.5. Informatikai program:	101
11.6. Iskolaszervezet:	102
11.7. Pedagógusok:	103
11.8. Az önkormányzatok és a közoktatás	104
11.9. Az esélyegyenlőség	104
12. Készülőben a Közoktatási törvény	106
12.1. Gázó-tervezet megszületése:	106
12.1.1. A törvénytervezet lényeges pontjai:	109
12.1.2. Egy kis kitérő: a társadalmi vita mint véleménynyilvánítási fórum	112
12.1.3. A leginkább konfrontatív témakörök:	120
12.1.4. Védekezés a bizottság részéről:	125
12.1.5. Végkifejlet:	126
12.1.6. Összefoglalás és következtetések:	132
12.2. Útközben a Közoktatási törvény felé – az 1992-es változat:	135
12.2.1. A tervezet néhány alapvetése:	138
12.2.2. A társadalmi vita:	140
12.2.3. Összegzés:	147
12.3. Kemény küzdelem a törvényért:	148
12.3.1. Végkifejlet:	149
12.3.2. Vélemények:	151
12.3.3. Parlamenti vita:	156
12.4. A kész törvény:	157
12.4.1. A Közoktatási törvény értékelése:	164
12.4.2. A törvény jelentősége:	165
12.5. A közoktatási törvény módosítása két lépcsőben:	169

12.5.1. Közoktatási törvény módosításának legfontosabb területei:	184
<b>13. A NAT megszületésének küzdelmes folyamata:</b>	<b>187</b>
13.1. A kezdetek kezdete: az oktatás tartalmi modernizációja (1972-1989)	187
13.1.1. Tanterv vagy vizsga? – vélemények a tartalmi szabályozásról	191
13.2. NAT-1	193
13.3. NAT-2	200
13.4. NAT-3	205
13.4.1. Utótörténet:	207
13.5. NAT-4	210
13.5.1. A NAT-4 fogadtatása:	213
13.6. NAT-5	216
13.7. NAT-6	220
13.7.1. Az 1994. decemberi NAT – tervezet vitái	222
13.7.2. A NAT-6 végső változata:	228
13.8. A NAT bevezetésével kapcsolatos tervek:	234
13. 9. NAT implementációja, avagy lépések a bevezetés felé:	235
<b>14. Közoktatás-politika alakukása közép-kelet európai viszonylatban a rendszerváltás után</b>	<b>244</b>
<b>15. Befejezés, összegzés</b>	<b>250</b>
<b>16. FELHASZNÁLT IRODALOM</b>	<b>253</b>
16.1.Könyvek, tanulmányok:	253
16.2.Felhasznált folyóiratcikkek	255
16.3. Felhasznált minisztériumi jegyzőkönyvek:	262
Oktatási, ifjúsági és sport bizottsági jegyzőkönyvek:	262
<b>Eseménynaptár:</b>	<b>263</b>

## 1. Bevezetés:

Politikai kérdésekről, még, ha azok jobbára szakpolitikai (policy) jellegűek is, rendkívül nehéz igazán elfogulatlan és szakszerű elemzést írni, a politikai elfogultság vádja ugyanis minden esetben ott lebeg a kutató felett. Hisz minden embernek megvan a saját politikai meggyőződése (még a kutatónak is), tehát a pártatlanságra és objektivásra törekvés az egyik legnehezebb feladat.

Talán a pedagógia és politológia szakot végzett szerzőnek ebben van némi gyakorlata, hisz egy jó politikai elemző is megpróbálja szimpátiáját és antipátiáját félretéve, kellő távolságtartással szemlélni és értékelni az egyes politikai történéseket.

Jelen elemzésben, ahogy a cím is mutatja két kormányciklushoz kötődő közoktatás-politikai koncepciók bemutatására, elemzésére és összehasonlítására teszünk kísérletet. Ezek a koncepciók azonban nagyon sokszor valamilyen konkrét közoktatás-politikai dokumentum létrehozása kapcsán fogalmazódnak meg, esetünkben ilyen dokumentum a Közoktatási törvény, ill. a Nemzeti Alaptanterv.

A választás azért esett két kormányciklusra, mert egyrészt így van módunk az összehasonlításra is, hiszen két merőben más értékrendszert képviselő kormány volt hatalmon 1990 és 1998 között, másrészt pedig a NAT megalkotásának folyamata két cikluson is átívelt.

A dolgozatban főleg a párt- és kormányprogramok, ill. a törvényalkotási, és tananyag-szabályozás kérdésköre kerül előtérbe. Emellett a terjedelmi keretek már nem teszik lehetővé, hogy részletesen kitérjünk pl. a közoktatáshoz szervesen kapcsolódó kérdéskörökre mint pl. a szakképzés, a tanárpolitika, a tankönyvpiac, szakszervezeti- és civil szerveződések, finanszírozás stb. Viszont a párt- és kormányprogramok közoktatási koncepciójának elemzése során valamennyit érintjük.

Nem vállalkozunk a parlamenti, ill. bizottsági jegyzőkönyvek részletes elemzésére sem, de néhol utalást teszünk ezen forrásokra is. Elsősorban konkrét dokumentumokat, dokumentumtervezeteket elemzünk, ill. ezzel kapcsolatban a pedagógiai sajtóban megjelent álláspontokra alapozunk.

A pártok egy-egy társadalmi réteg(ek), osztály(ok) érdekeit, értékrendszerét jelenítik meg a politikai palettán, ehhez igazítva készítik el (általában szakértőik) az aktuális szakpolitikához (jelen esetben közoktatás-politikához) tartozó programjukat. Joggal tehetnénk fel a kérdést, mi értelme van vizsgálni a választási pártprogramok, ill. kormányprogramok közoktatási fejezeteit, ha az ígéretek csupán egy része realizálódik a gyakorlatban.

Tulajdonképpen a választási programok értelme, hogy irányvonalakat, esetlegesen cselekvési stratégiákat vázoljanak fel az egyes szakpolitikai területek mentén. Kiindulópontként a ten-

dencia vizsgálata is érdekes lehet számunkra, különösképpen akkor, ha az oktatáspolitikai koncepciókat szeretnénk vizsgálni. Tehát honnan eredeztethető az a cselekvési stratégiai, s a pártérdekek kiszolgálása mellett/ helyett mennyiben kap szerepet a szakmaiság. Ugyanakkor nem kívánjuk szigorúan számon kérni a programokban foglaltak realizálódását.

**A kutatás célja összegezve:**

- Az oktatásüggyel kapcsolatos érdekek és hatalmi törekvések megjelenésének (politics) vizsgálata, másrészt az oktatásra vonatkozó cselekvési stratégia, szabályozó eszközök és mechanizmusok (policy) elemzése.
- A magyar közoktatás-politikában a '80-as évek közepén kezdődő, s a rendszerváltással egyre inkább felgyorsuló átalakulási folyamat rövid bemutatása: okok – okozati összefüggések feltárása, főbb állomások, legjelentősebb intézkedések legfontosabb törvények (jogi szabályozás) áttekintése, legfontosabb koncepcionális irányzatok bemutatása, elemzése.
- Az 1990-ben, ill. 1994-ben Parlamentbe jutott pártok (MDF, MSZP, SZDSZ, FKgP, KDNP, FIDESZ) ill. a hatalomra került kormányok (Antall, Horn) közoktatás-politikai programjainak, célkitűzéseinek bemutatása, tematizált elemzése, ill. összehasonlítása (ideológiai szempontok, preferált értékek, célkitűzések a közoktatás különböző területein: iskolaszervezet, oktatásirányítás, tartami- és törvényi szabályozás, finanszírozás stb.).
- A kormányprogramban foglaltak tényleges realizálódásának vizsgálata különösen kiemelten két területen: a törvényi-, ill. tartalmi szabályozás szintjén, de röviden érintve egyéb más területeket is (pl. iskolaszervezet, oktatásirányítás).
- Válasz keresése arra, hogy az egyes oktatáspolitikai stratégiák és intézkedések háttérében milyen koncepciók, oktatás-politikai törekvések húzódnak meg, s ezek hogyan függnek össze a társadalmi alrendszerben (demográfia, társadalomszerkezet), közigazgatásban, kormányzati rendszer stb. bekövetkezett változásokkal, kulturális folyamatokkal.
- A rendszerváltás utáni magyar közoktatás-politika (1990-1998) jellemző sajátosságainak, dilemmáinak összefoglalása, a fejlődési-, irányváltási tendencia felvázolása komplex módon – törekedve az objektivitásra – vizsgálva a politika és az oktatásügy szoros összefüggésrendszerét, hatásmechanizmusait, tendenciáit belehelyezve a közép-kelet európai országok viszonyrendszerébe.
- Az 1993-as Közoktatási törvény kidolgozási és elfogadtatási folyamatának bemutatása, későbbi törvénymódosításokkal együtt. Az egyes tervezetek röviden elemzése, összehasonlítása..

- A Nemzeti alaptanterv megszületésének és bevezetésének hosszú és küzdelmes útjának bemutatása. Az egyes NAT-változatok elemzése, összehasonlítása..

### **Kutatási módszerek:**

*Tartalom- és dokumentumelemzés*

Elsődleges források vizsgálata: párt- és kormányprogramok, Köznevelési törvény-tervezetek, 1993. évi Köznevelési törvény, a hat NAT-változat, az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv, parlamenti oktatási bizottsági jegyzőkönyvek, egyéb minisztériumi dokumentumok, háttéranyagok, nyilatkozatok bemutató, minisztériumi sajtótájékoztatóról szóló folyóiratcikkek (elsősorban Köznevelés, Új Pedagógiai Szemle, Társadalmi szemle, Új Katedra).

Másodlagos forrásként szolgált a témában megjelent nagyszámú folyóiratcikk, tanulmánykötet, monográfia. folyóiratcikkek (elsősorban Köznevelés (Kn), Új Pedagógiai Szemle (ÚPSZ), Társadalmi szemle, Új Katedra (ÚK)).

**A kutatás helyszínei:** Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, a Parlament irattára, Parlamenti Könyvtár, Oktatási és Kulturális Minisztérium irattára

### **A dolgozat felépítése:**

A dolgozat felépítése sajátos logikát tükröz, nem követi kizárólagosan kronologikus sorrendben az egyes eseményeket, (épp ezért is tartalmaz a melléklet egy időrendi mutatót).

A dolgozat első felében az előzmények (hetvenes, nyolcvanas évek), ill. a téma megértéséhez szükséges fontos adalékok (társadalmi, gazdasági, politikai változások, rövid párttörténet) tárgyalása után, a parlamentbe került pártok és 1990-ben, ill. 1994-ben megalakult kormányok köznevelés-politikai programjainak összehasonlítása, elemzése történik. Ezt követi kormányciklusonként külön-külön a köznevelés-politika tényleges realizálódásának rövid bemutatása, értelmezése (a teljesség igénye nélkül), a két ciklus összehasonlítása.

A dolgozat második felében pedig ennek az időszaknak a köznevelés-politikát illetően a leginkább meghatározó, napjainkban is (módosított formában) érvényes két alaptantervnek (ld. Köznevelési törvény és a Nemzeti alaptanterv) kapcsán inkább az egyes változatok bemutatására, elemzésére, megszületésének körülményeire koncentrálok, külön-külön fejezetben tárgyalja mindezt, s nem húz éles határvonalat az egyes kormányciklusok közé. A szemléletességet biztosítják az elkészült táblázatok.

A dolgozatot egy rövid kitekintés zárja a közép-kelet-európai régióra, hiszen a többi állam viszonylatában értékelhető igazán reálisan mindaz, ami hazánkban az köznevelés-politika háza tájában történt.

## **2. Oktatás és politika viszonyrendszere**

Közismert, hogy a politika fogalmát többféle értelemben használják. Megkülönböztethetjük a fogalom szubsztanciális és formális értelmezését.

Szubsztanciális értelemben politikainak tekinthető minden olyan cselekedet, amelyben fellelhető a hatalom növelésére való törekvés, vagy még tágabb értelemben, amelynek kimutatható az érdekkötöttsége. Ilyen értelemben politikai tartalma lehet annak is, ha az iskolában olyan tanítási módszert alkalmaznak, amely bizonyos csoportokat kedvezőbb, másokat kedvezőtlenebb tanulmányi pozícióba hoz.

Formális értelemben politikai egy cselekvés akkor, ha a formális politikai rendszerhez, azaz a pártok, a kormányzat, a közigazgatás vagy a törvényalkotás rendszeréhez kapcsolódik. Ebben az értelemben politikai cselekvésnek tekinthető, ha egy csoport a törvényhozás útján az iskolaszervezet megváltoztatására törekszik, de nem minősül annak, ha valaki a szakmai nyilvánosság keretei között másokat meg akar győzni egy pedagógiai módszer helyességéről.

Amikor oktatáspolitikáról vagy az oktatás politikai vonatkozásairól beszélünk, illetve amikor az oktatási rendszerben zajló folyamatok politikai elemzését végezzük, érdemes a politikai mindkét értelmezését szem előtt tartanunk. Megfigyelhető olyan fogalomhasználat, amely politikainak tekint minden olyan cselekvést, amely a formális politikai rendszer keretein belül zajlik, függetlenül attól, hogy az a közjog által szabályozott közigazgatási-kormányzati szférában történik, vagy pedig a politikai alkufolyamatok és egyéb hatalmi játékok által uralt politikai szférában.

Egy másik fogalomhasználat a kormányzati-közigazgatási rendszernek a közjog által szabályozott folyamatait nem tekinti politikainak, hanem csak azokat, amelyek explicit módon is az érdekek közötti küzdelem vagy a befolyásért való harcformát öltik. Eszerint az értelmezés szerint lehet beszélni például politikamentes közigazgatásról vagy a kormányzati tevékenység átpolitizálódásáról.

Érdemes megkülönböztetni a politikai-közigazgatási szférán belül zajló politikai és az azon kívül zajló szakmai folyamatokat is. Van, amikor a szakmai kérdések átpolitizálódásaként értelmeznek minden, a szakmai tevékenységre vonatkozó jogi vagy kormányzati aktust akkor is, ha amögött nincs direkt hatalmi törekvés. Amikor viszont világos határvonalat vonnak a közjog által szabályozott kormányzati, közigazgatási szférában zajló cselekedetek és a közjog által nem vagy kevésbé szabályozott politikai cselekvések között a szakmai kérdések közigazgatási kezelése nem értelmeződik átpolitizálódásként. Ez utóbbiról csak akkor van szó, ha az oktatás kérdései a pártokon belüli vagy a pártok közötti alkudozások vagy olyan



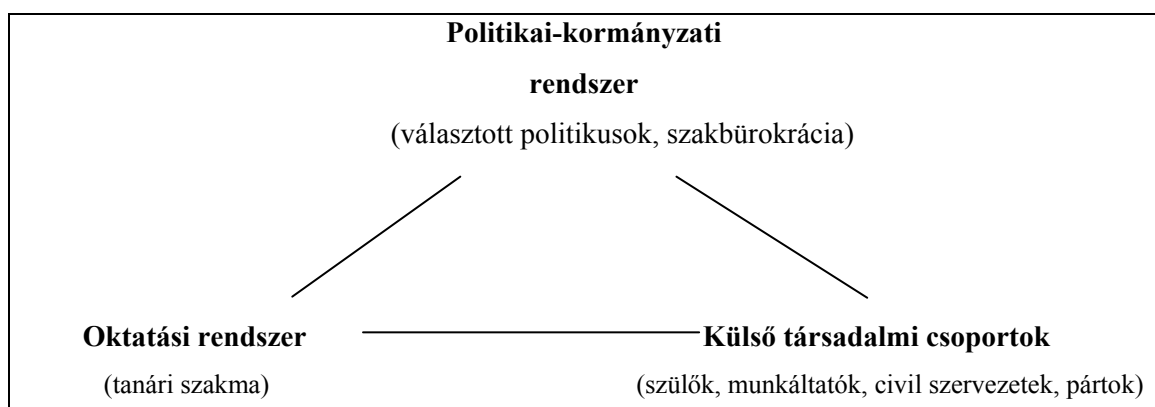
direkt politikai akciók tárgyát alkotják, mint amilyenek például az utcai demonstrációk. E fogalomhasználat értelmében csak akkor beszélhetünk a szakmai szféra átpolitizálásáról, ha az közvetlen hatalmi törekvésekkel hozható összefüggésbe.

A politika fogalmát ennél sokszor jóval szűkebben használjuk, egyszerűen cselekvési stratégiát értünk rajta. Ilyen értelemben beszélhetünk egy-egy szervezet politikájáról, vagy összehasonlíthatunk különböző politikákat. Ettől nagyban eltér az az értelmezés, amikor azért beszélünk politikáról, mert az érdekkonfliktusok és hatalomért való küzdelem mozzanatát akarjuk hangsúlyozni. A magyar nyelv nem teszi lehetővé, hogy e két dolgot eltérő módon nevezzük meg, szemben például az angollal, amely világosan megkülönbözteti a politics és a policy fogalmát. A politika szóban e két jelentés összemosódik, ami gyakori félreértések forrása.

Az oktatáspolitikai fogalma is két dolgot jelölhet egyszerre: egyfelől azt a szférát, amelyen belül az oktatással kapcsolatos érdekek és hatalmi törekvések megjelennek és egymással találkoznak (ez a politics of education), másfelől az oktatásra vonatkozó cselekvési stratégiát (ez az education policy). Ez utóbbi értelemben az oktatáspolitikai egyfajta szakpolitika, ugyanúgy, ahogyan létezik gazdasáspolitikai, egészségügyi politika vagy környezetvédelmi politika.<sup>1</sup>

### **Döntéshozatal:**

A szervezett csoportok a politikai döntéshozatalon keresztül, a külső társadalmi kezdeményezések révén vagy a belső szakmai kezdeményezések keretei között próbálnak az oktatási rendszerekben az érdekeiknek megfelelő változásokat elérni. Eközben egymással olyan interakciókba lépnek, amelyet sajátos dinamika jellemez.



Archer elemzése alapján felrajzolt modell egy olyan modell, amely a változások három említett forrását és ezek kapcsolatát mutatja fel. Az ábrán látható három pólus a változások há-

<sup>1</sup> Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer 34-35.p.

rom lehetséges forrása: azaz a politikai-kormányzati rendszer, az oktatási rendszeren kívül található külső társadalmi csoportok és az oktatási rendszeren belül található szakmai csoportok. E három pólus közötti határvonalak a valóságban soha nem vonhatók meg olyan élesen, mint amit a modell sugall.

Vannak olyan oktatási rendszerek, amelyekben szinte minden változás a politikai-kormányzati rendszer kezdeményezésre vagy legalábbis meghatározó súlyával történik, és olyan alig fordul elő, amelyeket az oktatási rendszeren belül lévő szakmai csoportok vagy az oktatási rendszeren kívül lévő külső társadalmi csoportok a politikai centrum érintése nélkül közvetlenül kezdeményeznének.<sup>2</sup>

Más rendszerekben a változások jelentős hányadát lehet visszavezetni olyan belső szakmai és külső társadalmi kezdeményezésekre, amelyek mögött nincs politikai intézkedés, illetve a politikai intézkedés gyakran csak egy már lezajlott változás utólagos legitimálását jelenti.

Külső társadalmi csoportok rendelkezhetnek viszonylag erősebb vagy gyengébb alkupozícióval. A politikai pártok részben a külső társadalmi csoportok közé sorolhatók, részben azonban a politikai-kormányzati rendszer részének kell tekintenünk őket. Ezzel kapcsolatban fontos hangsúlyozni, hogy a politikai-kormányzati és a társadalmi környezet közötti határvonalakat gyakran nem lehet teljes bizonyossággal megvonni. A társadalmi környezet vagy a civil szféra meghatározott csoportjai (pl. szülők vagy munkaadók), a szervezettségük bizonyos mértéke és a politikai-kormányzati döntéshozatali formákba való bevonásuk intézményesülésének bizonyos foka mellett, amint a politikai-kormányzati rendszer aktoraivá is válhatnak.

A legtöbb demokratikus rendszerben a politikai párttá nem szerveződő külső társadalmi csoportok számára is sokféle intézményes lehetőséget biztosítanak a beleszólásra. Azok a különböző konzultációs vagy részvételi fórumok, társadalmi viták és nyilvános véleményalkotási lehetősége, amelyeket a modern demokráciák a hagyományos politikai csatornák mellett megnyitnak, lehetővé teszik az ilyen csoportok számára a közvetlen érdekkifejezést, anélkül hogy a politikai-közigazgatási rendszerbe beépülnének.

Az érdekkifejezés és egyeztetés bizonyos fórumai a politikai-közigazgatási rendszer alkotta pólus (pl. Magyarországon az Országos Köznevelési Tanács a közoktatás vagy a Rektori Konferencia a felsőoktatás területén). E testületek lényegében annak függvényében épülnek be a közigazgatási-politikai rendszerbe, hogy felruházzák-e őket közigazgatási jellegű jogosítványokkal, illetve létrehozásuk és összetételük meghatározásánál érvényesülhetnek-e politikai szempontok.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer 91.p.

<sup>3</sup> Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer 93.p.

A politikai-kormányzati rendszeren belül működő két alcsoporton belül a szaktbürokrácia és a választott (pozícióban helyezett) politikusok ellentéte minden politikai rendszerre jellemző, s ez az ellentét az oktatás területén is nagy jelentőséggel bír. Amíg a szaktbürokrácia inkább az igazgatott rendszerhez kötődik, addig a választott politikusok inkább az őket támogató külső társadalmi csoportokhoz köthetők.

A szaktbürokrácia, ill. a választott politikusok esetében is sokszor nehéz megvonni a határt a politikai-közigazgatási rendszerhez kötődő s a belső szakmai csoportok között.

Igen gyakori pl. az, hogy politikai pártok olyan tagjaikat vagy vezető aktivistáikat kéri fel arra, hogy az oktatási ágazattal foglalkozzanak, akik maguk is a tanári szakmából jöttek. Ugyanakkor éppen a politikai szervezet az, amely a leginkább lehetőséget nyújt arra, hogy valóban „laikus társadalom” képviseli fogalmazhassák meg az oktatással kapcsolatos érdekeiket, akár a belső szakmai csoportok ellenében is.

A politikai pártok programjaikban általában foglalkoznak az oktatás kérdéseivel is, választási kampányuk és parlamenti tevékenységük során az oktatás különböző kérdéseivel kapcsolatban célokat fogalmaznak meg, akciókat indítanak el. A modern demokráciák jellegzetes pártformációihoz, a konzervatív, a szociáldemokrata és a liberális irányzatokhoz jellegzetes oktatáspolitikai célok köthetők.

A konzervatív oktatáspolitikai törekvésekre gyakran jellemző az oktatás eredményességének és az erőforrásokkal való takarékoskodásnak a hangsúlyozása, a szellemi elit magas színvonalú képzésére való törekvés. Jellegzetes konzervatív törekvés az, hogy az oktatás járuljon hozzá a hagyományok és a nemzeti értékek védelméhez, illetve a társadalmi stabilitás fenntartásához.

A szociáldemokrata vagy szocialista oktatáspolitikája jellegzetes vonása az egyenlőség vagy esélyegyenlőség és a társadalmi kohézió vagy szolidaritás értékeinek támogatása. A szocialista oktatáspolitikája gyakran törekszik arra, hogy az oktatás szociális támogató feladatokat (pl. gyermekétkeztetés, napközis ellátás) is felvállaljon, illetve hozzájáruljon a gazdasági és társadalmi modernizációhoz.

A liberális oktatáspolitikája az oktatás területén is mindenekelőtt a szabadság és jogegyenlőség értékeit hangsúlyozza. Támogatja az értékpluralizmus és a világnézeti semlegesség céljait, a civil társadalom és az egyének döntési önállóságát, valamint azt, hogy az oktatás segítse a társadalmi változásokat.

A konzervatív, szocialista és liberális oktatáspolitikai paradigmák ritkán jelennek meg tiszta formában. A modern demokráciák politikai pártjaira általában az jellemző, hogy ezek valamilyen egyensúlyt képviselnek, természetesen egyik vagy másik orientáció kiemelt hangsúlyozásával.

A szakbürokráciát, azaz a politikai végrehajtásán dolgozó hivatalnoki csoportokat illeti, a legfőbb oktatási rendszerben jól elkülöníthetők egymástól a központi és a helyi szinten működő csoportok. Ezek, különösen akkor, ha a helyi közigazgatás önkormányzati alapon szerveződik, egymástól gyakran eltérő érdekeket képviselnek. A helyi és a központi szakbürokrácia között természetesen akkor is kialakulhat érdekellentét, ha előbbi az utóbbinak közvetlenül alárendelt.<sup>4</sup>

Az oktatási rendszeren belüli meghatározó társadalmi csoportot a tanári szakma alkotja. A belső szakmai csoportok, ezen belül a tanárok hatása az oktatási rendszer alakulására részben attól függ, hogy milyen mértékig képesek befolyásolni a politikai-közigazgatási rendszer szereplőit, azaz a szakbürokráciát és a választott politikusokat, részben attól, hogy az oktatási rendszer szabályozási mechanizmusai mennyire teszik lehetővé a számukra azt, hogy a szakmai tevékenységüket saját maguk határozzák meg, azaz mennyire rendelkeznek szakmai önállósággal.

A tanárság szakmai önállóságának a növekedés azzal jár, hogy csökken a függése attól a pólustól, amelytől korábban függött (a politikai-közigazgatási rendszertől vagy külső társadalmi csoportoktól). Ugyanakkor ez szükségképpen együtt jár a külső társadalmi csoportoktól való függésének az erősödésével.<sup>5</sup>

#### **Az oktatási rendszeren belüli csoportok: Közös érdekek és koalícióképződés**

Az egyes szervezett csoportok érdekei összeütközésben állnak más szervezett csoportok érdekeivel, így a különböző csoportok között elkerülhetetlenül konfliktusok alakulnak ki. A csoportok olyan erőterben mozognak, amelyen belül jellegzetes dimenziók vagy értékek mentén szövetségeket köthetnek egymással más csoportokkal szemben, közös és ellentétes érdekeik mentén alkufolyamatok bontakoznak ki.

#### **Az oktatás befolyásolni kívánó társadalmi csoportok közös érdekei<sup>6</sup>**

<i>Közös érdekű csoportok</i>	<i>Közös érdek tartalma</i>
Külső társadalmi csoportok és politikai-kormányzati rendszer	Az oktatás feletti társadalmi kontroll biztosítása
Politikai-kormányzati rendszer és belső szakmai csoportok (tanárság)	Az oktatási rendszer szakmai integritásának megőrzése
Külső társadalmi csoportok (civil társadalom) és belső szakmai csoportok (tanárság)	Az oktatás politikai és bürokratikus ellenőrzésének korlátozása, az oktatás és a társadalom között közvetlen kommunikáció és kapcsolatok fenntartása.

<sup>4</sup> Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer 94-96. p.

<sup>5</sup> Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer 98. p.

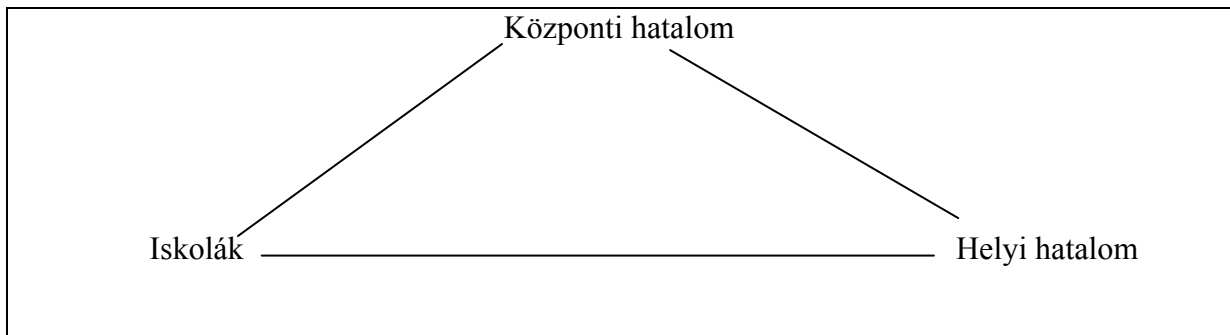
<sup>6</sup> Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer 101. oldal

**Hatalmi háromszög:**

A központi hatalom (oktatásügyi szaktárca) csak a helyi hatalomra (önkormányzatok) támaszkodva tud ellenőrzést gyakorolni az iskolák felett, ezért érdekelt annak a megerősítésében. Ugyanakkor az oktatási szaktárca csak oly módon tudja megőrizni az ágazat önállóságát, ha a helyi önkormányzatokkal szemben erősíti az iskolák szakmai önállóságát. Az iskolák a helyi politikai függőség ellenében nagyobb önállóságot szeretnének, ugyanakkor a helyi önkormányzatokhoz tartozásuk jelenti a legkomolyabb garanciát a számukra a központi ellenőrzés erősödése ellen. A helyi hatalom szívesen hivatkozik az iskolák szakmai önállóságára olyankor, amikor a központi hatalom túlzott befolyásától tart, ugyanakkor érdekelt abban is, hogy koherens és erős ágazati politika alakuljon ki. Így e három pólus ki tudja egyensúlyozni egymást. (ld. Magyarország a 90-es években)

A politika első legfontosabb feladata az oktatás területén az oktatás fejlesztési céljainak és a fejlesztési elveknek a meghatározása. A politika – afelől dönt, hogy milyen legyen egy adott ország oktatási rendszerének a társadalmi befogadóképessége.

A politika a nagyobb érdekérvényesítő erővel rendelkező rétegek érdekeit és törekvéseit elégtí ki elsősorban, vagy kizárólag. Az iskolával összefüggő érdekek nyilvánvalóan csak úgy tudnak érvényesülni, ha politizálódnak, a politika szintjére emelkednek, ha bekerülnek a politikai döntési mezőbe.<sup>7</sup>



Összegzésként a politika nem számúzhető a közoktatásból, megvan a maga kompetenciája. Jó politikai döntések nélkül az oktatási rendszer hatékony működése elképzelhetetlen. Ugyanakkor a politikának, a politika kompetenciájának vannak határai. Ezek a határok különbözőképpen értelmezhetők. A centralizált rendszerekben a legtöbb változás politikai csatornákon keresztül indul el. A decentralizált rendszerekben politikai-kormányzati lépések nélkül is jelentős változások történhetnek. A centralizált rendszerek között nagy eltérések lehetnek a politikai centrum zártságától, illetve nyitottságától függően is.

<sup>7</sup> Gazsó Ferenc: Országos, regionális és helyi oktatáspolitikai 42-45.p.

Míg a centralizált rendszerekben a politikai csatornákon keresztül kezdeményezett és véghezvitt változások a politikai döntéshozatal ritmusát kell, hogy kövessék, addig a decentralizált rendszerekben a változások folyamatosak és kisebb mértékűek. Acher ennek megfelelően a centralizált rendszerekre jellemző „állj meg – menj (stop and go) típusú változásokat a decentralizált rendszerekre jellemző növekményes változásokkal állítja szembe<sup>8</sup>.

A fentiekből tehát megismerhettük, mi jellemzi általánosságban a politika és az oktatás viszonyrendszerét, a döntéshozatal mechanizmusát, szereplőit, az érdekképződés folyamatát, az érdekképviselet és a hatalommegosztás formáit. Azonban azt mindenképpen le kell szögeznünk, mindez a demokratikus társadalmak sajátja, antidemokratikus (diktatórikus) rendszerekben ettől eltérően működik az oktatásirányítás.

Most előljáróban, a téma bevezetéseként röviden fel kell vázolnunk a magyar közoktatás-politika rövid történetét, specifikus sajátosságait a rendszerváltást megelőző néhány évtizedben, mert csak így érthetjük meg igazán a változás folyamatát, nehézségeit, értékelhetjük reálisan annak eredményeit. Ezt annál is inkább meg kell tennünk, mert Magyarországon az átalakulási folyamatok már jóval a rendszerváltás előtt megkezdődnek.

### **3. Előzmények: a magyar közoktatás-politika a rendszerváltás előtti évtizedekben**

#### **3.1. A hetvenes évek közoktatás-politikája**

A hatvanas évek második felében megjelenő gazdasági reformtörekvések társadalmi és politikai következményei (a merev terveződés leépítése, a munkaerőpiac megjelenése, új kompromisszumok a hatalom és a társadalom között) az oktatáspolitikai vákuumhelyzet és a törvényen kívüli állapot feloldását s a változó viszonyokhoz igazodó, kevésbé átpolitizált és a tényleges társadalmi szükségletekre jobban reagáló, új oktatáspolitikai kialakítását sürgették.<sup>9</sup>

A hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején a sajtó – elsősorban nem a szaksajtó, hanem több irodalmi folyóirat – hangos az iskolakritikától. E nyilvános polémiaival egyidejűleg megkezdődött az oktatási rendszer gyakorlati kritikája is. 1969-ben a minisztériumi pártbizottság hathatós támogatásával elindul az országban az első olyan iskolakísérlet (Gáspár László féle), amely az iskola egészét, mint rendszert formálja újjá.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Gázsó Ferenc: Országos, regionális és helyi oktatáspolitikai 109.p.

<sup>9</sup> Kelemen Elemér: Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990)

Reform vagy ellenreform? (1972)

<sup>10</sup> Lóránd Ferenc: Ellentmondások az oktatásügy demokratizálódási folyamatában Magyarországon ÚPSZ 1994/1.sz. 14-25.p.

A társadalomtudományi kutatások megerősödése, a pedagógusszakma aktivizálódása és az V. Nevelésügyi Kongresszus, a közoktatás helyzetének tényszerű feltárása stb. nagyon ígéretes folytatást vetített előre.

Az 1972-ben kibocsátott, az oktatásról szóló párthatározat maga is kritikai hangvételű. (ld. „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai” A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. június 14-15-ei ülése)<sup>11</sup>

Stílusa, retorikája, üzenete persze magán viseli a korszak és főleg a magyar pártállam jellegzetességeit. Mégis szakmai értelemben vett problémaérzékenysége, kritikai viszonyulása meghaladja korát. Felvet, és kritikailag értelmez több olyan jelenséget, amely megoldása még ma is aktuális: pl. a képességek és az ismeretek viszonya az oktatásban, a tanulók túlterhelése, a túlszabályozott iskolai élet és a pedagógusok önállóságának kérdése. Felmerül az alsófokú oktatás időtartamának a kiterjesztése is. A dokumentumban hangsúlyozottan jelenik meg az integrált tantárgyak kérdése, sőt még arra is találhatunk utalást, hogy a tanterveknek keretjellegeknek kellene lenniük. (A „keretjelleget” ebben az összefüggésben nem a későbbi kerettantervek, hanem az alaptanterv fogalmát anticipálja.)

A párthatározat igazi jelentőségét a gondolkodás felszabadítása, alternatívák megfogalmazása adja, amely lökést adott a sokszínű szakmai munka kibontakozásához. Ezért tarthatjuk a magyar közoktatás - ahogy Báthory Zoltán nevezi - maratoni távú reformja kezdőpontjának az 1972. évi párthatározatot.

Ugyanakkor szükséges leszögezni, hogy néhány lényegi kérdésben viszont maradi álláspont-ra helyezkedett. Ezúttal sem sikerült meghaladni azt a korábbi koncepciót, miszerint a tartalmi-tantervi-módszertani megújulás fontosabb, mint a szerkezeti-szervezeti reform. Döntés születik egy újabb, még átfogóbb tantervi reform előkészítéséről. (Ez lesz majd az 1978-as tantervi reform.)<sup>12</sup>

A párthatározat ugyanis nem foglalkozott a közoktatás működési zavaival, a továbbfejlesztés, a belső differenciálás, a középfokú képzés összehangolásának felgyülemlett problémáival sem.

Kelemen Elemér is bírálja a dokumentumot: „az MSZMP KB 1972-es határozata – az időközben lezajlott belpolitikai fordulat hatására is – éppen a reformtörekvések megfékezésének eszköze lett. Elkendőzte a megtorpanó gazdasági reform mögött felsejlő, súlyos társadalmi és politikai problémákat, amely a hiányzó siker és a győzelembe menekülés illúzióját kínálta

<sup>11</sup> Kelemen: im.

<sup>12</sup> Báthory: Maratoni reform: A '72-es párthatározat 14 - 16. p.

az oktatás terén. Ezáltal válhatott irracionális folyamatok elindítójává, illuzórikus és volunta-rista törekvések gerjesztőjévé az oktatásügyben.”<sup>13</sup>

A párthatározat tehát a sokak által sürgetett és várt modernizációs stratégia meghirdetése helyett a korábbi hatalmi pozíciók és működési mechanizmusok megszilárdítását célozta az oktatásügyben, a korábbi látszatreform ellenreformba csapott át.

Mégis összességében a hetvenes években elindult folyamatok számos pozitív elemet is tartalmaztak. Ilyen volt például a szakmaiság erősödése, a pedagógustársadalom részleges aktivizálódása, újszerű kutatási-fejlesztési törekvések kibontakozása stb., amelyek csíráját jelentették a következő évtizedek oktatásfejlesztési törekvéseinek.

### **3.2. A szakmaiság megjelenése a hetvenes években:**

A '72-es párthatározatot követően egy évvel jött létre az akadémikusok lobbija, amelyet talán ellensúlyként hozták létre az ötvenes-hatvanas években kipróbált pedagógus-szakértő politikusnemzedékkel szemben. (Ld. *Benczedy József* (minisztérium 1973-ig), *Kontra György* (az OPI igazgatóhelyettese 1973-tól), *Köpeczi Béla* (a későbbi miniszter), *Margócsi József* (a nyíregyházi Tanárképző Főiskola igazgatója), *Párizs György* (Tudományszervezési és Informatikai Intézet igazgatója) *Pataki Ferenc*, *Rét Rózsa* (titkár), *Szabolcsi Miklós* (az OPI majdani igazgatója) és *Vajó Péter* (az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának igazgatója). Hatalmi szempontból jól komponált, kiegyensúlyozott szervezetet hoztak létre, amely szakmai, politikai, államigazgatási és biztonsági szempontoknak egyaránt megfelelt.

Ez a tudóscsoport összetételéből fakadóan korlátlanul, ám informálisan befolyásolni tudta a tantervi reform folyamatát. S ha szükségesnek látta, be tudott avatkozni, hogy mi legyen az oktatás kötelező tartalma, óraszám szerkezet. *Szentágothai János*, az MTA elnöke például kifejti 1975-ben, hogy ők bár nem kívánnak részt venni az „operatív folyamatokban”, de az Oktatási Minisztérium figyelmét csakis azért hívják fel, hogy a „*kitűzött nevelési iskolai céllal ellentétes torzulást ne szenvedjenek...[ha az óratervi] időmegkötöttség... a természettudományos és matematikai nevelésre hátrányos megoldásokat sugalmazhatnak.*”<sup>14</sup>

1975-ben még „Iskola és műveltség” címmel jelenik meg az MTA első, nyilvánosságnak szánt dokumentuma, amely az oktató iskolával szemben a nevelés szerepének elsődlegességét hangoztató szóhasználatát: nevelési területekről beszél, ahol oktatási tartalmakat (köve-

<sup>13</sup> Kelemen Elemér: Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990) Reform vagy ellenreform? (1972)

<sup>14</sup> SZENTÁGOTHAI János: *Iskola és műveltség – Az Akadémia közreműködése az ezredforduló iskolai alapműveltségének megtervezésében*. Magyar Tudomány, 1975/3. sz. 129. o.



telményeket) írnak le. Ebből a gondolatkörből és a központosító brit reformpolitika termékéből, a core curriculum-ból lesznek később a Nemzeti alaptantervben „műveltségi területek” a decentralizációt erősítő politika keretében.

Az MTA 1976-ben készítette el állásfoglalását, de komolyabb politikai súlyt e csoport ’77–78 körül kapott, amikor az Új Gazdasági Mechanizmust visszavenni szándékozó gazdaságpolitika kudarca új gazdaságpolitikát és ezzel együtt új belpolitikai fordulatot váltott ki.

Az egyetemi, a tudományos szféra képviselői töltötték meg tartalommal a ’78-as reform elején kialakított óratervi, tantárgyi szerkezetet, a fakultációs rendszert a gimnáziumban, még hozzá úgy, hogy a tankönyvek megírásának és kiadásának folyamatát vonták ellenőrzésük alá.

Az akadémiai fordulat nem kis zavart okozott pedagógus-körökben, ahol, mint Báthory Zoltán leírja, értetlenül és ellenségesen álltak az MTA-val és az általuk kidolgozott tankönyvekkel szemben.

Szabolcsi Miklós akadémikus OPI-igazgatói megbízásával a reform-orientált kutatók és a tudósok egymásra találása és együttműködése intézményesült. S ennek azért volt nagy jelentősége, mert az Országos Pedagógiai Intézet jelentős súllyal szerepelt az országos oktatáspolitikai formálásában.

### **3.3. Nyolcvanas évekbeli változások**

A magyar oktatáspolitikai elsősorban a fejlesztési források elapadása miatt a hetvenes évek végén a korábbi expanziós tervek feladására kényszerült. Azonban az iskola körül markánsan kirajzolódó új és differenciálódó társadalmi igények sürgették és kényszerítették az új körülményekhez igazodó oktatási stratégia kialakítását.<sup>15</sup>

Az 1972. évi párthatározat tízéves jubileuma volt az apropója az MSZMP KB újabb oktatáspolitikai dokumentumának közzétételének. A párt Központi Bizottsága 1982. április 7-ei ülésén áttekintette és értékelt a párthatározat óta a közoktatásban történt változásokat, s közzétett Állásfoglalását. Eszerint végleg eldőlt, hogy a belátható időn belül a párt nem tervez, és nem is támogat egy átfogó iskolareformot.

Az 1972. évi párthatározathoz képest az Állásfoglalás koncepcionálisan már alig tartalmaz valami újat. Az iskolaszervezet modernizációja továbbra is csak távlatilag megoldandó fel-

<sup>15</sup> Kelemen Elemér – Setényi János (1994): Az oktatási törvénykezés változásai – hazai és nemzetközi áttekintés Az 1985. évi oktatási törvény

adat marad, míg az érettségiig vezető középiskola expanziója iránti társadalmi igény csak nagyon haloványan jelenik meg a szövegében.<sup>16</sup>

Zárófejezetében a Központi Bizottság felkérte a kormányt, hogy dolgozza ki és hagyja jóvá a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programját. Ezzel párhuzamosan egy új oktatási törvény kidolgozását is napirendre tűzte.

Az országgyűlés által 1984-ben megtárgyalt, majd kormányprogramként is elfogadott fejlesztési koncepció, széles körű szakmai-társadalmi vita után olyan változtatásokat jelölt meg az oktatásügyben, amelyek új típusú – konszenzuson alapuló és magas szintű – jogi szabályozást igényeltek. Így került 1985-ben országgyűlés elé, majd elfogadásra – Köpeczi Béla művelődési miniszter előterjesztésében - az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény.<sup>17</sup>

A törvény arra a felismerésre épült, hogy az állami monopólium negatív következményei akkor szüntethetők meg, ha az oktatási rendszer garantáltan birtokolhatja a pedagógiai tevékenység tartalmának meghatározásával összefüggő szabadságjogokat. Közép-Kelet Európában egyedülálló módon – korlátozta az államhatalom közvetlen iskolairányító szerepét, és nagyobb mozgásteret nyitott az intézmények számára.

A törvény a döntési hatáskör egy részét a tanácsi és központi szintről iskolai szintre helyezte. Az intézményen belül az oktató-nevelő testület kollektív döntésére bízta az iskola ügyeinek irányítását, köztük a saját vezetőjük megválasztását is. Az iskoláknak lehetőségük nyílt arra, hogy a helyi igényeknek megfelelően megváltoztassák pedagógiai arculatukat, tantervi-tartalmi újításokat vezessenek be. Az oktatási rendszerre nehezedő állami monopólium mindenhatóságát egyre inkább az alternatív programok kínálata és terjedése váltotta fel.

Ugyanakkor Báthory Zoltán mutat rá arra, hogy '85 körül az iskolák mennyire ódzkodtak a központi döntésre autonómmá válni. Mindebből az következik, hogy nem az iskolákban alakult ki a szakmai önállóvá válás akarata, hanem a nevükben fellépő pedagógiai-kutatói és politikai elitben. A másik szépséghibája a dolognak az volt, hogy az iskolák úgy lettek szakmai tekintetben önállóak, hogy az autonómia gyakorlásához pénzügyi függetlenségük nem jött létre.

Az államszocialista irányítási mechanizmusok szertefoszlásának folyamatába illeszkedett az iskolák feletti direkt államigazgatási, politikai kontroll alapintézmények, a szakfelügyeletnek a felszámolása is, helyette az egyes pedagógussal partneri viszonyban álló szaktanácsadás működik, amelyet a pedagógus vagy elfogad, vagy nem.

A tanácsi szakigazgatás ellensúlyaként hozták létre a Megyei Pedagógiai Intézeteket 1985 után, amelyeknek feladata az iskolai autonómia támogatása. A minisztérium a háttérintéz-

<sup>16</sup> Báthory: Maratoni reform: A pártirányítás meggyengülésének kezdete. 40. p.

<sup>17</sup> Uo. 54.p.

ményeire és az új megyei (regionális) pedagógiai intézetekre támaszkodhatott, új szakigazgatási szervezeti rendet hozva létre.<sup>18</sup>

Tehát az iskolai autonómia megvalósításának folyamata részévé vált a korábbi, bürokratikus és pártirányítású szakigazgatás fokozatos fölszámolásának. A tárca sikerrel bontotta le az előző időszak oktatásügyi szakigazgatását. Ám ezt követően nem sikerült egy új oktatásügyi szakigazgatást fölépítenie. A közigazgatás demokratikus átszervezése (1990-es Önkormányzati törvény) megindult anélkül, hogy a közoktatásnak működőképes szakigazgatása lett volna. Az iskolák tisztázatlan körülmények között, szakmailag és anyagilag úgyszólván védtelenül kerültek a helyhatóságok jogkörébe.<sup>19</sup>

Az iskolaalapítói jog az egyházakat éppúgy megillette, mint a természetes és jogi személyeket. Ez a döntés újabb lépéssel vitte előre az állami monopólium megszüntetését.

1985 után változások hozzájárultak a tanári szakma civilszerveződésének a megindulásához, az oktatásban jelentkező problémák helyi kezelésére való képesség megerősödéséhez. Magán a tanári szakmán belül jelentős professzionalizálódási és depolitizálódási folyamat indult el. Számos olyan szakmai törekvés és szerveződés jelent meg, amelynek kimondva vagy kimondatlanul az oktatási rendszer és az iskolák szakmai hatékonyságának a jobbításában volt érdekeltek.

Míndezek a változások a közoktatás területén olyan feltételeket teremtettek, amelyek e szférában alapvetően befolyásolták a rendszerváltás jellegét. A rendszerváltás során oktatáspolitikai céljaikat megfogalmazó, majd hatalmi pozícióba kerülő új politikai erők olyan oktatási rendszerrel, olyan iskolákkal és olyan tanári szakmával találták szemben magukat, amelynek mérvadó részére pragmatikus gondolkodás, az ideológiai befolyásolási törekvésekkel szembeni ellenállás, az oktatás gyakorlati problémái felé fordulás volt jellemző.

Bár az kétségtelen, hogy az oktatás területén nem fogalmazódott meg olyan markáns reformpolitika, mint más területeken, s nem jelentek meg olyan reformmegyéniségek sem, az intézményi reformokkal is járó szellemi megújulás kétségtelenül itt is jelen volt. Ebben az időszakban egyértelműen körvonalazódni kezdett Magyarországon egyfajta új oktatáspolitikai gondolkodás, amely egy pozitív stratégia elemeiként fogalmazott meg olyan célokat, mint a társadalmi és gazdasági változásokra reagálni képes adaptív képzési rendszer létrehozása vagy a döntéshozatal demokratizálása. Vagyis olyan célokat, amelyek alapvetően beleilleszkedtek a modern európai oktatási rendszerek jellegzetes fejlődési tendenciáiba.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Sáska Géza im. 26.p.

<sup>19</sup> Info-társadalom-tudomány Egy közoktatási reform esélyei Magyarországon  
Kozma Tamás: Az oktatás irányítása 13.p.

<sup>20</sup> Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején - A nyolcvanas évek változásai

Tehát a közoktatás emancipálása az állami ideológiai ellenőrzés alól és a modern polgári demokráciának megfelelő közoktatás-politikai gondolkodás kialakulása lényegében a politikai rendszerváltást megelőzően megtörtént. Az 1980-as évek mind látványosabb újdonsága volt, hogy a szembenálló törekvések egyre nyíltabban fogalmazódtak meg és szembesültek egymással, az igazgatási és pártszervek pedig a korábbi érdekközvetítő szerepből kizökkenve mindinkább a vitatkozó érdekcsoportok egyikévé váltak.<sup>21</sup>

A nyolcvanas évek végén megindult a 8+4-es magyar iskolarendszer spontán átstrukturálódása. Mind horizontálisan, mind vertikálisan eltérő iskolatípusok, eltérő tartalmat oktató iskolák jöttek létre. Az iskolarendszer ugyan sokszínűvé vált, de ezzel egy időben megszűnt a szabályozottsága.

Érdekes, hogy nem előre elhatározott reformszándékok, nem központi politikai döntések indították el ezt folyamatot, épp ellenkezőleg: a változások mögött főképp helyi és iskolai szintű elhatározások, illetve az iskolákat választó tanulók és családok döntései állnak.

A komolyabb, immár a szerkezet alapvető és formális jegyeit is átformáló változtatásokra azonban csak 1990-től kezdve került sor.<sup>22</sup>

Glatz Ferenc minisztersége alatt (1989-1990) valamennyi iskola tantestületének jogává vált iskolája szerkezetének átformálása. Az 1985-ös reform szellemiségét továbbvivő miniszter 1990 elején úgy módosította az oktatási törvényt, hogy a „gimnáziumnak négy, illetőleg ha alapfokú nevelési-oktatási feladatokat is ellát, több évfolyama van”, tehát lehetővé tette a gimnáziumok lefelé való terjeszkedését. Ezzel a törvénymódosítással végképp elvetették a társadalmi igazságosságnak az egységes általános iskolához kötődő szocialista érvét. (Glatz, 1990:3)

### **3.4. A reformelit a nyolcvanas években**

A Kádár-rendszer fokozatosan, de gyorsuló ütemben veszített integráló erejéből, és hogy ezt a szerepét fönntarthassa, mind szélesebb értelmiségi köröket próbált hatása alá vonni. Ez a nyitás egyfajta politikai pluralizmussal is (kényszerűen) együtt járt. Ahogy a politikai rendszer monopolisztikus jellege csökkent és széttöredezett, a felszín mögött mind láthatóvá váltak azok az alkumechanizmusok, amelyek az 1980-as évek történéseit is meghatározták. Ezeket az alkumechanizmusokat egyelőre még a politikai rendszer adott keretei között sikerült tartani; a politikai érdekegyeztetések szereplői csak az 1980-as évek harmadik harmadában jutottak odáig, hogy a Kádár-rendszer elitje mellett egy második politikai elitként is föllépjenek.

<sup>21</sup> A nyolcvanas évek: kísérlet a reform irányának megfordítására – MR 37. oldal

<sup>22</sup> Halász im. 14. p.

Az 1980-as években még megmaradtak (megtarthatók voltak) a különböző szakértői körökben. Kitüntetett szerepet játszottak a különböző tervelőkészítő fórumok (a VI. és a VII. ötéves terv előkészítése; ezek az ötéves tervek fogták át az 1980-as évtizedet). E tervelőkészítések során találkozott ugyanis az országos, középszintű és helyi szakértő értelmiség az úgynevezett döntéshozókkal. Azaz a politika „csinálói” és végrehajtói.

A '80-as évek elején a szakma nem volt egységes. Abban azonos hullámhosszon volt, hogy érzékelt egy változtatási kényszert és lehetőséget is. A hatalomba integrálódott vagy arra törekvő magyar pedagógiai szakértői elit magatartását is alapvetően meghatározta az a tény, hogy a közoktatás bármely részét érintő változtatási szándékát csak valamelyik központi szakmai intézetben, az Országos Pedagógiai Intézetben (OPI) vagy az MSZMP politikai rendszerében, vagy ami a gyakoribb, e két szervezeti ág együttműködésében fogalmazhatta meg és vihette le az iskolába.

A pártirányítás feletti ellenőrzést a párton belül fokozatosan a reformisták szerezték meg, s egyre növekedett a szakértelmiség befolyása, hatalma. A tartósnak vélt szocialista viszonyok között a szakértői magatartás arra irányult, hogy csökkentse az MSZMP politikai hatalmát, s növelje a közvetlen pártpolitikától egyre inkább elforduló technokrata szakértelmiségiekét.<sup>23</sup>

Az *Oktatáskutató Intézetet* hivatalosan 1980-ban alapította a miniszter, de a működés feltételei csak jó másfél évvel később alakultak ki. Rendszeresen napirendre kerültek az oktatás átalakításának különböző kérdései is. Egyrészt elkezdődött egy alternatív gondolkodás arról, hogy mit kellene csinálni, másrészt, hogy mit lehet. Nagyon nehéz volt ugyanis felmérni azt, hogy abban a hatalmi konstellációban meddig lehet eljutni az átalakítással.

A két szféra között átjárás, párbeszéd és összjáték alakult ki például az OPI és az Oktatáskutató által készített a '85-ös törvény koncepcióinak, vagy a két intézmény új igazgatójának 1980-ban történő kinevezése kapcsán. A bizottságokban is különböző elképzelések formálódtak. Eltérő volt például a neveléssel foglalkozók és az Oktatáskutató Intézethez kötődő személyek véleménye. Ez a szembenállás nem konkrét kérdésekhez, hanem inkább irányvonalakhoz kötődött, bár ezek nemcsak megközelítésbeli különbségek, hanem presztízscsaták is voltak.

Egy hivatalosan működő, a koncepció készítésére létrehozott előkészítő szervezet, vagyis az OPI koncepciója már, mint nem hivatalos terv jelent meg, pedig a minisztérium intézménye készítette.

A Minisztertanács 1984. május 10-i ülésén elfogadta a közoktatás-fejlesztési programot, ezt követően jelent meg a Mihály Ottó, Szabenyi Péter és Vajó Péter által jegyzett „*A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*” című dokumentum, amely egy fejezet kivételével lényegében

<sup>23</sup> Sáska: Rendszerek és váltások: 26-27. p.

azonos az Országos Pedagógiai Intézet „*Közoktatás-fejlesztési koncepciója és programja (1984-2000)*” című dokumentummal.

„A közoktatási rendszer irányítási mechanizmusa” című új fejezet a hatalomgyakorlás rendjére tett javaslatot, amely alternatívaként vagy állításként lényegében mindazt tartalmazta, amit az 1985-ös I. sz. törvény jogi szintre emelt: az iskolák önfejlesztéséről szólt. Ebben olvasható, hogy „*az egyes intézmények maguk alakíthassanak, választhassanak programokat, iskolakoncepciókat*”. Ugyanitt megtalálhatjuk *a tantestület igazgatóválasztási jogának javaslatát- alternatívaként.* (Uo.:87) Ez a fejezet voltaképpen az 1985-ös oktatási törvény szakmai koncepciója. Tehát ahogy a fentiekben is utaltunk rá, az autonóm iskolák gondolata sem igazán az iskolában dolgozó pedagógusok körében fogalmazódott meg, hanem a nevükben fellépő pedagógiai-kutatói és politikai elitben.

A szöveggyűjtemény valódi jelentősége az volt, hogy kiformálta és meghatározta egy egész oktatáskutató nemzedék mentalitását. Számukra az 1980-as évek a fölkészülés, az 1990-esek pedig a színrelépés éveit voltak. „Az oktatás politológiáját – azokat a bizonyos „rendszerelváltó vitákat” – úgy fogjuk föl, mint fölkészülést az oktatáspolitikai szerepvállalásra. Igaz, hogy ez a szerepvállalás azután a kilencvenes években másként következett be, mint ahogy a fölkészülők elvárták, remélték, kívánták.” - írja Sáska Géza<sup>24</sup>

A nyolcvanas évek oktatáspolitikusai nem „csinálták” ugyan a kilencvenes évek oktatáspolitikáját, de lényegesen befolyásolták. A nyilvános politizálást tekintve kevésbé látványosan, de – továbbra is inkább szakértések és háttérviták homályában maradván – hosszabb távon alapvetően. A törvényi szabályozás számára lényegében egy koncepcionális keret rendelkezésre állt, és végeredményben ennek a jogi megformulázása volt hátra.

A legkülönbözőbb témákhoz ért és vitakész szakértőket hívtunk meg: Halász Gábor, Kozma Tamás, Zsolnai József, Inkei Péter, Várhegyi György, Liskó Ilona.

A munkák egy része megrendelésre, a másik fele saját indíttatásból készült. Ezeknek az anyagoknak azonban volt egy alapvető hiányuk, hogy egyik sem ment el az autonómia megfogalmazásáig! És főleg nem mentek el az irányítási rendszer gyökeres reformjáig. Erről ugyanis az volt az intézeti közvélekedés is, hogy ezt biztosan nem lehet megcsinálni.

Sokkal inkább lehatárolták szakmai felvetéseket, tartózkodtak attól, hogy kardinális oktatási kérdésekben állást foglaljanak. Ez egy védekező reflex volt, mert azt gondolták, hogy ha az intézet ilyet kimond, akkor vagy a minisztérium, vagy a párt beleköt a teljes koncepcióba, és esetleg magát az intézetet is sújtja majd.

Az az értelmiség, amely az 1980-as években tanult oktatáspolitikálni, már nem tervező szakértőként definiálta magát, aki hosszú távú folyamatokat akart föltárni (a hatvanas évek); nem

---

<sup>24</sup> uo..47-48.p.

is kritikus társadalomtudósként, aki megkockáztatta bírálni a rendszert (a hetvenes évek). Az új belépők szakmai-tudományos kifejezési formája a politológia lett, vagyis a politikatudomány egy sajátos értelmezése, amely a politikai közösséget rivalizáló érdekcsoportoknak látta. Az akkor körülöttünk kavargó eseményeket úgy fogták föl, mint érdekcsoportok megjelenését és összeütközését, a politika egészét pedig mint részérdekek érvényesítését. Sőt a politológia nemcsak tudománnyá, hanem egyfajta életérzéssé és önmeghatározássá is vált: próbáltak politikusként belekapcsolódni – vagy kommentátorként kimaradni belőle „*A tervezés és döntés anatómiája*” című kötetet (1986-ban jelent meg) is ez az életérzés lengi át. A tervezés azonban többé nem a mérnöki tervezés mintáját követi, sokkal inkább érdekegyeztetések (alkudozások) során alakul ki. A különféle „oktatástervezők” rendszerint részérdekeket képviselnek; az „oktatáskutatók” viszont moderátorok, hiszen az oktatási rendszer egészét tartják szem előtt. Ebből táplálkozott ennek az értelmiségi csoportnak az elittudata, hogy a változást egy új, a korábbinál szakszerűbb, kevésbé ideologikus értelmiség helycseréje okozza. Ez a közérzet fogalmazódik meg „*Az értelmiség útja az osztályhatalomig*” című szamizdat kötetben, és azután a híres „Fordulat és reform” című „szakértői” írásban érje el a csúcspontját. „*A tervezés és döntés anatómiája*” ugyanennek a közérzetnek a megjelenése az oktatáspolitikában.

A nyolcvanas évek elején négy, a nyolcvanas-kilencvenes évek eseményeire kisebb-nagyobb hatással bíró műhely formálódott ki. Mindegyik csoport vezetője hosszú és türelmes várakozást követően került abba a helyzetbe, hogy munkacsoportot szervezzen, s ide néhány „tehetséges” és „kezdő” fiatal verbuválhasson.

Az említett négyekhez tartozott Báthory Zoltán, Kozma Tamás, Nagy József és Mihály Ottó. Báthory Zoltán és Nagy József méréssel-értékeléssel, főleg didaktikai kérdésekkel foglalkozott. A lényegi különbség köztük az volt, hogy a Nagy József inkább a lélektan felé tájékozódott, s a közéletben nem volt olyan aktív, mint Báthory. Mihály Ottó csoportja volt a legképlékenyebb, őket igazában a nevelés, a szocializáció világa, a filozófiák és ideológiák vonzották.

E négy műhelyből jött létre egy oktatáspolitikai kutató csoport. Magyarországon teljesen új volt ez a kutatási irány, amely a politikák (policy) mint mozgató erők és az ennek keretét adó struktúra (politics) irányában vizsgálódik.<sup>25</sup>

1988-ban jelenik meg a Köznevelésben Mihály Ottó filozófiai-szakmai programalkotó kísérlete, a „*Fordulat és pedagógia*”, címében utalva a közgazdászok három évvel korábbi dokumentumára a „*Fordulat és reform*”-ra.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Halász im.: 34. p.

A pedagógiai kutatásokon átsütött a deklaratív, programalkotó elem és a megvalósításukra való hajlam, a másfajta értékrend elfogadtatása, a jobban vagy másképp berendezendő iskola, az újfajta tanítási módszer, az oktatási rendszer megújítása stb. iránti törekvés.

A fiatalabb kutatók Halász Gábor, Lukács Péter, Nagy Mária, Darvas Péter pár évvel később formálódtak műhellyé. E csoporthoz csatlakozott később a negyedik generáció: Nagy Péter Tibor és Setényi János is. Sáska Géza is.<sup>27</sup>

Kutatásaik a(z) (oktatás)szociológia háttéréből nőtt ki. Lukács érdeklődésébe a pénzügyek, a központi tervezés kerültek, az oktatás-politológiai elméleti ismeretekben járatos Halász Gábor és Nagy Mária tevékenysége szélesebb területet ölelt át. A termékeny munka eredményeként dolgozatok, szöveggyűjtemények születtek szép számmal.

A négy műhely együttműködésére formális keretek között az első adandó alkalommal, 1989-ben került sor, a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesületének megalapításakor<sup>28</sup>, amikor is az oktatáskutatói elit nagykoalícióba való összehozására tett kísérletet a négy műhely vezetője. Azonban ez a szövetség nem volt hosszú életű, már a megalakuláskor meglévő különbségek feszítették a szervezetet. Azonban a közös utak a nyolcvanas évek legvégén végleg elváltak: az egyik csoportosulás követte azt a pedagógiai nyelvet és gondolkodásmódot, amelyik komoly sikert hozott számukra a Kádár-korszak utolsó évtizedében.<sup>29</sup>

Ez a csoport két, egymással együttműködő részre tagolódott. Az egyik a Báthory Zoltán nevéhez fűződő előbb Országos-, majd Nemzeti alaptanterv körül szerveződött, a másik Mihály Ottó körül csoportosult. Mindkettő részt vett a nyolcvanas évek reformtörekvéseiben, eszméinek kialakításához maga is hozzájárult. E két csoport egymáshoz mindig közelebb állt, mint a harmadikhoz, amely a „Csak reformot ne...” című kötet körül látszott körvonalazódni. (Lukács-Várhegyi, 1989)

Mindegyik csoport koncepciót dolgozott ki 1989-ben. A Báthory Zoltán- és a Mihály Ottó-műhely az OPI-ban a Művelődési Minisztérium számára készített koncepciót „*Tézisek egy oktatásügyi reformkonceptió kidolgozásához*” címmel, a másikat pedig Halász Gábor és Lukács Péter szerkesztette „*Reform és közoktatás*” címmel, amelynek szerzői szociológusok, politológusok, közgazdászok, oktatáskutatók voltak. Az első alapvetően pedagógiai jellegű volt és főként a pedagógusok számára készült, a második inkább politikai logikát

<sup>26</sup> Sáska Géza: Rendszerek és váltások

<sup>27</sup> Uo. 35.p.

<sup>28</sup> Az alakuló közgyűlést 1989. június 5-én tartották az Oktatáskutató Intézetben. Az alapító tagok: Andor Mihály, Báthory Zoltán, Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, Forray R. Katalin, Halász Gábor, Háberman M. Gusztáv, Horváth Attila, Kádárné Fülöp Judit, Kozma Tamás, Lukács Péter, Mátrai Zsuzsa, Mészáros István, Mihály Ottó, Nagy József, Nagy Mária, Pöcze Gábor, Sáska Géza, Trencsényi László, Vidákovics Tibor. (Forrás: S. G. dokumentumgyűjteménye.)

<sup>29</sup> Sáska: 36. p.



követett, címzettje inkább a rendszert váltó értelmiség. Mindkét munka elkészült már a választások előtt.

E két nagy formációba szerveződő szakma egyes tagjai készen álltak, hogy így vagy úgy részt vegyenek a közéletben: politizáljanak, (ön)kormányzati szakértők legyen, netán a politika mindegyik irányzatát szakértelmükkel kiszolgálják. Ebből a körből azonban néhányan a közélettől távol álló tudósi szerepet folytattak, akiknek viszonyítási pontja az akadémia normái szerinti tudomány lett és nem a közélet.

#### **4. Társadalmi, gazdasági, politikai változások a rendszerváltás környékén**

##### **4.1. A gazdaság átalakulása**

A '80-as évek vége és a '90-es évek közepe között Magyarország a II. világháború óta eltelt időszak legnagyobb gazdasági válságán ment keresztül, s ennek hatásaként a nemzeti jövedelem több évig meredeken zuhant, majd csak a '90-es évek végére érte el az előző évtized végére jellemző értéket. A válság a közkiadások visszafogásán, az infláción, a gazdasági szervezetek megszűnésén és a munkaerő-piaci igények átalakulásán keresztül az oktatási szférát is erősen sújtotta. A visszaesés időszaka az évtized második felében lezárult, és a gazdaság stabilizálódott, növekedési pályára állt.

A közoktatás feltételeit tekintve a gazdasági átalakulásnál is nagyobb horderejűnek tekinthető a politikai változások hatása. A politikai berendezkedés az egypártrendszerből modern parlamenti demokráciává alakult. Magyarország gazdasága államilag irányított tervgazdaságból magántulajdonon alapuló piacgazdasággá lett, és integrálódott a globális gazdaság rendszerébe.<sup>30</sup>

##### **4.2. Társadalmi változások**

A gazdasági és politikai átalakulást hasonló nagyságrendű társadalmi változások kísérték, amelyek ugyancsak jelentős hatást gyakoroltak a közoktatási rendszer fejlődésére. Nagymértékben növekedett a szakadék a gazdagabb és szegényebb csoportok, régiók és települések között. Az oktatásra elsősorban a munkaerőpiacról kiszorult és elszegényedő rétegek megjelenése, az egyes rétegek közötti jövedelmi és életmódbeli különbségek mélyülése, és különösen a leghátrányosabb helyzetű csoport, a romák társadalmi integrálódásának nagyfokú megnehezülése hatott, de – a másik irányból – hatása volt a tudás és a magasabb képzettség munkaerő-piaci felértékelődésének, és az egyéni érvényesülési lehetőségek jelentős kitá-

<sup>30</sup> Jelentés a magyar közoktatásról 1997. 14-17.p.

gulásának is. Az oktatás fontosságának a tudata, az előrelépésben, a jobb életfeltételekhez jutásban játszott szerepének felismerése egyre világosabbá vált minden társadalmi csoport számára. A tanulás, a tudás társadalmi presztízse tehát megnőtt, ugyanakkor ennek a kihívásnak a magyar iskolarendszer nem tudott megfelelni.

Nem csekély hatást gyakoroltak a társadalmi és politikai átalakulást kísérő kulturális változások, mindenekelőtt a társadalmi értékkepződés pluralizálódása, a deviáns magatartási formák gyakoribbá válása, és általában a tanítás és a nevelés közvetlen környezetének összetettebbé és nehezebben kezelhetővé válása.<sup>31</sup>

### **4.3. Az iskolák helyzete**

A közoktatásra közvetlenül is nagymértékben hatott a jogállami szerkezet kialakulása. Az önkormányzatok, amelyek a korábban állami tulajdonban lévő közoktatási intézmények új tulajdonosává lettek, s a civil társadalom a társadalmi folyamatok alakításának szintén meghatározó szereplőjévé vált. Az azelőtt egyeduralkodó állami ideológia helyét a politikai és a kulturális pluralizmus vette át, a társadalom életét szabályozó normák és értékek világában szinte példátlan átrendeződés történt.

A rendszerváltozást követően az iskola piacosítása is megtörtént. Az 1990-es önkormányzati törvény kiterjesztette az önkormányzatok pénzügyi és politikai önállóságát, és a tulajdonukba utalta át az alap- és a középfokú iskolák nagy többségét. Ettől kezdve tehát az oktatás felelőssége, felügyelete és finanszírozása több résztvevő: az állam, önkormányzatok, egyházak vagy alapítványok között oszlik meg országos és helyi szinten fenntartók szerint. A rendszerváltozás lehetővé tette önálló iskolák újraindítását is. Az önkormányzatok viszont nem csupán iskolafenntartói, hanem ezzel együtt bizonyos helyi iskolairányítási, tanügy – irányítási jogosítványokat is kaptak. Meg kellett szervezniük az iskolafenntartást. A gazdasági kényszer és a tanulói létszámcsökkenés hatására viszont számos esetben, társulási formában látták el a fenntartók a feladatokat.

### **4.4. A demográfiai viszonyok alakulása és következményei**

Az iskoláskorú népességnek az a drámai mértékű csökkenése kezdődött el, ami a '70-es évek közepén született népes korosztálynak az iskolarendszertől való kilépésével egy időben történt.

---

<sup>31</sup> Uo. 17-18.p.

Az önkormányzati rendszer létrejöttével a kisebb települési közösségek meghatározó feladatokat kaptak a közoktatás megszervezése területén. A sok magára hagyott iskolafenntartónak külön-külön kellett megoldásokat keresnie, pl. a demográfiai csökkenés megoldására.

A finanszírozási rendszer átalakulásával a csökkenő gyereklétszám automatikusan csökkenő állami támogatást jelentett az iskolák számára. S az intézmények összevonása, megszüntetése, pedagógusok elbocsátása komoly feszültségeket indukált.

Az országnak nem volt olyan közmegegyezésen alapuló oktatásfejlesztési stratégiája, amely a csökkenő feladatok és a feleslegessé váló kapacitások nyomán keletkező űrt a társadalom által támogatott új funkciókkal tölthette volna be.<sup>32</sup>

## **5. A rendszerváltoztatás folyamata Magyarországon**

A rendszerváltás három szakasza lényegileg három egyéves periódusra osztható:

1. A rendszerváltás első szakasza 1987. nyaratól-őszétől tartott 1988. május végéig, az MSZMP országos pártértekezletéig.
2. A második szakasz 1988. május végétől 1989. szeptember 18-ig tartott, a Nemzeti Kerekasztal-megállapodás elfogadásáig.
3. A harmadik szakasz 1989. szeptember 18-ától 1990 őszéig, az első demokratikus önkormányzati választásokig, az állami szervezeti rendszer gyökeres és lényegileg teljes körű átalakításáig tartott.

A politikai rendszer hatalmi szerkezetének átalakulása, amely végül is a rendszerváltáshoz vezetett, lényegileg 1987 nyarán, őszén kezdődött el. Az események 1989 tavaszán gyorsultak fel. 1989. március 22-én megalakult az Ellenzéki Kerekasztal (EKA), amely kezdetben mint integrált politikai erő, később mint önálló hatalmi centrum jelent meg, amely történelmi tárgyalószorozatra kényszerítette az állampártot, és a hatalmi jellegű döntések egyik legalizált alanyává vált ezzel. Sokak szerint a jogállami rendszer kialakításának kezdete 1989. június 13-ához, a Nemzeti Kerekasztal-tárgyalások megindulásához köthető. A háromoldalú Nemzeti Kerekasztal (NEKA) tárgyalásai 1989. szeptember 18-ig tartottak. A NEKA történelmi jelentőségű feladatot látott el a rendszerváltás előkészítésében és végrehajtásában, hiszen az átmenet sarkalatos törvényjavaslatait itt vitatták meg.

Az állampárt felszámolása után a kormány önálló politikai erővé és hatalmi tényezővé vált. A Németh Miklós által vezetett kormány fokozatosan vált le az MSZMP-ről, az MSZP politikai irányító szerepe 1989 októberétől már nem érvényesült a kormány felé. A kormány vált

---

<sup>32</sup> Uo. 20.p.

a Nemzeti Kerekasztal-tárgyalásokon elfogadott egyezmények végrehajtásának legfontosabb szereplőjévé. A kormány az egyezménybe foglaltakat jogszabálytervezetökké, törvénytervezetökké átalakítva a Parlament elé tárta.<sup>33</sup>

Fontos hangsúlyoznunk, hogy maga az oktatáspolitikai nem került a politikai ellenzék és a kormányzat között folyó, alkotmányos alapkérdésekkel foglalkozó tárgyalások napirendjére, e kérdésekről a politikai ellenzéken belül nem folytak egyeztető tárgyalások.

### **5.1. Kis magyar párttörténet 1990-1998**

Az alábbiakban egy nagyon rövid történeti áttekintést olvashatunk a magyar többpártrendszer kialakulásáról: az egyes pártok megalakulásáról, formálódásáról 1990 és 1998 között, sajátos jellemzőiről. Tulajdonképpen az egyes pártok elméleti, ideológiai, értékrendbeli háttere, ennek kisebb-nagyobb elmozdulásai egyértelműen meghatározzák közoktatás-politikai elképzeléseik alakulását.

1989 tavaszától lényegileg plurális szerkezetű többpártrendszer alakult ki Magyarországon, amely azonban az 1990. tavaszi választásokig parlamenten kívüli többpártrendszerként létezett.

1989-90-ben soha nem látott sokszínűség jellemezte a magyar pártstruktúrát: hatvannál is több pártként bejegyzett szervezet létezett, melyek programjaik alapján csak nehezen voltak megkülönböztethetők. Talán csak az MDF volt kedvezőbb helyzetben – korai megalakulása folytán jól elhatárolható volt már, és a Magyar Szocialista Párt (MSZP), mely az MSZMP utódpartjaként jött létre. A történelmi pártok is ismertségükre építettek, de ez csak az idősebb generációnak nyújtott segítséget.

A hagyományos jobb – bal orientáció még ekkor hiányzott, a kormányzat – ellenzék szembenállás volt meghatározó. A később parlamentbe került pártokról elmondható, hogy a kampány alatt érték igazi párttá és váltak a politikai élet tartós szereplőivé.

Jelentőségük elsősorban abban állt, hogy egyrészt bomlasztották az állampárton belül még meglévő hatalomkoncentrációt, másrészt pedig a politikai versengés révén gyorsította az átalakulás folyamatát és a demokratikus politikai szocializációt.

---

<sup>33</sup> Körösesy András: A magyar politikai rendszer 43-45.p.

### 5.1.1. MDF:<sup>34</sup>

A népi elkötelezettségű ellenzék értelmiségi politikai táborra formálódása 1987. szeptember 27-én, több mint 180 résztvevővel, a lakitelki találkozó, amely „*A magyarság esélyei*” címet viselte. Itt hangzott el először többek között, hogy a demokratikus szocializmus történelmi zsákutca, és többpártrendszerre van szükség.

Ezt követően alkalmi megszólalásokkal, írásokkal, nehezen engedélyezett civil kezdeményezésekkel próbálták tágítani a legális nyilvánosság terét. Az ország különböző pontjain változatos témákban megrendezett fórumok nyitórendezvényének, majd 1988. januárja és májusa között összesen további négy alkalommal, a fővárosi Jurta Színház adott otthont.

1988 nyarán a Magyar Demokrata Fórumot szervezettebbé kívánták tenni annak érdekében, hogy alkalmassá váljon a széles körű társadalmi mozgalom irányítására, határozottabb politikai szerepvállalásra. Az újabb lakitelki találkozón, 1988. szeptember 3-án a jelen lévő mintegy 400 résztvevő jóváhagyta a Magyar Demokrata Fórum alapító levelét, alapszabályát és megválasztotta első elnökségét.

Fokozatosan megfogalmazódott a párt eszmei beállítottsága és ideológiai profilja: a keresztény konzervatív, a nemzeti liberális és a népi-nemzeti irányzat együttes modelljét kívánják megvalósítani.

Az MDF az 1990-es választási kampány meghatározó szereplője, majd a választások győztese. A kezdeti bizonytalanság után nyíltan kiállt a nyugat-európai kereszténydemokrácia értékrendje mellett, a szociális piacgazdaság útját kínálva programjában.

Kormányzati pozícióhoz jutva azonban nem volt képes valóra váltani a rendszerváltáshoz fűzött reményeket, elvesztette a kapcsolatot választóival. Ezt tetézte a köztisztviselőben álló miniszterelnök, Antall József 1993. december 12-én bekövetkezett halála. Így aztán 1994-ben jelentős vereséget szenved.

Az MDF az 1994-es választásokon meglehetősen rosszul szerepelt, mindössze 20 képviselőt sikerült bejuttatnia az Országgyűlésbe. A választási kudarc a párton belüli ellentéteket is kiélezi, a pártszakadás (Magyar Demokrata Néppárt – MDNP) tovább gyengítette helyzetét, s a népszerűségvesztés az 1994-es szavazás után is folytatódott, ezért a párt 1997-ben határozatot fogadott el arról, hogy választási megállapodást köt a Fidesszel.

### 5.1.2. SZDSZ

Az SZDSZ története a Kádár-rendszer demokratikus ellenzékéhez nyúlik vissza. A csoportosulás a '70-es évektől kezdődően a rendszerrel illegális formában szembenálló, kis létszámú

---

<sup>34</sup> Körösi A. im.: 76.p.

mozgalomként működött. A szamizdatok nyomtatásával és terjesztésével is foglalkoztak. A demokratikus ellenzék tevékenységének első viszonylagos nyilvánosságot kapott állomása volt 1977-ben a csehszlovákiai Charta '77 vezetőivel szolidaritást vállaló, 34 értelmiségi által aláírt tiltakozó levél.

1981-ben jelent meg a szamizdat Beszélő, amelyet ettől kezdve stencilezett formában nyomtattak és terjesztettek. A lap körül szerveződő értelmiségiek (Kis János, Kószeg Ferenc, Haraszi Miklós, Solt Ottília, Tamás Gáspár Miklós, Bauer Tamás, Pető Iván, Magyar Bálint, Demszky Gábor) 1988. május 1-jén megalakították a Szabad Kezdeményezések Hálózatát, amely féléves működés után alakult párttá 1988. november 13-án a budapesti Jurta Színházban. Programjában a nyugat-európai kapitalizmus magvalósítását zászlajára tűzve, a liberális erők képviselőjeként jelenik meg. Liberális politikát kívántak folytatni egy független, demokratikus és jó állam létrehozása érdekében.

Az 1990-es országgyűlési választásokon az SZDSZ – részben a négyigenes népszavazás sikerének köszönhetően – a második legjobb eredményt (23,83%-ot) érte el (az MDF után), ezzel a legnagyobb ellenzéki párttá vált.

1990. április 29-én kötötte meg a párt az MDF-fel az MDF-SZDSZ paktumként elhíresült politikai egyezményt, amelynek célja a demokratikus intézmények megszilárdítása és a kormányzás stabilitásának biztosítása volt. A paktum értelmében az SZDSZ jelölhette a köztársasági elnököt.

A párt az 1990. szeptember 30-án és október 14-én tartott önkormányzati választásokon a tízezernél több lakosú településeken első helyen végzett.

1991 nyarán kiéleződtek az SZDSZ belső vitái. Pető Iván helyett Tölgyesi Péter lett az elnök. Ezt követően az SZDSZ-en belül két platform alakult: a Hack Péter és Tamás Gáspár Miklós nevével fémjelezhető Liberális Konzervatív Unióval szemben állt a Magyar Bálint és Pető Iván által vezetett Szabadelvű Kör. Végül ez utóbbi kerekedett felül.

Az SZDSZ – bár egyre romlott a viszonya az időközben politikai irányváltást végrehajtó Fidesszel – választási szövetségre lépett a többi liberális párttal: 1994. február 22-én az SZDSZ, a Fidesz, a Liberális Polgári Szövetség - Vállalkozók Pártja és az Agrárszövetség a parlamenti választások második fordulójára érvényes együttműködésről állapodtak meg.

A párt az 1994-es országgyűlési választásokon 69 mandátummal ismét a második helyen végzett, ezúttal az abszolút többséget szerzett MSZP mögött.

A liberális tábor azonban élesen megosztotta a szocialistákkal kötendő koalíció kérdése; végül az az álláspont kerekedett felül, amely szerint az SZDSZ mint politikai párt nem térhet ki a kormányzati felelősség vállalása elől. A koalíció megkötése végül is a párt népszerűségének visszaesését váltotta ki, mivel a túlnyomóan antiszocialista szavazóbázis nem tolerálja a

kormányzati pozíció érdekében vállalt kompromisszumot. Eközben az SZDSZ a kormány belső kontrolljaként aposztrofálta magát.

A nyílt koalíciós csatározások, a sikertelen ágazatok irányítása azonban még tovább csökkentette a támogatottságot. A szocialistákkal kötött 1994-es koalíció hatására a párt támogatóinak közel kétharmadát veszítette el a következő választásokra. Különböző politikai illetve elvi okokból számos ismert és meghatározó tagja és vezetője is kilépett az SZDSZ-ből az évek során.<sup>35</sup>

### **5.1.3. FKgP.**

A FKgP-nek történelmi hagyományokból táplálkozva, a földtulajdonviszonyok rendezésének szükségességét hangoztatva felvállalja a falusi idősebb generáció képviselőtét.

Az 1990-es választásokon az FKgP 44 képviselővel jutott be az Országgyűlésbe és a választásokat megnyerő MDF-fel, valamint a KDNP-vel koalíciós kormányt alakított. Az FKgP kapta a földművelésügyi és a honvédelmi tárcát.

Szervezettsége 1990-ben még bizonytalan volt, ám a párt vezetőjének meghatározó személyisége mindvégig érvényesült. Megválasztották elnökké Nagy Ferenc Józsefet és társelnökké Torgyán Józsefet, majd végül ő lett az elnök.

1991. november 15-én kettészakadt az FKgP parlamenti frakciója: a frakció nagyobbik fele (a 33-ak, néhány nappal később 35-ök), Pásztor Gyula vezetésével, továbbra is a koalíciót támogatta. Míg a kisebbik része (a 12-ek, később 10-ek), Torgyán József pártelnök vezetésével, különvált. Torgyán 1992. február 21-én bejelentette, hogy a párt kilép a frakcióból, arra hivatkozva, hogy Antall József nem teljesíti a rendszerváltáshoz szükséges intézkedéseket.

1994-ben a párt csak 26 képviselőt delegálhatott a Parlamentbe, és ellenzékbe szorult. Torgyán energikus fellépése a kárpótlási jeggyel és a földekre kitett licittel szemben igen csak megosztotta a pártot.<sup>36</sup>

### **5.1.4. FIDESZ:**

1988. március 30-án 37 egyetemista fiatal új szervezetet alakított a Bibó Szakkollégiumban. A kezdeményezés célja egy új, önálló, független ifjúsági szövetség létrehozása volt, amely a politikailag aktív radikális reformer ifjúsági csoportokat és embereket tömöríti. A Fiatal Demokraták Szövetségének keresztelt tömörülés alternatívát kívánt felmutatni a KISZ-szel szemben, bár működésüket alapvetően úgy definiálták: nem valami ellen, hanem valami érdekében óhajtanak politizálni és remélik, hogy ehhez partnerekre találnak a várhatóan tovább

<sup>35</sup> Uo. 78.p.

<sup>36</sup> Körösiényi im. 83.p.

differenciálódó ifjúsági politikai intézményrendszerben. Az alapszabály szerint csak 16 és 35 év közöttiek lehettek tagjai a szövetségnek, és kritérium volt az is, hogy nem lehettek más politikai ifjúsági szövetség tagjai.

Az első szabad választásokon a fiatal demokraták 22 mandátumot szereztek. A párt frakcióvezetőjének Orbán Viktort választották. Az októberben megtartott önkormányzati választásokra a Fidesz még jobban beleerősített, és a harmadik helyre ugrott a pártok rangsorában.

1992-től a párt lassú térnyerése követhető nyomon, ami annak köszönhető, hogy nem bocsátkozik ideológiai csatározásokba, és politikusai a múlttól való elhatárolódásuk mellett a kormányzat hibáiért sem tehetők felelőssé. Ekkor kezdődik a lassú irányváltás, fokozatos jobbrtolódással (Távozik a pártból Fodor Gábor, Molnár Péter valamint Ungár Klára.), ami 1994-ben még nem jár nagy eredményekkel.

A második szabad parlamenti választásokon a Fidesz a maga 20 képviselőjével a legkisebb frakciót alapíthatta meg, és továbbra is ellenzékben politizált.

Ugyanakkor felerősödött az erőteljes jobboldali fordulat: 1995-ben a VII. Kongresszuson döntöttek a szervezet első névváltoztatásáról: a Magyar Polgári Párt megnevezéssel egészítették ki a párt addigi nevét. Ugyanakkor fogadták el a Polgári Magyarországért című programnyilatkozatot, amely azt deklarálta, hogy a Fidesz szabadelvű, ám polgári párt, s a választói bázis kiszélesítése érdekében eltörölték a tagsági korhatárt.<sup>37</sup>

### **5.1.5. KDNP**

1989-1990-ben az ismét „Kereszténydemokrata Néppártként” megalakult formáció újjászervezésében is jelentős szerepet vállaltak az emigrációban élő egykori tagok, zömmel a Barankovics-párt öregjei. A párt az Ellenzéki Kerekasztal tagja lett.

1989. szeptember 30-án megválasztották első vezetőségét, élén Keresztes Sándor elnökkel. A párt alapítólevelében megfogalmazott célja: „hozzájárulni a többpártrendszeren alapuló demokratikus magyar jogállamiság és valódi népképviselő megteremtéséhez, érvényre juttatni a szociális igazságosságról vallott, a keresztény hiten és kulturális örökségen alapuló felfogást”.

Az első szabad országgyűlési választásokon a kereszténydemokraták 6,46%-os eredménnyel szerepeltek. A választáson elért eredményét meghatározó katolikus irányultságának köszönhetik. S az MDF és az FKgP mellett tagjai lettek az Antall József vezette kormánykoalíciónak.

---

<sup>37</sup> Körösi: 82.p.



Az 1994. május 8. – 29-i országgyűlési választásokon a párt a szavazatok 7,03%-át szerezte meg, így a 386 tagú parlamentben 22 mandátumhoz jutott, és ellenzékbe került. 1995. szeptember 5-én az ellenzéki Fidesz, MDF és KDNP az együttműködés szervezettebbé tétele céljából „koordinációs egyeztető tanácsot” hozott létre.

1994-ben még jobban szerepel a Fidesznél, ám együttműködési képességét behatárolja generációs jellege és ideológiai zártsága.

1996-tól a KDNP pereskedésekbe torkolló belső pártharcok következtében szétesett és elvesztette támogatóinak nagy részét, majd 1997-ben kettészakadt. Országgyűlési frakciója 1997 júliusában megszűnt, vezetői a ciklus végéig részben független képviselőként folytatták, a párt alelnöke, Semjén Zsolt átült az MDF, Surján László pedig a Fidesz frakciójába. A pártszakadást követően jött létre a Magyar Kereszténydemokrata Szövetség (MKDSZ).<sup>38</sup>

### **5.1.6. MSZP**

Az egykori állampárt feloszlásáról az MSZMP 1989. október 6-9. között megrendezett, XIV. Kongresszusa döntött. Ezzel egy időben megalakították a Magyar Szocialista Pártot (MSZP). Az elfogadott határozat szerint ez egy új, de jogfolytonos párt, amely őszintén szembenéz elődje múltjával, elhatárolja magát a bűnöktől, a tévesnek hibásnak bizonyult elvektől és módszerektől. Szakít a bürokratikus pártállam rendszerével a demokratikus centralizmus elvével, ugyanakkor az MSZMP-n belüli reformtörekvések örökösének tekinti magát. A párt élére Nyers Rezső elnökletével 25 tagú országos elnökség került.

Az 1990-es tavaszi országgyűlési választásokon a Magyar Szocialista Párt 33 képviselője jutott be a Parlamentbe. Ellenzékben az első években inkább önmagát kereste, semmint a kormány erőteljes kontrolljaként lépett volna fel. Ezt követően viszont egyre erőteljesebben törekedett saját arculata kialakítására.

A rendszerváltás utáni első ciklus ellenzéki szerepet jelent a párt számára, de a rendszerváltó hangulat visszaszorulásával, 1993-tól megerősödése tapasztalható. A kormányzati erők alternatívájaként visszafogott programmal jelentkezett, melyre a szociális érzékenység, és a reálpolitikai szakszerűség a jellemző. S a baloldali politika reális képviselőjeként megnyerte az 1994-es választásokat, melyben szerepe van a várt gazdasági fellendülés elmaradásának is.

A második szabad választás után az Országgyűlésben az MSZP 209 szavazatot tudhatott magáénak (54%), amellyel a parlamentben egymaga is többséget alkotott.

Kormányzópártként hozott gazdaságpolitikai döntései azonban nehezen voltak összeegyeztethetők össze egy balközép párt eszmeiségével, ez választói körében visszatetszést is keltett,

<sup>38</sup> Uo. 84.p.

ám a gazdasági helyzet javulásával visszaszerezte elvesztett támogatóit. Mindvégig megőrzi balközép gyűjtőpárt jellegét, melynek nyomán a legstabilabb és leginkább elhatárolható politikai tényezőnek tekinthető. Bár 1997. végén még reális az esélye a kormányzati pozíció megtartására, a jobboldali összefogás nyomán 1998-ban újra ellenzéki pozícióba kényszerül.

Összegezve: 1990 és 1998 között a magyarországi pártstruktúra lényeges változásokon esett át. A pártok egyre jobban megkülönböztethetők ideológia, társadalmi – gazdasági beágyazódás és kulturális kötődés szerint, a múlthoz való viszony iránymutatása helyett a jövőre irányuló programok jutnak kulcsszerephez.

A politikai paletta letisztulása figyelhető meg és a pólusfogalás egyre jobban érzékelhető. Azonban még nem alakult ki a stabilnak mondható pártszerkezet, és politikai váltógazdaság sem.

Könnyen előfordulhatott, hogy a hirtelen nagy támogatottságra szert tett pártok némelyike visszaesik, mivel tartós pártpreferenciák hiányában a választói mentalitást pillanatnyi érdekek motiválják. (KDNP, MDF, SZDSZ érzékelhetően meggyengült, a Fidesz pedig éppen jelentősen megerősödött '98-ra)

## **6. Politikai pártok közoktatási koncepciója 1990-ben**

A politikai pártok megjelenése új helyzetet teremtett az oktatáspolitiká számára is. Lehetőség nyílt arra, hogy egymástól lényegesen eltérő alapelveket megfogalmazó közoktatás-politikai koncepciók versenyezzenek egymással.

A nyolcvanas évek végétől, a kilencvenes évek elejétől – a nagypolitikával párhuzamosan, nagyrészt attól gerjesztve – három jellegzetes oktatáspolitikai nézetrendszer jelent meg a színen: a konzervatív, a liberális és a szocialista-szociáldemokrata. Az MDF, a KDNP és az FKGP konzervatív színezetű programmal jelentkeznek, a Fidesz és az SZDSZ liberális oktatáspolitikai nézeteket vall, míg az MSZP és az MSZDP szocialista programot fogalmaz meg. A korszak elejétől a három oktatáspolitikai irányzat közti **különbségek** már világosan artikulálódtak, de a stílusban még nagy hangsúlyt kapott a kooperáció és a szolidaritás. Hiszen „Akkor még sokunkban élt a hit, hogy az oktatás pártok feletti, nemzeti kérdés.” – írja Báthory<sup>39</sup> (Nem véletlenül, hiszen még élt a kerekasztal-tárgyalások emléke.)<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Pártok a közoktatásról - Maratoni reform 93. p.

<sup>40</sup> Uo.

## 6.1. MDF programja<sup>41</sup>

A Magyar Demokrata Fórum a Hítel 1989. 13. számában tette közé az oktatás megújítására vonatkozó elképzeléseit.

Az oktatásügyet stratégiai ágazatnak tekintik, minőségét nemzeti sorskérdésként értelmezik:

*„Gyökeres és gyors átalakítása nélkül nem lehetséges ezeréves európaiságunk visszahódítása, a kor színvonalán álló munkakultúra és politikai kultúra elsajátítása, a gazdaság megújítása sem.” „Az oktatás a legolcsóbb és a legnagyobb hatásfokkal megtérülő beruházás.”*

Egy másik alapvetése a programnak: *„A demokratikus felépítésű autonóm iskolának a diák, szülő nem tárgya, hanem alanya. A tanítás és a nevelés egymástól el nem választható egység.”*<sup>42</sup>

Alapjában véve a nemzeti értékek, nemzettudat fejlesztéséből indulnak ki, ugyanakkor az elvek között megfogalmaznak általános demokratikus értékeket: szabadság, autonómia, pluralizmus, demokrácia.

A Magyar Demokrata Fórumot a nemzeti megbékélés és tolerancia megteremtésének igénye vezérli. Beke Kata elhíresült kijelentéseit idézve: *„Nem egy kultúrfölény, nacionalizmus bevitelét érezzük szükségesnek, csupán az egyszerű tényeket. Nincs itt szó semmi különös magyarkodásról, nem akarjuk erőszakosan piros-fehér-zöldre festeni az iskolát, mi csak történelmi realizmust akarunk. Végre merjük szembesíteni az ifjúságot a közelmúlt magyar történelmének agyonhallgatott eseményeivel.”*<sup>43</sup>

Az MDF-től meglehetősen idegen mind az erőszak, mind a magyarkodó nacionalizmus, nem kevésbé az antiszemitizmus. *„Az egészséges hazaszeretet az nem nacionalizmus.”* – írja a program<sup>44</sup>

Konzervatív párt lévén erőteljes hangsúlyt kap az etikai értékrend megfogalmazása: a morális tisztaság, erkölcsi újjászületés. Emellett elérendő értéknek jelenik meg a műveltség, az egészség, testi-szellemi harmónia. A világnézeti nevelés igazodjék a szülő és a fenntartó igényeihez. Az erkölcsi nevelés az egyetemes etikai értékekre alapozott. Ugyanakkor azt is leszögezik, hogy a vallási, világnézet mindenkinek a magánügye, épp ezért van szükség az e téren jelentkező különbözőség nagyfokú tolerálására.

Az érzelmi nevelés körébe beleértik a hazához, szülőföldhöz, családhoz való kötődést. Hangsúlyt kap a testi, esztétikai nevelés, amelybe pl. a környezetkultúra is beletartozik.

<sup>41</sup> 1989. október Oktatáspolitikai 123-142.o

<sup>42</sup> Az egészséges hazaszeretet az nem nacionalizmus PSZ 1990. 1.sz. 47-58. p.

Beke Kata a Magyar Demokrata Fórum nevelési programjának kidolgozója

<sup>43</sup> Uo. 48.p.

<sup>44</sup> Pedagógiai Szemle, 1990. 1. sz. 47-58. p. Beke Kata: „Az egészséges hazaszeretet az nem nacionalizmus”

Az értelmi nevelés legfontosabb feladatainak tekintendő a politikailag nem manipulált történelmi és nemzeti tudat, az eltérő eszmerendszerek ismeretét magába foglaló tárgyilagos társadalomkép, az ideológiai befolyástól mentes természettudományos világkép és a demokratikus állampolgári tudat kialakítása.<sup>45</sup>

**Az oktatásirányítás** a program alapján centralizált és hierarchizált módon felépített.

Az MDF elismeri az autonóm iskola megteremtésének fontosságát. Éppen ezért a központi akarat a feltételek megteremtésében, az iskola működését segítő eszközrendszer biztosításában játszik szerepet.

Különleges elemként jelenik meg, hogy a minisztérium a törvényességi felügyelet mellett egy, a régi tankerületek mintájára szervezett szakfelügyelői hálózatot irányít (egy-két megyéni területen öt-hat szakfelügyelő működik). Terveik szerint ezeket a tankerületi státusokat legkiválóbb szakemberek tölthetnék be. Ez a szakfelügyeleti rendszer nem jelentene szigorú irányítási módot. A szervezet legfontosabb funkciója a minisztérium tájékoztatása, informálása lenne.

Szintén a régi hagyományt felelevenítve célként tűzik ki az Országos Köznevelési Tanács felállítását.

Helyi szinten a tényleges iskolairányító a fenntartó, de jelentős szerepet kapna a szülők, helyi társadalom, az iskola képviselői és az egyházak képviselőiből álló iskolaszék is.

Deklarálják az iskolaalapítás és -fenntartás szabadságát. Erőteljesen szorgalmazzák a volt egyházi iskolák visszaadását, ill. az elmaradott régiókban a cigányszövetségekkel összefogva iskolák alapítását. Bár a realitások talaján maradván leszögeznek, hogy a legtöbb iskola önkormányzati tulajdonba megy át.

A normatív, fejkvóta szerinti **finanszírozás** hívei, amelyet plusz állami kompenzációval és a helyi önkormányzati többletforrásokkal egészítenének ki.

**Az iskolaszervezet** terén nincs egységes elképzelésük, ugyanakkor mégis preferálják a II. világháború előtt működő 4+8-as gimnáziumok, ill. humán és reálgimnáziumok felélesztését. Ez azt mutatja, hogy a korai szelekció hívei. Ugyanakkor fontos elvként szögeznek le a különböző iskolatípusok közötti átjárhatóság lehetőségét, amelyet különböző vizsgák, előkészítő tanfolyamok lehetővé tennék.

Feltételezik, hogy a szabad iskolaválasztás ösztönzőleg fog hatni a minőségi szelekcióra

**A tananyag szabályozásában** az ideológia-mentességet tartják elsődlegesnek.

Az MDF álláspontja szerint szét kell választani a tananyagban közvetítendő objektív tudományt az iskola szellemiségétől, a tananyagon kívül közvetített erkölcsi értékektől. A tananyag ideológiamentességét úgy értelmezik, hogy ne legyenek benne ideológiai prekoncep-

---

<sup>45</sup> Uo.

ciók. A pluralizmus mozgástere éppen abban áll, hogy működhet az adott felekezet erkölcsi, hitelvi koncepciója szerint.

A tananyagszerkezet kapcsán ki szeretnék alakítani a tantárgyak egymásra épülő rendszerét, a tananyagba beépítenék az ökológiai szemléletet. Az idegennyelv-tanítást rendkívül fontosnak tartják, minden iskolatípusban bevezetnék a háztartási ismeretek tanítását. Központi beavatkozást igényel szerintük pl. az összehangolt tantárgyak (egyreszert természettudományi és társadalomtudományi tárgyak) rendszerének a megteremtése is.<sup>46</sup>

Elsősorban a követelmény-alapú szabályozást preferálják, nem akarják a tananyagot tantervekkel részletesen szabályozni, nem törekednek az egyes iskolatípusoknak megfelelő konkrét iskolai tartalmak kidolgozására. Csupán a nemzeti standardot kívánják meghatározni. Pedagógiai műhelyek (pl. OPI) az arra alkalmas autonóm fejlesztő pedagógusokkal együttműködve teremtik meg a tartalmi átalakításokat, gyűjti a fejlesztési eredményeket, a bevált módszereket, alternatív programokat, tankönyveket dolgozzon ki. De az iskolák maguk is részesei lehetnek egy ilyen adaptációnak. Állami vizsgarendszert kívánnak kiépíteni.

**A pedagóguspálva** presztízsét emelni kívánják a 13. havi fizetés bevezetésével, magasabb színvonalú pedagógusképzéssel, továbbképzéssel. Jelentős, már-már irreálisan nagy óracsökkenést (max. 12-14 óra) kívánnak megvalósítani.

A diákok szempontjából fontosnak tartanak a diákönkormányzatokat és a kollégiumokat, amelyek a demokrácia és az egyesületi élet gyakorlóterepéül szolgálnának. Kezdeményezik szintén nagy múltra visszatekintő szervezetek felélesztését: pl. cserkészet, Népfőiskolai Mozgalom, kollégiumi hagyományok.

## **6.2. FKGP:**

Programja kevésbé kimunkált, mint pl. az MDF-é. Konzervatív párt lévén a tudás és műveltség mellett a zsidó-keresztény kultúra erkölcsi értékei is kiemelt szerepet kapnak. Az FKGP a vidék pártja ezért a megfogalmazásban a népi igények figyelembevétele kihangsúlyozott.

Nyugati pedagógiai modelleket nem szeretnék kritika nélkül átvenni. Úgy vélik, hogy a nyugaton kialakult pedagógiák mellett szükség lenne a magyar pedagógia progresszív hagyományok felelevenítésére. Visszanyúlnának pl. Imre Sándor, Karácsony Sándor, Prohászka Lajos és Németh László gondolataihoz. is.

**Oktatásirányítás:** Az MDF-hez hasonlóan visszaállítanák a tankerületeket (konkretizálják is, hogy összesen 6 régiót alakítanának ki). A tankerületek újjászervezésével a jelenleginél

---

<sup>46</sup> MDF választási programja 1989. 22.p.

életképesebb rendszer létrehozása lenne a cél. Ez a szervezet váltaná fel fokozatosan a megyei tanácsi művelődésügyi apparátust. Főleg a szakmai-pedagógiai funkciói lennének meghatározóak, de feladata lenne a közoktatás működéséhez szükséges pénzügyi feltételek biztosítása is.

Álláspontjuk szerint a tankerületi főigazgatóság semmiképp sem rendelkezne nagy hivatali apparátussal: egy főigazgatóból és az egyes szakterületekhez értő, jelentős szakmai-pedagógiai múlttal rendelkező szakmai referensekből állna. A tankerületi szakfelügyelők semmiféle hatósági jogkört nem kapnának. Nem kellene minősíteniük, s ez garancia lenne arra, hogy az iskolai látogatások valódi tapasztalatcserévé válhatnak.<sup>47</sup>

A helyi, fenntartói irányítás az iskolaszékek által valósulna meg. Az iskolaszékekben a szülők, pedagógusok, egyháza képviselőin kívül a középiskolák esetében helyet kell, hogy kapjanak a diákok választott képviselői is.

**Iskolaalapítási szabadságot deklarálnak:** egyházak, mezőgazdasági kamarák is alapíthatnak iskolát. Kívánatosnak tartanak, ha minél több településen, faluban jönne létre olyan új önkormányzat, amely saját tulajdonává tenné az iskolát. A szülőközösségek, az önszerveződő vallási, illetve más egyesületek is jelentkezhetnek iskolafenntartási igényekkel.

**Finanszírozás:** Alapvetően az állami fejkvótának kell fedeznie az iskola működését, amely nem lehet alkuk kérdése. Ezt az önkormányzatok kiegészíthetik. Kissé furcsa azonban az, hogy az állami fejkvótát normatív módon csak az állami iskolák kaphatják meg, ugyanakkor elvi szinten nem zárják ki, hogy más fenntartó is 100%-os fejkvótát kapjon. (Ezt részletesebben nem fejti ki a program.)

Fontos megoldandó feladatként értelmezik, hogy megteremtődjenek az alapítványok létrehozásának kedvező adózási feltételei. Enélkül ugyanis nem egészíthető ki a szűkös állami finanszírozási keret.

Egyértelműen a sokszínű, a helyi igényekhez alkalmazkodó, rugalmasan változtatható struktúra megteremtésének a híveként határozzák meg magukat. Az egységességet a független vizsgarendszer és a készülő nemzeti alaptanterv biztosítaná. Az általános képzés idejét fel emelnék 9 vagy 10 évre, s a konkrét szakképzés csak ezután, a nemzeti műveltséganyag elsajátítása után kezdődne.

**A legfontosabbnak tartják a tartalmi feladatok megoldását** (erről írnak a legrészletesebben)

- A műveltségterület népi, alulról jövő szabályozását irányozza elő. (Ne felülről erőszakolja rá az állam az akaratát.)

<sup>47</sup> „Az iskola fejlesztésében is meghatározóak a helyi igények”

A beszélgetést Schüttler Tamás készítette. Pedagógiai Szemle 1990/5.sz. 449-461.p.

- A tantárgyi rendszerből ki kell iktatni azokat a tantárgyakat, amelyek egy pluralista társadalomnak nem felelnek meg.
- Főleg történelemből sürgetik a tananyag revidiálását, ideológia-mentesítését.
- Az erkölcsstanoktatást valamennyi iskolatípus valamennyi osztályában már az 1990/91-es tanévtől be kívánják vezetni. Ugyanakkor választhatóvá tennék, hogy ennek valláserkölcsei vetületei vagy általános laikus erkölcsi vetületei kapnak hangsúlyt.
- Az állampolgári ismeretek tanításának fontosságát is erőteljesen kiemelik minden iskolatípus befejező osztályában.
- A helyi hagyományok, történelem, folklór épüljön be a tananyagba.
- A pluralizmus viszonyaira történő felkészítés jegyében szükségesnek tartják a koncentráció, integráló tantárgynak a bevezetését.<sup>48</sup>
- Álláspontjuk szerint minden tantárgy törzsanyagát le kell írni az alaptantervbe, amely minden iskolában kötelező lesz. Emellett korlátozott szabadságot, mozgásteret biztosítanak a tananyagban az egyes iskola típusoknak megfelelően (erre nincsen részletesebb utalás).

*„Az elvégzendő tananyag tekintetében nem lehet liberalizmus, mert ez veszélyeztetné az ország közoktatási egységét. Ezért van szigorú követelményekre szükség, az ellenőrzés vizsgarendszerrel történne. Ez a vizsgarendszer akkor tudja betölteni érdemi, tartalmi szabályozó funkcióját, ha egy olyan nemzeti alaptantervre épül, amelyben világosan meghatározottak a követelmények.”*

- Ugyanakkor leszögezik: „a színvonalas és sokszínű oktatás elképzelhetetlen a tanárok módszertani szabadsága nélkül”.

A régi hagyományok felélesztését kezdeményezik a hátrányok kompenzálásában, ill. a tehetséggondozás érdekében (ld. kollégiumok, líceumok), ahol a közösség segíti a gyengébbet.

A pluralizmus jegyében minden ifjúsági szervezetnek lehetőséget adnának arra, hogy tanítási időn kívül működhessenek az iskolában. (A cserkészetnek ugyanolyan feltételeket kell biztosítani, mint az úttörőmozgalomnak.)<sup>49</sup>

### **6.3. KDNP<sup>50</sup>:**

Az alapelvek tekintetében nagy hasonlóságot a MDF elveivel (ld. autonómia, pluralizmus, sokszínűség). Egyetlen ideológia kizárólagosságától függetlenül az iskolát.

<sup>48</sup> Pedagógiai Szemle 452. p.

<sup>49</sup> „Az iskola fejlesztésében is meghatározóak a helyi igények” Psz 1990/5.sz. 449-461.p – 460.p..

<sup>50</sup> KDNP választási programja Psz 1990/6.sz. 536-547. p.

Keresztény-konzervatív párt lévén természetes módon hangsúlyt kap az európai keresztény-humanista értékrend, de ez nem jelentheti azt, hogy az oktatásban csak és kizárólag a keresztény értékrend és tradíció dominanciáját képviseli. Alapvető általános célkitűzés is kapcsolódik a sokszínű, pluralista elvekhez.

*„A mi oktatáspolitikai felfogásunkban alapelv, hogy a világnézet nem lehet oktatáspolitikai, politikai döntés kérdése.” „A kereszténydemokrácia mint párt, kétségtelenül egy adott világnézet alapján áll, de ez nem jelenheti azt, hogy célja lenne ennek a világnézetnek a ráerőltetése az oktatás egészére. Mi egy értékrend érvényre jutását szeretnénk, amely vallástól, világnézettől függetlenül itt, Európában, meghatározó.”<sup>51</sup>*

S attól lehet sokszínű, -vélik-, ha különböző tartalmakat, értékeket hangsúlyozó politikai erők konszenzusából születik meg.

A KDNP olyan közoktatási rendszert kíván kialakítani, amely a közoktatás feladatait maradéktalanul képes teljesíteni, alkalmazkodik a gyermekkor változó sajátosságaihoz, a család törekvéseihez és a társadalmi követelményekhez.

**Az oktatásirányítás** kapcsán főleg csak az állam szerepét taglalják (pl. a követelmények meghatározása). A központi irányítás, a területi önkormányzatok és az iskolák közötti ésszerű és harmonikus hatalom- és feladatmegosztás érvényesüljön. Biztosítani kell az iskolák tényleges autonómiáját, meg kell teremteni a valóságos versenyhelyzetet

Ugyanakkor kihangsúlyozzák a politikai erőkkel és érdekcsoportokkal történő konszenzus kialakítását.

**Az iskolarendszer szerkezetét** illetően a differenciáltságot, sokszínűséget preferálják. A választás joga a fenntartóé és az iskolaszéké. A lehetséges modellek kidolgozását egy nagyon részletes központi elemzésnek kell megelőznie, amelyben felméri a minisztérium, hogy hol, milyen feltételek (személyi, tárgyi, anyagi) megléte esetén lehet elindítani a 4+8-as szerkezetet vagy valamilyen más alternatívát. Az egyházi iskolák újbóli elindítását preferálják.<sup>52</sup>

### **Tartalomszabályozásbeli újdonságok:**

- Irányelvek megfogalmazása
- Részletes tananyag-szabályozás helyett a minimum leírása életkoronként

<sup>51</sup> Uo. 536. p.

<sup>52</sup> 542.p



- Tantárgyi keretek merev határainak oldása
- Nagyobb hangsúlyt kapnak az alapismeretek, alapkészségek. Kreatív információkezelési technikákat kell megtanítani.
- Bevezetnék az erkölcsstan, vagy inkább morálfilozófia tanítását, amelybe alapvető erkölcsi értékek és normák megismertetése, az alapvető magatartási szabályok, viselkedési normák áttekintése tartozik bele.<sup>53</sup>
- A módszerek megválasztásában szabadság biztosítanak (kissé furcsa, hogy a tanár dönthesse el a tanóra hosszúságát)
- Szabadságot adnának minden iskola számára egy saját értékelési rendszer kidolgozására.

Ahogy a programban lefektetik: alapvetően a kereszténydemokrácia számos liberális elemet hordoz, ugyanakkor megvan az a fajta „baloldalisága”, az európai szociáldemokráciával való közössége, amelynek lényege a közösségi eszme, a közösség egyént segítő funkciója. Az individuumok, az iskolák versenyeztetése nagyon fontos, de emellett szükség van a versenyképtelenek versenyképessé tételére is.

Teremtődjön lehetőség az iskolában az egyéniségek kibontakozására, a gyerekek egyéni adottságaiban, képességeiben rejlő lehetőségek kihasználására.

Szerintük a líceum mint egy régi iskolatípus felélesztése átjárhatóvá tenné az iskolarendszert olyan értelemben, hogy lehetőség lenne egy gyengébb gimnáziumból egy elitgimnáziumba való átlépésnek. A líceumban egy intézmény keretei között valósulna meg a felzárkóztatás és tehetséggondozás, magas szintű értelmiségi képzést.<sup>54</sup>

#### **6.4. MSZP**

Koncepciójuk egyik alapvető kiinduló pontja: „*A baloldaliság értékei nem szorulhatnak ki az iskolából*”<sup>55</sup>. Ugyanakkor elfogadják az ideológiai, világnézeti sokszínűséget. A pluralizmus elfogadása azonban nem jelentheti azt, hogy az iskolák pártpolitikai csatározások színtereivé váljanak. Leszögezik, hogy az iskolának alapvető funkciója az embernevelés, az erkölcsi értékek átadása, egy több ezer éves erkölcsi hagyományrendszer közvetítése.<sup>56</sup>

A teljes iskolarendszer radikális megújítását tűzik ki célul, amelyben kiemelt helyet kap a kötelező oktatás időtartamának növelése, azonban azt is előrebocsátják, hogy a fejlesztési

---

<sup>53</sup> (545. oldal)

<sup>54</sup> (541.o)

<sup>55</sup> A baloldaliság értékei nem szorulhatnak ki az iskolából - A diákoknak lesz végre módjuk tanulni a toleranciát *In.: Pedagógiai Szemle* 1990. 3.sz. 233-258.p.

<sup>56</sup> Uo.243. p.

javaslatok megfogalmazásához időre van szükség, ezért még csak bizonyos alapelvek, változtatási irányok megfogalmazásáig jutottak el.

**Az iskolafenntartásban** szintén megengedő álláspontot tanúsítanak: egyéb fenntartók, különösen kiemelten az egyház (újboldi) megjelenését, az egyházi iskolák bővülését.

Ugyanakkor az állam semmiképpen sem vonulhat ki a közoktatás finanszírozásából. Sőt az eddigiekhez képest növelni szeretnék a ráfordított összeget, amit az egyházi és magániskoláknak is meg kell kapniuk. Tehát a különböző fenntartású iskolák feltételei azonosak legyenek, ez a pluralitás másik fontos feltétele.<sup>57</sup>

**Az iskolaszervezet** átjárhatóságát hirdetik. 10 éves korig legalább mindenki egységes képzésben részesüljön, ezután azonban sokirányú elágazásban gondolkodnak. A tananyag lineáris felépítése, ill. a vizsgarendszer biztosítja az átjárhatóságot.

Határozottan azt az álláspontot képviselik, ahol a feltételek adottak, ahol tömeges társadalmi igény van erre, ott legyen nyolcosztályos a középiskola. A legfontosabb feladatnak az átlépés hogyanjának (14, ill. 16 éves korban) kidolgozását tartják. Az általános képző középiskola, a gimnázium szerepének kell növekednie, teljesen függetlenül attól, hogy 10 vagy 14 éves korban indul-e a képzés.

Szabadságot adnának az iskoláknak **a tantervek összeállításában**: attól függően mire helyezik a hangsúlyt, hogyan rendezik el az ismeretanyagot). Ugyanakkor ezt a nagyfokú szabadságot szigorú követelményrendszer felállításával tudnák koordinálni.

Külön kiemelik a közelmúlt történetével foglalkozó tananyagrészek, tankönyvek átdolgozását.

Országosan egységes követelményrendszer, érettségi-rendszer kidolgozását irányozzák elő, amely egységesítené az iskolaszervezet sokféleségéből fakadó széttartó tendenciákat. A többi párttól eltérően nagy hangsúlyt helyeznek a nemzetközi vérkeringésbe való bekapcsolódásra, a nemzetközi kapcsolatok erősítésére, a nemzetközi pedagógiai áramlatokkal való kapcsolat kialakítására. (Ez kissé sejtelmes, megfoghatatlan).

Az új helyzet, a váltási kényszer elemi erővel veti fel szerintük **a pedagógusok helyzetének megváltoztatását**, az innovatív személyiségek kibontakozásához szükséges feltételek megteremtését.

**A tehetséggondozás** kiemelt szerepet kap. Azonban ezt inkább korai elkülönítéssel próbálják megoldani. Mindenkit abba az iskolatípusba irányítanak, ahol a legjobbak a kibontakoztatásuk feltételei. Ebből kicsit leegyszerűsítve azt a feltételezést vonhatjuk le, hogy egyes iskolatípusok a tehetséggondozásra rendezkednek be, míg mások pedig a felzárkóztatásra.

---

<sup>57</sup> (237. oldal.)

Természetesnek tartják azt a helyzetet, hogy a középiskolák a különböző többlettudás nyújtásával próbálnak versenyképessé lenni. Azonban ennek is meg van a veszélye, ugyanis a versenyhelyzet bizonyos iskolákat az elit iskolák felé viszi, míg a nyitásra képtelenek elszakadnak, hátrányosabb helyzetbe kerülnek.

Radikálisan megfogalmazzák, hogy szakítani kell azzal a korábbi felfogással, miszerint születésénél fogva mindenki egyforma. „Végre ki kell mondani, hogy ez nem igaz!” Mindenkit a maga szintjén kell jól fejleszteni. Az iskolának nem lehet az a feladata, hogy a társadalmi különbségeket kiegyenlítse. Ugyanakkor a kis iskolákra és a tehetségekre az eddiginél sokkal nagyobb gondot kell fordítani. Szerintük épp a kulturálisan leszakadó rétegek érdekeit szolgálja az a törekvésük, hogy további két évvel emelkedjen az általános iskolázás. Erőteljesen hangsúlyozzák a tehetségek minél intenzívebb képzésének a fontosságát.<sup>58</sup>

### **6.5. SZDSZ:**

Kiinduló pontként leszögezik: teljes mértékben nyitottak a modern pedagógiai irányzatok által képviselt értékek iránt, ugyanakkor a humanista értékekhez<sup>59</sup> is ragaszkodnak.

Erre a hagyományos értékrendre épülhet a boldoguláshoz szükséges értékrendszer és viselkedési készség mint pl. a *tolerancia, szociális érzékenység, szolidaritás, másokért való felelősség, a másokra való odafigyelés, kölcsönös megértésre való törekvés, kreatív önmegvalósításra való törekvés, vállalkozó kedv, gondolkodási racionalizmusra való törekvés, mérlegelés igénye, érzelmi, értelmi motívumok megkülönböztetésére való hajlam, más nemzetek iránti érdeklődés, környezeti problémák iránti érzékenység, társadalmi normákhoz és magatartásformákhoz való kritikai viszony.*<sup>60</sup>

Együttesen jelennek meg a programban az európaiság és a magyar hagyományok, tanszabadság, nyitottság, humanizmus. A pártideológiától való mentesség, mentesítés is lényeges célkitűzés, ami nem jelent ideológia-mentességet, csak szűnjön meg az egyeduralkodó monopolideológia adminisztratív érvényesítési kísérlete központi értéktételezések kötelező jellege. Kissé rejtélyesen megfogalmazott törekvés az iskolák felszabadítása „*a monopolizált pártideológia, a tudományos és pedagógiai érdekcsoportok hatalmából, és szabályozottá kell tenni a versengést a különböző tudományos és pedagógiai csoportok között*”.

**Az oktatás irányításánál** is kihangsúlyozzák, hogy minden döntés nyilvánosan szülessen meg és politikai megegyezésre kell épülniük függetlenül attól, hogy iskolai vagy országos

<sup>58</sup> Pedagógiai Szemle 240-241. p.

<sup>59</sup> Becsületesség, hazaszeretet, áldozatkészség, személyes felelősségtudat, lelkiismeret, a természet szeretete, az élet védelme, esztétikum iránti fogékonyság és az érzelemgazdagság, a pozitív hagyomány tisztelete és ápolása, tolerancia és hazaszeretet.

<sup>60</sup> SZDSZ a rendszerváltás programja

szintről van szó. A központi oktatásirányításnak a felülről, kampányszerű reformok helyett a helyi kezdeményezéseket kell támogatnia. „Vitákban kiforrott stratégiai alapelvekre van szükség.”

Ezen kívül a parlamenti döntéshozatalban szakmai, szakmán kívüli érdekszervezetek, országos szövetségek, helyi szinten pedig szülők, munkáltató, felsőbb iskolafokokozatok, társadalmi szervezetek, közösségek részvételi jogainak biztosítása szükséges (ld. községi vagy városi iskolabizottságok)

Iskolákat önállóság (szakmai autonómia) a módszerek, taneszközök megválasztásában, maguk határozhatják meg nevelési, oktatási feladataikat. Az autonómia elképzelhetetlen gazdasági önállóság nélkül (a fenntartó és a használó állampolgár e célra választott testületeire kell bízni).

Helyi, iskolai feltételeiről, működésről, felvételi, vizsgaeredmények nyilvánosságra hozatala. Kormányzati beavatkozást igényel: az iskolai értesítők kiadása, iskolai adatok nyilvántartása, nyilvánosságra hozatala, helyi oktatásügyi kiadványok támogatása.

#### **A szervezetválasztás szabadsága:**

*„A törvényhozásnak a mainál jóval rugalmasabbnak kell meghatároznia a kialakítható iskolatípusok szerveződését.”* Elsősorban helyi megegyezésen alapuljon a váltás. *„Az állam ne törekedjen az alapképzés, középfokú oktatás és szakképzés pontos határainak a meghatározására.”*<sup>61</sup>

Az állam ne szóljon bele, ne szabályozza az iskolaszervezet alakulását, az iskolatípusok szabadon szerveződhetnek. Ezekbe a kérdésekbe szakmai, érdekképviseleti szervezetek döntése alapján helyi szinten történjen a döntés.

**A finanszírozás** tekintetében egyrészt az ágazatok közötti elosztás pozícióját szeretnék növelni nincs konkrét indoklás az érvekről), másrészt pedig egységes alapelvek szerint közvetlenül az iskolákba juttatnák el a tanulók száma alapján járó minimumösszeget (fejkvótát).

Az állami és a magániskolák eltérő arányú támogatást kapnának. (Ennek arányát a bér- és tulajdonreform után állapítanák meg.)

Meg akarják szüntetni a pedagógiai lobbicsoportok egyoldalú befolyását a **tananyag-, ill. tantervszabályozásba**, és lehetővé kívánják tenni a versengést. Szerintük elsősorban a döntés mechanizmusát kell szabályozni, hogy a tartalmat illetően a döntéshozatal érdekegyeztetés, érdemi vita mellett szülessen meg. Az oktatás tartalmának elő kell segítenie az életben való boldogulást (ld. munkaerőpiaci szükséglet). *„Szakítani kell az oktatás makroszintű,*

*központosított, mennyiségi összeilleszthetőségének gondolatával, így teremthető meg a valódi összehangolódás a helyi igény és a rugalmas keretű iskolai képzés között.*"<sup>62</sup>

Az alapkövetelményt egységesítenék, amelyet a nyilvános és egységes és nyilvános vizsgarendszer kontrollálna. A követelmények meghatározásában beleszólást engednének a helyi-, területi közigazgatás, munkáltatói szövetségek, tudományos, politikai érdekcsoportok, szülők képviselőinek is. (Arról, hogy ez milyen mértékben és milyformában történne, nem kapunk pontos tájékoztatást.)

**A hátrányos helyzetű tanulók** (lemaradók, iskolai kudarcokat szenvedők) kiemelt figyelmet kapnak a programban. Differenciálást és a felzárkózást segítő átfogó célprogramokat (problémák kezelésre való alkalmassá tétel), hátrányos helyzetű (elszegényedő) településeken lévő iskolák támogatását javasolják megoldásként.

## 6.6. **Fidesz**

A Fialat Demokraták Szövetsége a magyar politikai átalakulások viszonylag korai szakaszában – az elsők között, 1988. decemberében, egy emlékezetes Jurta Színház-beli, az SZDSZ által rendezett oktatáspolitikai vitán – hozta nyilvánosságra az oktatáspolitikai gyökeres átalakítására vonatkozó első, akkor még eléggé kezdetleges koncepcióját.

Ezt követően egyre szakszerűbb, célratörőbb és egyre inkább távlatokban gondolkodó oktatáspolitikai programmal álltak elő. A szövetség második kongresszusán elfogadott, a társadalom és gazdaság szinte minden fontos problémáját érintő programban került nyilvánosságra a FIDESZ oktatáspolitikára vonatkozó újabb elképzelése. Ebben a közép- és hosszú távú változtatási célok mellett megjelent a „*Mit lehet tenni most a közoktatásban?*” kérdése, azaz az azonnal végrehajtható változtatások sora.<sup>63</sup>

Ekkor módosították korábbi túl radikálisnak mondható „irányítás-leépítési, elképzelésüket, miszerint ne álljanak az iskolák önkormányzati irányítás alatt sem.

A FIDESZ megalakulásuktól fogva a legalapvetőbbnek a marxizmus-leninizmus ideológiájának iskolából való kiszorítását tartotta. „*Az állam az általa kiadott alapidokumentumokban ideológiamentesen határozza meg az iskolában oktatóanyag műveltség anyagát.*” Ami nem jelenti azt, hogy nincsenek ideológiák az iskolában, hanem nincs egy államilag előírt, hegemón ideológia. Tehát a világnézeti pluralizmus áthatja az iskolát mind a tanár világnézetét, mind a tananyagot illetően.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup>

<sup>63</sup> Fidesz választási programja Pedagógiai Szemle 247. p.

<sup>64</sup> Uo. 255.o

**Oktatásirányítás** terén a teljes helyi autonómia hívei, vallják, hogy az államnak, az oktatáspolitikának semmi köze ahhoz, hogy milyen módon szerveződnek az iskolák, milyen rendszerben épülnek fel az egyes iskolafokokozatok. Ugyanakkor az államnak az egyes iskolakoncepciók szerint kialakult tantárgyi programok, az egyes iskolai szakaszok tagozódása összerendezésében, az átjárhatóság biztosításában, a kimenetek meghatározásában van szerepe.<sup>65</sup>

Reálisan, mégis óvatosan értékeli a helyzetet: a teljes autonómia ilyen hirtelen, mindenféle átmenet nélkül nem valósítható meg. Az önkormányzatok „fennhatóságát” az iskola felett átmenetinek tervezik, s idővel el kívánják jutni a teljes decentralizációig, az iskola irányításának teljes autonómiájáig. Az iskolaszék az érdekegyeztetés fórumává kell, hogy váljon.

Fontos szerepük lehet olyan részben központi finanszírozásból működő, részben pedig az önkormányzatok megrendeléseiből működő intézeteknek, amelyek az önkormányzatok konkrét fejlesztő programjait segítik.

**Az iskolaalapítás (teljes) szabadságát**, sőt kötelező épületbiztonságát szerintük alkotmányos szinten kell deklarálni. A fenntartás kötelezettsége megoszlik a fenntartó, ill. a magyar állam között.

Viszonylag jól kidolgozott a **finanszírozási rendszerre** vonatkozó koncepciójuk. Az állam az önkormányzatokon keresztül központi fejkvótát juttat el az iskolákba. Ez az alapösszeg kiegészülne (szorzó alapján) a fejlesztési támogatásokkal. A központi finanszírozás mellett nagyon fontosnak tartják az önkormányzati finanszírozást és az alapítványi finanszírozást is. Ugyanakkor valószínűsítik az állampolgári közvetlen finanszírozás megjelenését is.

Azonban ezt a rendszert átmenetinek gondolják. Épp ezért felvázolnak egy másik, távoli, utópisztikusnak tűnő finanszírozási rendszert: a szülő számára adott szabadon beváltható utalványos formában, amely hosszabb távon egyfajta oktatási piacot hoz létre, s az iskolákat versenyre készíti, és ezáltal oktatási színvonalnövelő tényezővé válhat. (Hosszú távon magát az utalványösszeget kell a regionális fejlettségi szint függvényében differenciálni, felszorozni.)

**A tartalom szabályozásában** a nemzeti konszenzus alapján összeállított, minden iskola számára kötelező érvényű nemzeti standard összeállítását (alapértelmezésre, nemzeti standardra terjedne ki). Erre épülnének az ún. kerettantervek, vagy tantervi alternatívák. A tankönyvek szélekorú választhatóságát is kiemelik. Ugyanakkor a vizsgarendszer jelentené az (igazi) egységes szabályozást.

Ahogy a párt prominens képviselői mondják: *„Az csak látszat, hogy a FIDESZ-nek nincs konkrét tartalmi elképzelése az oktatás, illetve az egyes műveltségterületek, tantárgyak konk-*

<sup>65</sup> Fidesz II. Kongresszusa által elfogadott program 10.p.

*rét tartalmáról. Ezt azonban nem kívánjuk ráerőltetni a magyar közoktatásra. Ezt majd a FIDESZ tagjai által létrehozott magániskolákban akarjuk megvalósítani.”*<sup>66</sup>

Elővételezik, hogy a piacnak lesz egy olyan kényszerítő hatása, hogy az iskola, **a pedagógus** számára egzisztenciális kérdés legyen, hogy minél többet és jobban tanítson. *„Pedagógus egy felülről lefelé kiabáló hivatalnokból alakuljon át egy olyan mesterré, aki a megrendelő – nevezetesen a szülő – igényeit is figyelembe kell, hogy vegye.*

Az orosz tanárok átképzését halaszthatatlannak ítélik.

Ifjúsági párt lévén (a nevük is mutatja: Fiatal Demokraták Szövetsége) szorgalmazzák ifjúsági szervezetek iskolai megjelenését, amely felkészítené a diákokat a későbbi aktív politikai életre, a közügyek gyakorlására. Ezek elsősorban nem politikai szervezetek, hanem olyanok, amelyek teret adnak a kultúrálódásra, a szórakozásra, a szabadidő értelmes eltöltésére.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Uo. 254.p.

<sup>67</sup> Uo. 256. o

<b>Pártok közoktatás-politikai koncepciója 1990-ben – összegző táblázat:</b>						
	<b><u>MDF</u></b>	<b><u>FKgP</u></b>	<b><u>KDNP</u></b>	<b><u>MSZP</u></b>	<b><u>SZDSZ</u></b>	<b><u>Fidesz</u></b>
<b><u>Oktatási kabinet vezetője</u></b>	<b>Beke Kata</b>	<b>Győriványi Sándor</b>	<b>-</b>	<b>Ormos Mária</b>	<b>Bessenyei István</b>	<b>Drahos Péter</b>
<b><u>Kiindulópont:</u></b> <b><u>alapelvek,</u></b> <b><u>értékrend</u></b>	<u>Alapelvek:</u> Szabadság, autonómia, demokrácia és sokszínűség. Az oktatásügy stratégiai ágazat, minősége nemzeti sorskérdés. Gyökeres és gyors átalakítása nélkül nem lehetséges ezeréves európaiságunk visszahódítása, a kor színvonalán álló munkakultúra és politikai kultúra elsajátítása, a gazdaság megújítása sem.	Az iskolának érték-ké kellene tennie a tudást, a műveltséget, a zsidó-keresztény kultúra erkölcsi értékeit.	<u>Alapelvek:</u> autonómia, pluralizmus, tolerancia, sokféleség, sokszínűség, a véleménynyilvánítás szabadsága. A különböző módon való gondolkodás lehetőségét mindenki számára biztosítani kell. „Az oktatásban egyetlen párt, egyetlen ideológia sem törekedhet a kizárólagosságra!” Az európai keresztény-humanista értékrend egyetemesen elfogadható.	<u>Alapelvek:</u> szabadság, demokrácia, szolidaritás Az MSZP elfogadja az ideológiai, világnézeti sokszínűséget. A keresztény eszmék mellett megjelenhetnek más polgári értékek is.	A modern nevelési értékek iránti nyitottság, ragaszkodás a humanista értékekhez, értékrendszerekhez. Tanszabadság és az iskolaügy nyilvánossága.	A világnézeti pluralizmus az egyik legdöntőbb elem kell, hogy legyen az oktatásnak. A tanár maga döntse el, hogy a maga világnézetét, politikai felfogását hogyan képviseli a tanításban.
<b><u>Alapvető célkitűzések</u></b>	Szeretnék érték-ké tenni a műveltséget, az egészséget, a test harmonikus fejlesztését. Az erkölcs újjászületését, a morális tisztaságot tekintik alapnak. Javasolják egy etikai értékrend megfogalmazását. A nevelési és oktatási programját az egyetemes és a nemzeti értékekre alapozza, eleget tesz a nemzettudat-fejlesztés kívánalmainak	Az oktatásügyben a reformot felülről, azaz a felsőoktatás felől kell elindulni. A népi igények érvényre juttatása, s egyben a helyi igényekhez alkalmazkodó iskola megteremtése	Komoly szemléletváltásra van szükség az oktatásban: az iskolának az uniformitás helyett az egyediséget, a színességet kell értékelnie. „Meg kell szüntetni a marxista, ateista ideológia vezérelvű befolyását.” Emelni kell az oktatás színvonalát. „Az iskola legyen forrása és terepe az erkölcsi megújulásnak!” Többet kellene foglalkozni a tanulók egészséges életmódra nevelésével!	Az oktatás egész struktúrájának gyökeres megújítását tűzik ki célul az óvodától a közoktatás egészen át az egyetemi posztgraduális képzésig. Az oktatásban eltöltött időt általánosan fel kell emelni.	Az európai humanista értékekre és a magyar hagyományokra támaszkodva mindenki tegyen szert a modern társadalomban való boldoguláshoz szükséges ismeretekre, viselkedési készségekre. „Fel kell szabadítani az iskolákat a monopolizált párt-ideológia, a tudományos és pedagógiai érdekcsoportok bürokratikus hatalmából.”	A marxizmus-leninizmus ideológiájának az iskolából való kiszorítása. Az állam nem írhat elő kötelezően egy adott ideológiát az iskola számára.



	<b><u>MDF</u></b>	<b><u>FKgP</u></b>	<b><u>KDNP</u></b>	<b><u>MSZP</u></b>	<b><u>SZDSZ</u></b>	<b><u>Fidesz</u></b>
<b><u>Oktatás- irányítás</u></b>	<p>A minisztériumnak törvényességi felügyeletet kell gyakorolnia az iskolák felett. A minisztérium irányít a régi tankerületek mintájára egy szakfelügyelői hálózatot, aminek információ-közvetítő szerepe lenne a minisztérium fele. A tényleges iskolairányító jogokat a fenntartó kapja.</p> <p>Országos Köznevelési Tanács újbóli felállítása.</p> <p>Az iskolaszék a szülők, a község elöljárói, az egyházak és az iskolák képviselőinek bevonásával dönt az iskolák fenntartásával kapcsolatos kérdésekről.</p>	<p>Öt régióban, illetve a fővárosban szerveződnének meg a tankerületek. Várhatóan lesz egy egyházi tankerületi főigazgatóság is.</p> <p>Az iskola önkormányzati irányítása a felállítandó iskolaszékek által valósítható meg.</p>	<p>Az államnak, a közoktatásért felelős minisztériumnak a lehetséges határok, formák kijelölése, az iskolák által teljesítendő követelmények meghatározása a feladata. Ebben a konszenzust kell létrehozni a politikai erők, illetve a különböző érdekcsoportok között.</p>	<p>Állami kontrollra szükség van.</p> <p>Az állam feladata a jogszabályalkotás, törvényi felügyelet, menedzser típusú alapkövetelmények meghatározása, pedagógusképzés, továbbképzés megszervezése.</p>	<p>Korlátokat szab az iskolák állami politikai ellenőrzésének.</p> <p>Önállóság (szakmai autonómia) a módszerek, taneszközök megválasztásában stb.</p> <p>Az iskolatanácsok képviseleti jellegét erősíteni kell, bővíteni kell jogosítványait.</p> <p>Nyilvánosság helyi és iskolai, ill. országos szinten.</p>	<p>A minisztérium feladata az elvi irányítás és jogszabályalkotás.</p> <p>Az állami iskola teljesen autonómiája még nem teljesen valósítható meg.</p> <p>Átmeneti megoldásként elképzelhető az önkormányzatnak valamiféle fennhatósága az iskola felett.</p> <p>Hosszú távon tovább akarják decentralizálni az iskolai irányítást.</p> <p>Az iskolaszék az iskolázásban érdekelt felek érdekegyeztető fórumává váljanak.</p>
<b><u>Iskolafenn- tartás</u></b>	<p>Deklarálják az iskolaalapítás és fenntartás szabadságát.</p> <p>Minél több iskola a helyi önkormányzat tulajdonába menjen át. Az egykori egyházi, szerzetesi tulajdonban volt iskolákat az eredeti iskolaalapítók visszakaphassák. Minél sokszínűbbé váljon az iskola tulajdonlása.</p>	<p>Az FKgP deklarálta az iskolaalapítási jog szabadságát. Feltétlenül át kell alakulnia az iskola tulajdonlásának. Az egyházak, mezőgazdasági kamarák minden bizonnyal rövid idő alatt jelentős iskolatulajdonossá, iskola-fenntartóvá válnak.</p>	<p>Az alkotmány rögzítse az iskolaalapítás szabadságát. Az állam, egyházak, felekezetek, nemzetiségi-ek, vállalkozók, intézmények és alapítványok, önkormányzatok és magánszemélyek egyaránt alapíthassanak és tarthassanak fenn iskolát.</p>	<p>Intézményalapítás és intézményválasztás szabadsága.</p> <p>Elfogadhatónak tartják az egyházi iskolák körének bővülését.</p>	<p>Meg kell teremteni az iskolaalapítás szabadságát.</p>	<p>Iskolaalapítási szabadság: a magániskolák működésének lehetővé tétele.</p> <p>Alkotmányi szinten kell deklarálni, hogy az iskolaalapításhoz az állam köteles épületet biztosítani.</p>

	<b>MDF</b>	<b>FKgP</b>	<b>KDNP</b>	<b>MSZP</b>	<b>SZDSZ</b>	<b>Fidesz</b>
<b><u>Finanszírozás</u></b>	Kötelező állami finanszírozás rögzített fejkvóta alapján. Plusz kiegészítéssel korrigálható: az iskolaépületek állagában, jellegében, fenntartási költségeiben tapasztalható különbségek szerint. Ezen felül a helyi önkormányzat többletforrásokat juttathat	Normatív fejkvóta, amelyet a helyi önkormányzatok a saját bevételeikből egészíthetnek ki. Az állami fejkvóta normatív módon csak az állami iskolákat illetné meg. Nem kizárt azonban az, hogy a nem állami tulajdonú iskolák állami támogatást kapjanak, amelynek mértéke elvben elérheti a fejkvóta 100%-át is.	Nem tér ki rá.	Az állam nem vonulhat ki a finanszírozásból. Szektorsemleges és többszoros finanszírozás legyen. Az egyházi és magániskolák is, meg kell kapniuk az állami támogatást. A központi költségvetésből (normatív támogatás), a helyi költségvetésből és a minisztériumból érkezzen a támogatási összeg.	Az oktatásügynek jelentősen javítania kell a pozícióját az elosztási alkuban. Egységes alapelvek szerint közvetlenül az iskolákba kell eljuttatni a tanulók létszáma alapján járó összeget (fejkvóta), amely az iskolák működtetésére fordítható. A helyi közösség szabadon dönt, milyen mértékben fejleszti az iskolát, mennyi pénzt költ.	A központi fejkvóta az önkormányzaton „átfolyva” jutna el az iskolákhoz. Ezt az önkormányzat kiegészítheti a saját bevételeiből. Az alapösszeg a régiók fejlettségének függvényében külön fejlesztési támogatásokkal (szorzó) egészülne ki. Hosszú távon a szülő számára adott bármely iskolában szabadon átváltható utalványos megoldást tartják megvalósíthatónak.
<b><u>Iskolaszervezet</u></b>	Nem akarnak előírni egységes szisztémát. A 8+4-es tagolás helyett jobb a klasszikus 4+8-as rendszer fejlődés-lélektani, és tantervi építkezés szempontjából is. De elképzelhető a 6+6-os rendszert is. Humán- és reál gimnáziumok feltámasztását tervezik. Az iskolarendszer a különböző vizsgák, előkészítő tanfolyamok segítségével átjárható.	Sokszínű iskolaszervezet. 4+8 vagy 6+6 - A döntéshez nagyon alaposan mérlegelni kell majd az anyagi feltételeket, az egyes térségek konkrét munkaerő-szükségletét, a szülők differenciált igényeit.	Igények differenciáltsága miatt nem kell egységesnek lennie az iskolarendszernek, sokféle iskolatípus létezhet egymás mellett. Meg kell határozni, hogy milyen iskolatípusok lehetségesek (4+8, 6+6, felzárkóztató modellek, líceumok stb.), s a választást a helyi önkormányzatokra, iskolaszékekre, egyházi szervezetekre kell bízni. Líceum mint iskolatípus átjárhatóvá tenné a felzárkóztató és az elitiskolákat.	Az iskolarendszer átjárhatóvá, nyitottá tétele. Tízéves korig mindenkit egységes képzésben kell részesíteni. A 8 vagy 10 osztályos általános iskolából minél több ponton lehessen átlépni a lineáris szerkezetben működő középiskolába. Ki kell alakítani egy speciális különbözőtípusú vizsgaszisztémát.	Az állam ne törekedjen az alapképzés, középfokú oktatás pontos határainak meghatározására. Jóval rugalmasabb legyen iskolatípusok szerveződését illetően. Különböző szakmai csoportok, érdekvédelmi, politikai szervezetek közötti helyi meg egyezés jelölhesse ki a határokat.	Maradjon meg a nyolcosztályos általános iskola.

	<b>MDF</b>	<b>FKgP</b>	<b>KDNP</b>	<b>MSZP</b>	<b>SZDSZ</b>	<b>Fidesz</b>
<b><u>Tartalom- szabályozás</u></b>	<p>A tananyagot ideológiamentessé kell tenni. Objektív tudományt kell tanítani mindenütt, de amennyiben a szülők igénylik a hivatalos állami tananyag mellett kötelező lehet a hit- és erkölcsstan oktatása. Elsősorban követelményekkel célszerű szabályozni, nincs szükség a bemenet, a tartalom tantervekkel történő részletes szabályozására.</p> <p>Minimális, de nem alacsony színvonalú nemzeti standard meghatározása.</p> <p>A tananyagba be kell építeni az ökológiai szemléletet, az idegennyelv-tanítás rendkívül fontos.</p> <p>Új ismeretkörök bevitelére is szükséges az iskolába: pl. viselkedéskultúra, etika, háztartástan</p>	<p>A népi, alulról jövő igényeknek megfelelően kell kialakítani az iskola által közvetített műveltség tartalmát, a tantárgyi rendszert. Gyors tananyagrevizálásra van szükség (ld. történelem).</p> <p>Szükségesnek tartják az erkölcsstan oktatásának bevezetését. Ez lehet vallás-erkölcsi, vagy lehet egy ún. „laiskus” erkölcsoktatás.</p> <p>Minden iskolatípus befejező osztályában az állampolgári ismeretek tanítása.</p> <p>A tantervekben minél inkább épüljenek bele a helyi hagyományok, a helyi történelem és folklór.</p> <p>Az egyes iskolatípusok által oktatott tananyagban korlátozott szabadságot kívánnak biztosítani.</p>	<p>A tanítás tartalmának a kereteit, az irányelveit feltehetőleg meg kell adni. Nem a részletes tananyagot, hanem az életkoronkénti minimumot kell leírni.</p> <p>A tantárgyak merev határainak oldása, nagy, integráló tantárgyak kialakítása. Történelmet, művészettörténetet, társadalomismeretet, jogot, közgazdaságot lehetne együtt tanítani.</p> <p>Nagyobb hangsúlyt kell fordítani az alapismertetek, az alapkészségek oktatására. Speciális pedagógiai módszerek alkalmazása lehetővé teszi a tanulók szociális eredetű hátrányainak behozását.</p> <p>A tanár dönthesse el a tanítási óra hosszúságát. Szabadságot kellene adni az iskolának a saját értékelési módszerének a megválasztásában is.</p>	<p>A tantervi, módszertani kérdésekbe nem lehet a továbbiakban beavatkozási joga az államnak.</p> <p>Szabadságot kell adni a különböző iskoláknak, hogy milyen elemeit hangsúlyozzák az egyes tantárgyak tananyagának, milyen módon rendezik el a tudomány által felhalmozott ismeretanyagot.</p> <p>Az alapfokú művelődés középpontjában a képességfejlesztés, a tankötelezettség koráig a lineáris tananyagfelépítés, a középfok befejező éveiben erős differenciálás.</p> <p>A közelmúlt történetével foglalkozó tananyagrészek, tankönyvek minél gyorsabb újrainírása, átdolgozása, ideológia-mentesítése.</p>	<p>Meg kell bontani a tudományos és pedagógiai csoportok egyoldalú tananyag- és tantervmeghatározó hatalmát és intézményessé, szabályozottá kell tenni a versengést a különböző tudományos és pedagógiai csoportok között.</p> <p>Az alapkérdés nem az, mit tanítson az iskola, hanem az, hogy kik, milyen szinten és milyen mechanizmusba döntenek.</p> <p>A tartalmat illetően érdekegyeztető viták alakulnak.</p>	<p>Nemzeti konszenzus alapján nemzeti műveltségi standard (minden iskola számára kötelező alapértékek, műveltségelemek) megállapítása, és erre építve kerettantervek vagy tanterv-alternatívák kidolgozása. Ez az alapja az ajánlásjelleggel készülő nemzeti tantervnek. Minél több választható tankönyv.</p>

	<b><u>MDF</u></b>	<b><u>FKgP</u></b>	<b><u>KDNP</u></b>	<b><u>MSZP</u></b>	<b><u>SZDSZ</u></b>	<b><u>Fidesz</u></b>
<b><u>Kimenetsza- bályozás, vizsgarend- szer</u></b>	Elsősorban követelményekkel történik a szabályozás. Állami vizsgarendszer kiépítése.	Egységes követelmények, vizsgarendszer.	Nem tér ki erre a témára.	Országos érettségi rendszer megteremtése: egységes, szigorú követelményrendszert kell kidolgozni az iskolák számára, amely biztosítéka az átjárhatóságnak.	Nyilvános, egységes állami vizsgarendszer létrehozása. Az egységes követelmények meghatározásában vegyenek részt a helyi-területi közigazgatás, munkáltatói szövetségek, tudományos, politikai érdekcsoportok, a szülők képviselői.	Az iskolák tevékenységét vizsgarendszernek szabályozza.
<b><u>Hátrányos helyzet/ tehet- ség gondozás</u></b>	Népfőiskolai mozgalom újraindítása a leszakadó térségek felzárkóztatása érdekében.	Nem tér ki erre a témára.	Hátrányos helyzet kompenzálásához fontos lenne a kollégiumi hagyományok mai viszonyok közötti felújítása. A líceumok a szociálisan hátrányos helyzetűek iskoláiból „átzilipelhetnek” a tehetséges gyerekeket az elitképzést folytató iskolákba. (Szellemi elit kitermelése a cél.)	Preferálják a tehetségesek minél előbb történő kiválasztását, és átirányítását abba az iskolatípusba, ahol a kibontakozásuknak legjobbak a feltételei. A hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének javítása fontos kérdés.	Kiemelt terület a lemaradókról, iskolai kudarcot vallókról való gondoskodás. Ld. felzárkóztató programok kialakítása, a problémák kezelésére való alkalmassá tétel, a szegény iskolák anyagi támogatása.	Nem tér ki erre a témára.
<b><u>Egyedi szem- pont</u></b>	Diákönkormányzatok, a cserkészetek, a vallásos egyesületek széles skáláját képzik el az iskolában. Fel akarják élesíteni a kollégiumi hagyományokat. Pedagóguspályát vonzóvá kell tenni: 13. havi fizetés, jelentős óraszámcsökkenés. Színvonalas pedagógusképzés, továbbképzés.	Nem tér ki erre a témára.	Fokozott elvárásokat kell támasztani a pedagógusokkal szemben, de ehhez előzőleg vissza kell állítani a tanári tekintélyt, ill. növelni kell a pedagógusok anyagi megbecsülését.	A közoktatást be kell kapcsolni a nemzetközi vérkeringésbe: nemzetközi titkárság létrehozása, több szállal kötődés a nemzetközi iskolamozgalmakhoz, pedagógiai áramlatokhoz. A pedagógusok nagyobb megbecsülése: közszolgálati bérskála	Nem tér ki erre a témára.	Nyelvoktatás ügyének rendezése, külön alapítvány létrehozása, amely segítené az orosz tanárok átképzését. Az iskolában legyen lehetőség az ifjúság politikai szerveződésére.

### **6.7. Pártok közoktatási programjainak összehasonlító elemzése:**

A rendszerváltozás nagy reményeket ébresztett a közoktatás résztvevőiben. E reményt táplálták azok a pártpolitikai megnyilatkozások is, amelyek a közoktatást a pártérdekek feletti nemzeti ügynek deklarálták. A pártprogramok összecsengtek abban is, hogy az oktatás „húzóágazatnak” és „kitörési pontnak” tekintették. Ezt kinyilatkoztatta az 1990-es „Nemzeti megújulás programja” néven ismert kormányprogram is (ld. alább). Tehát ebből joggal várhatnánk, hogy a régóta mostohán kezelt közoktatás végre anyagilag és erkölcsileg egyaránt megkapja az őt megillető helyet a társadalomban.<sup>68</sup>

A programok sok vonatkozásban megegyeznek vagy csak árnyalatnyi különbségeket mutatnak:

#### **Azonos elemek:**

- pluralizmus, világnézeti sokszínűség, ideológia-mentesítés
- autonóm iskola
- a döntéshozatal demokratizmusa
- színes iskolarendszer: az iskolafenntartás szabadsága
- A finanszírozásban az államnak is részt kell vennie. A különbség csak abban áll, hogy a fejkvóta mennyiben fedezze az iskolafenntartás költségeit, mennyire legyen differenciált a fejkvóta (normatíva) összege, ill. az önkormányzatokon keresztül vagy közvetlenül jusson az iskolákba.
- Színes iskolaszervezet: egymással párhuzamosan sokfajta iskolatípus megjelenését lehetővé teszik. A pártok egy részénél csak általános elgondolásokat tartalmaztak (például legyen sokszínű, legyen plurális), vagy éppen teljesen konkrét szerkezetváltást rajzolnak fel.
- A tartalom- és kimeneti szabályozás terén: ideológiamentes tananyag, minimális nemzeti standard meghatározása (SZDSZ kivételével), egységes követelményekkel történő szabályozás, egységes vizsgarendszer
- A diákok számára az iskola nem csak munkahely, hanem a közélet gyakorlótere is.
- A pedagógusok értelmiségivé emelésének igénye.

---

<sup>68</sup> Spengler Györgyné: Önkormányzat és iskola 145.o

**Konzervatív pártok:**

Az MDF programjában fordul elő a legtöbbször a nemzeti gondolat, a keresztény kultúra és értékrend viszont a mási két párt (KDNP, FKgP) programjában is hangsúlyos. A FKgP koncepciójában pedig a népi igények, a vidék szükségletei kapnak nagyobb szerepet.

Az oktatás irányításában az MDF és az FKgP képviseli a legcentralizáltabb álláspontot: fontosnak tartják a magas szintű állami oktatásirányítás érvényesülését és az állam szakmai koordináció szerepének érvényre jutását. Visszaállítanák a tankerületeket, ill. szakfelügyelői hálózatot hoznának létre. Ugyanakkor ellensúlyként az iskolaszék kap jelentősebb szerepet.

Az iskolafenntartók esetében az önkormányzatok mellett különösen preferálják az egyházi intézmények visszaállítását.

Mindannyian a korai szelekció hívei, tehát már korán 10-12 éves korban megtörténne a tehetségesek 8, ill. 6 osztályos gimnáziumokba való átlépése az általános iskolából.

A tartalomszabályozásban a kiszűrik „nemzeti alaptantervre” gondoltak, míg az MDF „nemzeti tantervi alap” mellett kardoskodott. Mindhármuknál tantárgyak között a hit- és erkölcsstan is megjelenik (ez szabadon választható: lehet valláserkölcsei, ill. általános etikai ismeret is)

Közös pont még a konzervatív pártoknál a régi hagyományok, intézmények újbóli felállítása igénye: pl. líceum, tankerületek, cserkészlet, népfőiskolák formájában.

Az MDF és a KDNP is ír a tanárok anyagi megbecsülésének javításáról. Az MDF a 13. havi fizetés bevezetését szorgalmazza. A KDNP viszont emellett a tanári tekintély visszaállítását is kiemeli.

**Liberális pártok:**

Az oktatásirányítás a lehető legnagyobb mértékű decentralizálása. Az SZDSZ, szinte kizárólag az iskolai innovációra, az abszolút autonómiára alapozza a maga oktatáspolitikai koncepcióját. Az iskolatípusok tekintetében a helyi igények alapján történne egy adott térségben.

Versengést, piaci viszonyok érvényesülését (kereslet-kínálat összhangját) irányozzák elő a legtöbb pedagógiai kérdésben: tudományos és pedagógiai csoportok elveinek érvényesítésében, iskolai koncepciók, tankönyvkiadók tekintetében.

A FIDESZ oktatáspolitikai koncepciójában – más pártoktól eltérően – viszonylag kevés szó esik az oktatás konkrét tartalmának átalakítására vonatkozó követelésekről. A tartalom kérdését nem is tekinti az állami oktatáspolitikai ügyének, ezt az önkormányzatokra, a piacra és később a teljesen autonómmá váló iskolákra kell bízni. Viszont a nyelvoktatás, az orosztanár-átképzésének kérdése kiemelt módon kerül előtérbe náluk.

Az SZDSZ – szinte egyedi véleményként – csak és kizárólag nyilvános vizsgarendszert szeretett volna bevezetni, a Fidesz pedig a nemzeti műveltségstandard megfogalmazását igényelte.

**Az MSZP** átmenetet képez a konzervatív és a liberális pártok koncepciója között. Sokszor inkább az utóbbihoz áll közel. Az oktatásirányítás kapcsán főleg az állam menedzsertípusú, jogszabályalkotó, törvényességi felügyeleti szerepkörét emelik ki.

Az MSZP a tartalomszabályozás terén inkább valamiféle egységes állami követelményrendszert szeretne, de emellett az iskolák önállósága megmaradna a tananyag rendezésében, ill. a hangsúlyok kialakításában. Az egységes alapfokra egy differenciált középfok épülne.

Egyedüli pártként ők emelik ki a nemzetközi kapcsolatok erősítését.

A hátrányos helyzet és a tehetséggondozás problematikájával érdekes módon éppen a pártstruktúra két ellenpólusán lévő a KDNP és az SZDSZ foglalkozik a legrészletesebben programjában. A KDNP (a korai szelekciót ellensúlyozandó) a líceum mint egy sajátos iskolatípus és a kollégiumi hagyományok felélesztését javasolja. A SZDSZ viszont felzárkóztató programok indítását, ill. a szegény iskolák támogatását kezdeményezi. Az MSZP a tehetséggondozásként a minél előbb történő kiválasztást és a megfelelő intézménybe irányítást ajánlja.

### **Összegzés:**

Az oktatás és ezen belül a közoktatás kérdései az egyes politikai pártok programjában általában nem tartoztak a legfontosabb kérdések közé, a programok gyakran megelégedtek néhány általános elv deklarációjával és az oktatás programok és az egyéb politikaterületek programjainak a készítői között nem volt elégséges kommunikáció.<sup>69</sup>

Tehát jobbra célkitűzéseket fogalmaznak meg, hogy ezeket milyen eszközökkel, milyen konkrét intézkedéssel érik el, ezt sokszor nem közlik.

A pártok közoktatás-politikai koncepciói elsősorban ideológiai töltéssel és hevülettel rendelkeztek: előszeretettel hangoztattak alapelveket, értékeket. A pedagógiai-szakmai kérdések akkor még viszonylag háttérbe szorultak, vagy ami még gyakoribb, íróik az általánosságok ködébe burkolózva fogalmaztak. A programkészítők zömében nem pedagógiai kutatásokkal foglalkozó elméletírók, hanem inkább a pártok holdudvarához tartozó értelmiségiek.

---

<sup>69</sup> ÚPSZ 1994/7-8.sz. 3-20.p. Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején

Általánosságban elmondhatjuk, hogy ezek a korai koncepciók alig említik a folyamatosságot, alig utalnak a '80-as években elinduló reformfolyamatokra.

A negyven év tagadása miatt kerülnek aztán több évtizedet átugorva a koncepciókba – elsősorban a konzervatív pártok programjaiba – nosztalgikus elemek a két világháború közti időszak oktatásügyéből (pl. a 4+8-as iskolaszervezet, a népfőiskola, a tankerületek, a vallás szerepének hangsúlyozása stb.).

A pártprogramokat olvasva, tanulmányozva megjelenik egy új diskurzus fogalomrendszere, amely – némi értelmezési változtatással – a nyolcvanas évek nagy témáit: az iskolai és a pedagógusi autonómiát, az oktatásirányítás decentralizálását, valamint a tantervek, tankönyvek és iskolai programok alternatívitasát. De új, vagy relatíve új fogalmak is megjelennek. Ilyen például a fejkvóta, a piac, a verseny, a döntés, a kliens, a civil szervezetek.

Az államnak és a minisztériumnak tulajdonított mozgástér szinte mindegyik koncepcióban szűkül: egyrészt feladatokat delegálnak a minisztériumtól a parlamenthez, másrészt az intézményfenntartókhoz. Az állam iránt még nagy a bizalmatlanság, ezért egyik program sem etatista. Gyakorta kap hangsúlyt az ideológiamentesség követelése mind a tananyagban, mind az iskolai életben. A sokszínűség emlegetése pedig egyenesen kötelezővé válik – értve ezt a tantervre, a tankönyvekre, sőt még az iskolaszervezetre is. A különböző iskolaszervezeti felvetések (8+4, 4+8, 6+6) még egyenrangúak, egyelőre nagy egyetértésben az előnyöket és a hátrányokat elemzik.

Szinte valamennyi párt oktatáspolitikai nézeteiben felbukkan a populizmus. Előszeretettel hivatkoznak a pedagógusok, a tanárság érdekeire – miközben anyagi helyzetükön egyformán képtelenek javítani. Még nincs túlhangsúlyozva a nemzeti identitás. Az MDF (Beke Kata) szerint nem kell piros-fehér-zöldre festeni az iskolákat, az MSZP (Ormos Mária) pedig azt szeretné, ha a iskola nemzeti ideológia helyett nemzeti kultúrát közvetítené. Viszonylag kevesen említik Európát vagy a nyugat-európai trendeket.<sup>70</sup>

Gazsó Ferenc fogalmazza meg később nagyon szemléletesen a pártok naiv hozzáállását az oktatáspolitikai kérdésekhez, azt, hogy lehetetlennel próbálkoznak:

*„Amikor a hatalomváltás kezdődött, amatőr pártpolitikusok választási programokban fogalmazták meg a liliomos ígéretet: depolitizálják az oktatási rendszert. Tehát a közoktatást kivonják a pártpolitikai küzdelmek zónájából és a politikai szélcsend övezetébe vezérlik. Ez abszolút naiv elképzelés volt, mivel törvényszerűen a modern társadalmakban minden társadalmi alrendszer politikai vezérlésű. Nincs tehát olyan alrendszer, amelyből a politikát ki lehetne iktatni, amit depolitizálni lehetne. A politika funkciója a társadalomban a társadalmi tevékenység egészének vezérlése, irányítása, a társadalmi célok meghatározása és az érde-*

<sup>70</sup> Maratoni reform 99.p..



kek egybehangolása. Ilyenformán nem azt kellett volna a pártoknak megfogalmazniuk, hogy depolitizálják az oktatást, hanem sokkal inkább azt kellett volna megmondani, hogy hol jelöl ki a politika illetékességének határait az oktatási rendszerben.”<sup>71</sup>

## **7. 1990-es választások és kormányalakítás:**

Az 1990. március 25-i és az április 8-ai kétfordulós választások eredményeképpen a parlamentbe hat párt került be: a képviselői helyek 42,4 %-át az MDF, 23,8 %-át az SZDSZ, 11,4 %-át az FKgP, 8,6 %-át az MSzP, 5,4 %-át a Fidesz, 5,4 %-át a KDNP, 0,5 %-át az Agrárszövetség szerezte meg. A pártok mellett még hat független képviselő is tagja volt az alakuló parlamentnek.

1990. februárjában még az SZDSZ részéről elhangzottak olyan nyilatkozatok, melyek nem zárták ki egy esetleges nagykoalíció lehetőségét, ám ettől az MDF mereven elzárkózott. Így végül MDF vezetés alatt hárompárti koalíció alakult az FKgP és a KDNP részvételével.

A miniszterelnök Antall József, az MDF miniszterelnök-jelöltje lett. Az új kormány bemutatkozására 1990. május 23-án került sor.

Mint ahogy azt várni lehetett, a politikai élet a rendszerváltás után dinamikusan jobbra tolódott, a keresztény–nemzeti erők együttes sikerében nagy szerepet játszott az MDF mögött felsorakozott a keresztény-nemzeti szavazóbázis, míg a liberális politikai erők és a baloldal az együttműködés teljes hiányával nézett szembe.

### **7.1. „A nemzeti megújulás programja” – a kormányprogram**

Részletek a kormányprogramból:

*„A kormány [...] a gazdasági növekedés megalapozásában, a jövő építésében a tudásnak stratégiai fontosságot tulajdonít. A gazdasági romlás megállítása után a „kitörés” és a tartós felemelkedés, az életminőség javulásának az alapja csak a társadalomban felhalmozódott tudás, hozzáértés, jó vállalkozási képesség lehet. E sokféle tudást csak jó oktatási rendszerrel szerezhetjük meg; olyannal, amelyik harmonikusan illeszkedik a hasonló európai rendszerekbe....”<sup>72</sup>*

*„Ezért az oktatásügy súlyos gondjainak a megoldása, jelenlegi válságának a felszámolása, a korszerű műveltséget és szaktudást nyújtó iskolarendszer kiépítése a kormány stratégiájának*

<sup>71</sup> Gazsó Ferenc (1993): Országos, regionális és helyi oktatáspolitikai  
In.: Dr. Komlóssy Ákos (szerk.)(1993): Reform vagy rendszerváltozás (iskolaszerkezet – alaptanterv – vizsgarendszer), Szeged 40-63.o.

<sup>72</sup> Nemzeti megújulás programja 97.p..

sarkalatos része.”<sup>73</sup> E cél elérése érdekében számítanak a társadalom széles rétegére: a pedagógusokon, szülőkön, érintett fiatalokon át, az önkormányzatok, az egyházak, a nemzeti etnikai kisebbségek, az autonóm közösségek tevékeny együttműködésére.

Ugyanakkor jelentősen változik a korábbiakhoz képest az emberkép és ebből következően a nevelés és az oktatás célkitűzése is:

*„A megváltozott politikai, társadalmi és gazdasági helyzetben szükségképpen megváltozik a nevelés, az oktatás célja is. Immár nem önálló gondolkodásra képtelen alattvalókat kell nevelni az államnak, hanem szabad, szuverén, gondolkodó, alkotó, vállalkozó embereket a hazának.”*<sup>74</sup>

A gyorsan változó társadalmi viszonyok, körülmények megkövetelik, *„hogy polgáraink rugalmasan gondolkodó, merészen vállalkozó, életkedvvel teli alkotó emberek legyenek, akik nehéz, vagy szokatlan helyzetekben is megtalálják a kiutat, a tisztességes boldogulást. Ezért is fontos, hogy az oktatási rendszer megújítása a természettudományos és humán műveltség mellett szükséges és méltó szerepet kapjon az emberi együttélés szabályainak, a kisebbség, a másság tiszteletének, az erkölcsstannak az oktatása – beleértve ebbe az Alkotmánnyal összhangban történő hitoktatást -, környezetvédelmi szemlélet, az egészséges életmód oktatása és a művészeti nevelés egyaránt. Testben-lélekben egészséges, a hazájához, nemzeti, kisebbségi identitásához egyaránt kötődő, de az emberiség egyetemességében és a Föld, a földi élet egységében is gondolkodni képes nemzedékek felnevelése a célunk.”*<sup>75</sup>

**A kormányprogram további részét a könnyebb áttekinthetőség miatt táblázatban foglaljuk össze:**

<b><u>Helyzetfeltárás, megoldandó probléma</u></b>	<b><u>Megoldási javaslat: A rendbetétel első lépései</u></b>
<b>Az oktatásügy az egyik „válságágazat”.</b>	Az oktatásügy rendbetétele bonyolult és gyökeres átalakítást kíván, amelyhez alapos előkészület szükséges és csak együttesen és összehangoltan kezelhető eredményesen. A megoldásra egyszerűen átvehető recept nincs, sok pénzbe kerül. <i>„A kormánynak egyidejűleg kell megteremtenie a rövid távú válságkezelő lépéseket, és megalapoznia az Európához és sajátosságainkhoz egyaránt igazodó iskolarendszer kiépítését.”</i> <sup>76</sup>

<sup>73</sup> Uo. .

<sup>74</sup> Uo.

<sup>75</sup> Uo. 97.p.

<sup>76</sup> Im. 100.p.

<u>Helyzetfeltárás, megoldandó probléma</u>	<u>Megoldási javaslat: A rendbetétel első lépései</u>
<b>Az oktatásügy irányítása bürokratikus</b>	A kormány csak a kereteket, működési körülményeket és kívánatos mozgási irányokat adhatja meg, nem vonulva ki az oktatásügyből, de szükséges mértékben megnövelve annak mozgási szabadságát.
<b>A törvényi szabályozás hiányos, nem megfelelő</b>	Új oktatási törvényt kell megalkotni még 1991 folyamán, amely az alapelveket foglalja majd végleges rendszerbe, s 1992. szeptemberétől léphet leghamarabb hatályba.
<b>Megmerevedett tantervek és tankönyvek színvonala alacsony, a tankönyvek súlyos módszertani hibákkal, esetenként tárgyi tévedésekkel terhelték.</b>	<p>A tantervek sokfélesége mellett az általánosan kielégítendő alapkövetelmények országosan érvényesülnek pl. „nemzeti tantervi alap” vagy „nemzeti tanterv” közreadásával.</p> <p>„A végzettség, a vég bizonyítványok egységes színvonalát országosan egységes és az európai követelményekkel összehangolt vizsgarendszer biztosítja majd.”</p> <p>„A pedagógusok, ill. a tantestületek mind a módszertan, mind a tananyag tekintetében legjobb tudásuk és lelkiismeretük szerint járjanak el...” A tankönyvek használata fakultatív, a pedagógus döntésére bízzák. A kormány a valódi piac, a valódi verseny kialakítására törekszik, a tankönyv- és tanszer gyártási és forgalmazási állami monopóliumok haladéktalan felszámolásával rendbe hozza a tankönyv- és tanszerellátást.</p>
<b>Állami iskolafenntartás kizárólagossága</b>	Sokféleség az iskolafenntartásban: az állami iskolahálózat és az ellátási felelősség a helyi önkormányzatok hatáskörébe kell, hogy tartozzon, s emellett szabadon működhetnek állami, egyházi, alapítványi és magániskolák is.
<b>Forráshiányos, maradványelvű állami finanszírozás</b>	A normatív önkormányzati támogatás mind az önkormányzati, mind pedig az egyházi, alapítványi, magán iskolákra is kiterjed. De ezt a fenntartó ezt kiegészítheti saját bevételeivel. Az önkormányzati iskolák tandíjmentesek.
<b>Iskolaszervezet sokféleségének szabályozatlansága</b>	<p>Rugalmas legyen, kerülje el a 14 év körüli iskolaváltás nehézségeit. A hatosztályos alapiskolából két továbbtanulási út nyílik:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hatodik után négyosztályos algimnázium, vagy négyosztályos szakiskola. Majd a 10. osztály befejeztével, a záróvizsga letétele után 3 éves, humán vagy reál orientáltságú főgimnázium (liceum), vagy a technikus oklevelet adó technikum. Az ezeket lezáró érettségi vizsgák eredményes letétele egyben az egyetemi továbbtanulási alkalmasságot is jelent.</li> <li>2. A 4. osztály befejezése után el lehet kezdeni a nyolcosztályos gimnáziumi tanulmányokat (reál és humán tagozaton), ami érettségi vizsgával zárul. De 6. osztály után át lehet menni hatosztályos gimnáziumba, négyosztályos szakiskolába.</li> </ol>

<b>A pedagóguspálya presztízse alacsony, méltatlanok a munkakörülmények, továbbképzésük megoldatlan</b>	Nincs konkrét javaslat.
<b>Az iskolákat jobbra az uralkodó ideológia kiválasztottjai vezetik.</b>	Az alkalmasság megkérdőjelezése miatt bizalmat nem kapó iskolai vezetőség helyett – a pályázat kiírásáig és elbírálásáig – a tantestület ügyvezető igazgatót válasszon!
<b>A körzetesítés, az iskolák megszüntetése egyre jobban halmozza a kistélepléseken élő gyerekek rossz helyzetét.</b>	A megszüntetett, ill. a körzetesítéssel összevont óvodákat és iskolákat az igények és a lehetőségek szerint, a helyi önkormányzatokkal együttműködve vissza kell, ill. lehet állítani. <i>„Jelentősen liberalizáljuk és szükség esetén teljesen feloldjuk az óvodai csoportlétszámok és az iskolai osztálylétszámok létszámkorlátozását...”<sup>77</sup></i>
<b>A nemzeti, etnikai és kulturális kisebbségek anyanyelvi oktatási lehetőségei kezdetlegesek.</b>	Létrehozzák a nemzeti, nyelvi és etnikai kisebbségek iskolahálózatát óvodától középiskoláig. Felsőfokú tanulmányaikat is anyanyelvükön végezhessek. Kidolgozzák a kisebbségi pedagógusképzés rendszerét. A cigányság az általános műveltségi szint emelése, fontosnak tartják mind a cigányság sajátosságaihoz és körülményeihez igazodó oktatási formák, a cigány nyelv oktatásának létrejöttét. A kormány szükségesnek tartja a Kárpát-medence népei, ill. a többi magyar kisebbség történetének és kultúrájának oktatása az alaptantervbe beletartozzon.
<b>Megoldatlan a növekvő számú hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, nehezen nevelhető gyermekek oktatása. Teljes megújításra szorul a gyógypedagógia és a gyermekvédelem rendszere.<sup>78</sup></b>	A kormány még az első évben elkezdheti a lehetséges megoldások alternatíváinak felmérését.

## **7.2.A pártprogramok és a kormányprogram kapcsolódási pontjai:**

Ha a kormányprogram közoktatási koncepcióját összehasonlítjuk a kormányt alkotó pártok programjaival megállapíthatjuk, hogy a kormányprogram kevésbé részletes mind terjedelmét, mind pedig részletességét tekintve. Egyébként főleg az MDF programjának a hatása a domináns (hozzá is fog tartozni a tárca irányítása), de mivel nem voltak jelentős különbségek a három párt koncepciójában, ezért ez nem annyira szembeötlő.

<sup>77</sup> im. 101.p.

<sup>78</sup> im. 99.p.

Egy nagyon erőteljes emberképből, nevelési eszményből (szabad, szuverén, rugalmasan gondolkodó, merészen vállalkozó ember) kiindulva részletes nevelési célrendszert állít fel. Különösen hangsúlyozottak azok az értékek, amelyek a szocializmusban az állam paternalizmusából és erőteljes dominanciájából fakadóan háttérbe szorultak, ill. amelyek az állandó változásban lévő világ szempontjából nélkülözhetetlenek. A humanista, ugyanakkor a változó társadalmi igényekhez alkalmazkodni tudó emberkép mellett a hazafias gondolat is megjelenik, amit kiterjeszt a haza, nemzet, emberiség viszonylatára is. A nemzeti gondolat a tananyagszervezésben is előkerül, hiszen a Kárpát-medence népeinek történetével, ill. a magyar kisebbség történetével, kultúrájának bemutatásával ki kívánják bővíteni a tananyagot. Ugyanakkor nincs szó benne a keresztény értékrendről, s a hit- és erkölctan bevezetéséről sem.

A program az oktatást stratégiai ágazatnak tekinti, amely gyógyírt, megoldást jelenthet a gazdasági problémákra is. Azonban azt is leszögezi, hogy az oktatás átalakításának receptjét nem lehet kizárólagosan más országról másolni, ki kell dolgozni a magyar sajátosságokhoz alkalmazkodó, ugyanakkor az európai trendhez is igazodó stratégiai vonalat.

Az állam szerepe nem kizárólagos az irányításban, de nem is vonul ki teljesen az oktatás szabályozásából (ld. nemzeti tanterv, egységes követelményrendszer kialakítása). Ugyanakkor teljes módszertani szabadságot tesz lehetővé a pedagógusok, iskolák számára, amelyet csak fokoz a tankönyvkiadásban biztosított piaci verseny. Az oktatásirányításra nem tér ki részletesen: pl. nem szól a tankerületekről, s az iskolaszékekről sem.

Érdekessége a kormányprogramnak, hogy mindhárom párttól eltérő iskolaszervezeti elképzelést mutat be: teljesen kiiktatja a nyolcosztályos általános iskolát, s kétféle utat vázol fel: egy 6+4+3, ill. 4+8-as szerkezetűt. Az átjárhatóságot azonban fontos szempontnak tartja.

A pedagóguspálya presztízsének növelésével, a munkakörülmények javításával kapcsolatban nem áll elő konkrét javaslattal, viszont az iskolaigazgatók választásának kérdése kiemelt szerepet kap (pályázat útján, addig pedig ügyvezetők választása)

Már a párprogramban is szerepel, de a kormányprogramban is erőteljesen hangsúlyos a kistérségeken lévő (korábban körzetesítésre került) iskolahálózat visszaállítása, amelynek érdekében a létszámkorlátozást is feloldanák, ill. liberalizálnák.

A kisebbségek oktatásának kérdése is jelentős teret kap. A kisebbségek iskolahálózatát az alapfoktól a felsőfokig kiépítenék. A kisebbségek között a cigányság felzárkóztatása, műveltségi szintjének emelése fontos szerepet kap, ugyanakkor itt is konkrét intézkedésekről nem írnak.

Felvetik a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett tanulók problémájának kezelését, s azt is, hogy a gyermekvédelem és a gyógypedagógia is megújításra szorul, ám itt sem szerepelnek konkrét intézkedési tervek.

Összességében a program nem bővelkedik sok konkrétumban, ugyanakkor utópisztikus, populista ígéretek sem tartalmaz. Egyértelműen a nemzeti-konzervatív gondolat érvényesül benne.

## **8. Közoktatás-politikai szándékok és cselekvések 1990 és 1994 között**

Ebben a fejezetben csak néhány elemet próbálunk kiemelni a négy év közoktatási törekvéseiből a teljesség igénye nélkül, amelyek jól illusztrálják a ciklus közoktatás-politikai sajátosságait. Nem térünk ki ebben a részben a Közoktatási törvény és a Nemzeti alaptanterv létrejöttének küzdelmes folyamatára sem, mivel erre külön fejezet szolgál.

„A hatalomváltás követően az iskola világát átmeneti politikai szélcsend övezte”- ahogy Gázsó Ferenc fogalmaz. Ekkor még úgy tűnt, hogy az oktatáspolitikai alapkérdéseiben konszenzus érhető el. Ezt a reményt táplálták azok a gyakori pártpolitikai megnyilatkozások is, amelyek a közoktatást a pártérdekeken túlmutató nemzeti ügynek tekintették.

Nem véletlen, hogy az ún. rendszerváltozás kezdetét a közoktatásban feszült várakozás kísérte. A pedagógusok egyre türelmetlenebbül várták, hogy a kormányzat világosan körvonalazza az oktatási rendszer olyannyira szükséges átalakításának és átfogó fejlesztésének programját, illetve a kialakult válsághelyzet kezelését célzó konkrét elképzeléseket.<sup>79</sup>

Az 1990-es választásokat követően hivatalba lépő új kormányra a közoktatás területén rengeteg halasztást nem tűrő feladatok vártak:

- a közoktatás törvényi szabályozását hozzá kellett igazítani a demokrácia és a jogállam viszonyaihoz,
- el kellett indítani az iskolai oktatás tartalmának modernizálását, a polgári demokrácia és a piacgazdaság értékeihez és igényeihez való hozzáilleszkedését,
- kezelni kellett a közoktatás elégtelen költségvetési ellátottságából és az állami pénzforrások szűkösségéből eredő feszültségeket,
- fel kellett szabadítani a tankönyv- és taneszköz kiadást, és piaci alapra kellett helyezni a tankönyvellátást,
- hozzá kellett igazítani a tanügyigazgatás rendszerét a közigazgatás önkormányzati rendszeréhez,

<sup>79</sup> Társadalmi Szemle 1991/12.sz. 14-20.o. Gázsó Ferenc: Hatalom és iskola

- kezelni kellett az 1990-es törvénymódosítás nyomán elinduló iskolaszervezeti dezintegrálódás következményeit,
- ki kellett alakítani a közoktatásügyi döntéshozatal új, demokratikus fórumait, a közoktatási nyilvánosság új formáit,
- meg kellett teremteni a korábban politikai okokból kielégítetlen – például a választással kapcsolatos – oktatási igények kielégítésének a feltételeit: a közoktatás területén is létre kellett hozni az európai integrációs szervezetekhez való közeledés alapjait.<sup>80</sup>

A szabad választások nyomán hatalomra kerülő politikai erőknek tehát a közoktatás területén is rendkívüli teendőkkel kellett szembenéznük, s erre egyetlen politikai erő sem volt megfelelően felkészülve. Ugyanakkor a demokrácia képülésével egyre inkább nyilvánvalóvá vált, hogy a magyar társadalom tagoltsága, érték- és érdekstruktúra jóval összetettebb annál, mint amit a nyolcvanas évek végén sejteni lehetett.

### **8.1. Kezdetek:**

1990. szeptemberében az új tanév kezdetén még kimunkálatlan volt a kormányzati és a helyi önkormányzati oktatáspolitikai, az irányítás és a fejlesztés intézményrendszere.

A kormány, de ugyanakkor az egész társadalom érdeke is az volt, hogy a rendszerváltásból következő átmenetiség, politikai- és egyéb érdekellentétek ne zavarják meg az iskolai élet mindennapjait, a nevelés-oktatás nyugalalmát. Röviden megfogalmazva: Az iskola nem lehet a politikai harcok színtere. A közoktatás rendszerváltás csakis fokozatosan, a gyermekek érdekeinek figyelembe vételével, szabályozott rend szerint mehet végbe. Arra is ügyelni kellett, hogy az átmeneti időszak ne vezessen jogi, törvényességi vákuumhoz.

A szakmai közvélemény egységes volt abban, hogy változtatni kell a tartalmi-, szerkezeti, oktatásirányítási szabályozáson, de ennek módjáról, üteméről megoszlottak a vélemények. Demokratikus jogállam révén felmerült a szakmai egyeztetés igénye, szükségessége, a társadalom bevonása is ebbe a folyamatba. Úgy vélték, így az oktatás valamennyi szereplője jobban képes elfogadni az átalakulás okozta nehézségeket, és jobban tud azonosulni a változásokkal is.

#### **Andrásfalvyt idézve:**

*„A tanévnyitó beszédemben nem ígérhettem új tankönyveket, új oktatási törvényt azonnal, mert a teljesen új tanügyrendet nem lehet pillanatok alatt megteremteni. Csak azt az üzenetet adhattam, hogy szabadok vagyunk.*

---

<sup>80</sup> ÚPSZ 1994/7-8.sz. 3-20.p. Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején – 5.p

*A továbbiakban teljes erővel az új törvény megalkotására kell fordítanunk figyelmünket. Széles körű vitára szeretnénk bocsátani. A törvény a sokszínűség, a kezdeményezés, a szabadság jegyében születik meg. Nagyobb teret akarunk adni a tantestületeknek, és a tantestülettel együttműködő szülői képviseletnek.”<sup>81</sup>*

### **Leginkább időszerű oktatáspolitikai lépések a következők voltak:**

- Elsőként a minisztérium irányítási apparátusának szakszerű, politikamentes, igényes megszervezése.
- Majd a minisztérium feladatainak ellátásában segédkező intézmények (kutatóintézetek, felsőoktatási intézmények, közalapítványok, magáncégek) közötti jogi, pénzügyi és tartalmi együttműködési kérdések tisztázása, világos feladatkitűzési és értékelési normák kialakítását és írásba foglalása.
- A minisztérium közoktatás-fejlesztési koncepciójának kidolgozása, szakmai és társadalmi megmértése, s az elfogadás után ehhez megfelelő akcióterv (tartalmi és pénzügyi terv) kimunkálása.
- A minisztérium szándékainak, terveinek nyilvánossággal való megvitatására egy a jelenleginél sokkal jobb, demokratikusabb és nyíltabb sajtó- és nyilvánosságstratégia kialakítását és megvalósítását.
- Az egész pedagógusképzés-továbbképzés, a tantervi szabályozás, vizsgarendszer, a tankönyvek felülvizsgálata, a szakértőhálózat kiépítése, a tankerületi oktatásügyi központok hatékonyabbá tétele, a vezetőképzés intézményesítése, a képesítési előírásoknak megfelelő kiegészítő képzések megszervezése, a távoktatás általánosabbá tétele stb.

## **8.2. Oktatásirányítás:**

### **Központi szint:**

Saját szakértői gárda híján a kormánypártok rögtön nem tudták megoldani a teljes minisztériumi apparátus cseréjét.<sup>82</sup>

Ugyanakkor rá néhány évre Kálmán Attila politikai államtitkár még mindig elégedetlenségének adott hangot a közoktatás irányításban dolgozók kvalitásaival kapcsolatban:

*„Az irányításban dolgozók képzettsége, különösen a demokratikus oktatáspolitikai műveléséhez szükséges speciális képzettsége alacsony. Nem alakult ki a politikai, az oktatáspolitikai*

<sup>81</sup> Alapelvünk az állampolgári szabadság Részlet a művelődési miniszter beszédéből (Kn 1991/5.sz. 3.p.

<sup>82</sup> Kn. 1990/27.sz. 3-5.p.



*és a szakmai irányítás között az a minimális konszenzus, amely nélkül hatékony fejlesztést el sem lehet képzelni.*”<sup>83</sup>

Éppen ezért is szerették volna egy szakértői bázisra épülő kutató, fejlesztő intézményrendszer létrehozni, s lehetőleg a soraikból egy jó szakértői gárdát kinevelni.

Honthy Mária közigazgatási államtitkár a következőket nyilatkozta ezzel kapcsolatban:

*„Új törekvés az is, hogy a közoktatás irányítás bürokratikus rendszerétől merőben elütő, új szisztémát kell életbe léptetnünk. A régi típusú pedagógiai intézetek helyett pályázati úton kiválasztott szakértőkből álló, az önkormányzatot, az iskolákat és a szülőket egyaránt segítő rendszer létrejöttét szeretnénk ösztönözni. Ezek az intézmények bázisai lehetnének a későbbiekben – a független értékelési központ decentrumaiként – standardizált méréseknek, vizsgáknak.*”<sup>84</sup>

Így a rendszerváltás utáni átszervezések eredményeként a minisztérium megszüntette az Országos Pedagógiai Intézetet (OPI), és 1990. október 1-jén megalapította Zsolnai József vezetésével Országos Közoktatási Intézetet (OKI). Az Oktatáskutató Intézet pedig – különösen az új Országos Közoktatási Intézettel összevetve – zavaró tényezővé, ideológiai és koncepcionális tekintetben a minisztérium által képviselt oktatáspolitikai irányzat ellenpólusává vált, mivel főként liberális elveket valló, SZDSZ-közeli reformerek irányították.

Az Oktatáskutató Intézet kutatással, az Országos Közoktatási Intézet fejlesztéssel foglalkozott. Az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda pedig a szakmai közvélemény bekapcsolására megalakult tudományos tanácsadó testület és a közoktatási fórum lett, ill. 1993-tól szerveződobben volt a Közoktatás-politikai Tanács is (ld. hátrébb).

A fentiekben említett országos méretű távlati közoktatás-politikai stratégia megalkotásának gondolata azonban a kormányzás első felében mégsem fogalmazódott meg olyan erőteljes igényvel, hogy konkrét tervezetek születtek volna. Így ez a téma tovább húzódott. 1993 februárjában, Mádl Ferenc miniszterre történő kinevezését követően is még mint hátralévő feladatról beszélt a stratégiai terv kidolgozásáról és elfogadásáról.

*„Nagyon alapos kimunkáltság, elemzés, célkitűzés mellett megpróbáljuk megfogalmazni, hogy 2000-ig mit jelent az oktatás humán szférának a megfelelő helyre helyezése mind szervezeti, mind finansziális összefüggésben. Megpróbáljuk tető alá hozni ezt a stratégiai tervet,*

<sup>83</sup> Interjú Kálmán Attilával, a Művelődési és Közoktatás Minisztérium politikai államtitkárával 62-63.o.

<sup>84</sup> Kn. 1991/8. sz. (5. oldal) Honti Mária: Az csalódott, akinek illúziói voltak

*amelynek például az az egyik lényegi mondanivalója, hogy a pedagógustársadalom értékremsítő ereje sokkal nagyobb, mint amennyit a társadalomtól eddig kapott.”<sup>85</sup>*

Csak hogy erre az idő rövidsége és a feladatok mennyisége miatt sem kerülhetett sor. Az ellenzék ezért folyamatosan támadta a kormányt, hogy igazában mindenféle stratégiai tervezés nélkül vágott bele olyan fontos dokumentumok megalkotásába, mint pl. Köznevelési törvény, Nemzeti alaptanterv, amely a későbbi időszakra is kihat.

S azt is nehezményezték, hogy a tárca egyáltalán nem törekszik a párbeszédre, konszenzus kialakítására, pedig az MDF-kormányok stratégiai jellegű döntéseket kell meghozniuk, amely befolyásolja az iskolaügy jövőjét.

### **8.3. Döntéshozatal:**

A demokráciákban megszokott döntéshozatali mechanizmus (érdekegyeztetés) nem volt kiforrott, a szakmai döntések alacsony színvonalú szakmai előkészítés mellett zajlottak, nem fogalmazódott meg egy határozott stratégiai irányvonal a minisztérium részéről. Sokszor elsikkadt döntések által érintett társadalmi csoportokkal, intézményekkel való egyeztetés is, pedig rengeteg szakmai szervezet (egyesület, szövetség, társaság) alakult a az egyesülési jog bevezetésével.

Az egyeztetés helyett maradt a „társadalmi vita”, amely a pártállami időszak utolsó évtizedeinek találmánya. Ez a vitafajta a demokratikus társadalmakban szokásos politikai döntési mechanizmus helyettesítésre alakult ki, s annak elkendőzését szolgálta, hogy az embereknek a társadalmi élet fontos kérdéseinek eldöntésében nem volt módjuk valóságosan részt venni. Olyan látszatot próbált kelteni, mintha a rendszer igenis figyelembe kívánná venni az irányító csoporton kívüli „véleményeket” is, s legitimációs eszközként használja fel.

A társadalmi vita nem politikai vita, ennek keretében nem koncepciók ütköznek meg egymással és méretődnek meg, hanem a meghirdetett koncepciókhoz való „hozzászólás” látványos, de nem politikai aktusa megy végbe.<sup>86</sup>

A köznevelésről szóló törvény írja elő a Köznevelés-politikai Tanács, ill. Országos Köznevelési Tanács létrehozását. Ezek egyik fontos funkciója éppen az, hogy makroszinten biztosítanak egyfajta kontrollt az oktatás felett.

A **Köznevelés-politikai Tanács**<sup>87</sup> a művelődési miniszter köznevelés-politikai javaslattevő, véleményező, döntés-előkészítő testülete, amelyben a civil szféra, az önkormányzatok, az

<sup>85</sup> Kn 1993/11.sz. 3-4.o. Legyen az oktatás stratégiai ágazat - Beszélgetés Mádl Ferenc művelődési és köznevelési miniszterrel

<sup>86</sup> ÚPSZ 1994/7-8.sz. 3-20.p. Halász Gábor: Köznevelés-politika Magyarországon a 90-es évek elején

<sup>87</sup> Oktatási Bizottság 1994,már.9-i jegyzőkönyve

alapítványi, valamint az egyházi iskolafenntartók, a szakszervezetek és a szakmai szervezetek álláspontjai, érdekei jelennek meg. Alapvető funkciója tehát nem az érdekegyeztetés, hanem az érdekek, álláspontok megjelenítése. Ebben a testületben lehet lemérni, bejósolni azt, hogy egy-egy közoktatással kapcsolatos döntésre hogyan reagálnak a különböző társadalmi csoportok, milyen lehet a fogadtatása egy-egy döntésnek.

Működési rendjéről a testület 1994. március 9-én maga határozott, megalkotta a minden résztvevőre érvényes működési szabályokat. A tanács hét oldalának képviselőit *a pedagógus szakmai, a diák-, a szülő-, a munkavállaló, önkormányzati iskolafenntartó, nem önkormányzati iskolafenntartó szervezetek* delegálják, és a hét oldal közül csupán egyetlen oldalt, a kormányzatét alkotják az oktatásban érintett tárcák.

A testület ajánlásairól nyílt szavazással, egyszerű szavazattöbbséggel dönt. Ajánlásait a minisztérium hivatalos lapjában (Köznevelés) úgy hozza nyilvánosságra, hogy a közvélemény még a miniszter döntése előtt megismerhesse a különböző érdekeket képviselő oldalak véleményét a tárgyalta kérdésben.

Egészen más a funkciója **a parlamenti Oktatási Bizottságnak**. Ide általában a törvényjavaslatok kerülnek be, a fő feladata a törvények előkészítése, az ezekkel kapcsolatos álláspontok kialakítása. Ezzel szemben a Közoktatás-politikai Tanács elé kérdések, problémák kerülnek, amelyek éppenséggel lehetnek törvényszövegek, törvénymódosítások, de lehetnek az oktatással összefüggő stratégiai problémák, koncepciók vagy egy-egy terület helyzetértékeléssel. Tehát a parlament Oktatási Bizottságához képest jóval szélesebb körben foglalhat állást.

Fontos különbség, hogy a parlamenti Oktatási Bizottságban képviselők ülnek, tehát a politikai pártok felfogása, programja, ideológiája alapján tagolódnak a vélemények, és pártbeli elkötelezettségeiknek megfelelően foglalnak állást a bizottság tagjai. A bizottság állásfoglalás jelentősen befolyásolja a parlamenti döntést is. A Közoktatás-politikai Tanács állásfoglalásait a minisztérium, illetve a miniszter szabad belátása szerint mérlegeli.

A Közoktatás-politikai Tanács civil társadalmi oldalai nemcsak véleményező-reflektáló szerepet tölthetnek be, hanem kezdeményező-generáló tényezőként is megjelenhetnek, ugyanis a Tanács munkaprogramjában bekerülhetnek az olyan feszültségeket, konfliktusokat hordozó vagy okozó témák is, amelyeket maguk az oktatási folyamatban közvetlenül érdekeltek tárnak fel, és javaslatokat tehetnek megoldásukra.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> A Közoktatás-politikai Tanács javaslata az Oktatásfejlesztési Közalapítvány létesítéséről szóló kormányelőterjesztés-tervezetről. 1994. június 23. Lásd: 8. dokumentum 11.p.

### **Országos Köznevelési Tanács**<sup>88</sup>

A többpárti parlamenti demokrácia kiépülésnek folyamatában igényként fogalmazódott meg az egykori Köznevelési Tanácshoz hasonló, nem bürokratikus, nem politikai, hanem szigorúan szakmai, pártoktól független, de valamilyen módon mégis társadalmasított (21 tagból álló) testület életre hívása. A névazonosság kifejezte a kötődést a demokratikus hagyományokhoz. Egy olyan testület, amelynek súlyát mindenekelőtt tagjainak szakmai és társadalmi elismertsége adja meg.

A közoktatási törvény szinte nyomasztóan sok feladatot és nagy felelősséget ruház a Köznevelési Tanácsra, amikor mint a művelődési és közoktatási miniszter szakmai döntéselőkészítő, véleményező és javaslattevő szakmai testületét nevezi meg, amelynek feladatai közé tartozik az oktatásügy helyzetének figyelemmel kísérése, valamint javaslattevő és állásfoglalás az oktatásüggyel összefüggő legfontosabb kérdésekben. A tanács a törvény szerint munkájáról évente jelentést készít, amelyet nyilvánosságra hoz.<sup>89</sup>

### **8.4. ROK vagy TOK, avagy az oktatásirányítás közbülső szintje**<sup>90</sup>

Andrásfalvy Bertalan vezette oktatási tárca az oktatási intézmények munkájának ellenőrzése, ill. információgyűjtés céljából kívánta létrehozni a Területi Oktatási (másutt Területi Oktatásügyi) Központokat. Ezt azzal indokolták, hogy a szakfelügyelet megszűnésével ellenőrizhetetlenné vált a magyar közoktatás, szükség van tehát egy a fenntartóktól független, szakértőkből álló szervezetre. Nem is késlekedtek sokáig, még a Közoktatási törvény megszületése előtt a miniszter 1992. szeptember 1-i hatállyal 8 szakmai-szolgáltató, ellenőrző szereppel ellátott regionális oktatásügyi központot (ROK) létesített. (Budapesti, Közép-Magyarországi, Észak-Magyarországi, Kelet-Magyarországi, Dél-Magyarországi, Észak-Dunántúli, Dél-Dunántúli, Közép-Dunántúli Regionális Oktatásügyi Központ).

A központok 10-13, főként menedzser-típusú pedagógusból álltak, akiket a szakmai névsor alapján választották ki egy-egy feladat elvégzésére. (Legalább is hivatalosan ezt kommunikálták. Az ellenzék pedig éppen ezért is támadta többek között ezt az intézményt, mert úgy vélték, hogy saját embereiket ültették be.)

<sup>88</sup> Az Országos Köznevelési Tanács néven első ízben 1945 és 1948 között működött szakértői testület. Felállításáról az ideiglenes nemzeti kormány intézkedett. Elnöke Szent-Györgyi Albert, ügyvezető alelnöke Sik Sándor, a szakosztályi elnökök Horváth Barna, Karácsony Sándor és Stolmár László voltak. A tagok egyhatoda évenként sorshúzás útján kivált, s az így megüresedett helyeket új tagok kinevezésével töltötték.

<sup>89</sup> Kn 1994/32.sz. 4-5., 6.o. Az Országos Köznevelési Tanácsról röviden

(ld. A pedagógusképzési bizottság az országos óvodai nevelési program megvitatását és érdemi csiszolását több fordulóban, valamint a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus képesítési követelményeiről szóló kormányrendelet véleményezését.)

<sup>90</sup> Köznevelés 1992/26.sz. 6-7.o. TOK helyett ROK

**Az intézmény feladatát a következőkben jelölték meg:**

- vizsgálja, elemzi, értékeli a régió tanügyi helyzetét, a nemzeti és etnikai kisebbségek sajátos oktatási kérdéseit,
- ellenőrzi a képesítési előírások és a szakmai követelmények érvényesítését,
- kialakítja a helyi igényeknek megfelelően a vizsgakövetelményeket,
- részt vesz a központi és helyi vizsgarendszer működtetésében,
- végzi az iskolák szakmai tevékenységének értékelését,
- szakvéleményt ad az intézmények létesítése és megszüntetése esetén az oktatás-ellátás és a képzési célok vonatkozásában,
- részt vesz az országos tanulmányi és sportversenyek szervezésében,
- közreműködik az állami tankönyvtámogatás tervezésében, az iskolai támogatási keretek elosztásában,
- figyelemmel kíséri az iskolák tankönyv- és taneszköz-ellátását.<sup>91</sup>

A Köznevelési törvény tervezete is először az eredeti kormányzati elképzelés tanügyi igazgatási hatósági funkciókkal felruházott regionális oktatásügyi szervezetek létrehozását helyezte kilátásba. Később, alkalmazkodva az önkormányzati iskolafenntartás realitásához, a kormányzat lemondott arról, hogy centrális alárendeltségi tanügyi-igazgatási szerveket hozzon létre, s a Területi Oktatási Központok, mint szakmai-szolgáltató szervezetek alakultak meg, amelyeknek tényleges felügyeleti funkciója nem volt. Ennek ellenére az ellenzéki pártok, de szakmai és civil szervezetek is mindvégig támadták az intézményt, az önkormányzatok önállóságát sértőnek találták működését.<sup>92</sup>

Úgy értelmezték a helyzetet, hogy a valójában az iskola feletti uralom koncentrált birtoklásának igényéről van szó. Mivel a koalíciós pártok elvesztették a helyhatósági választásokat, és így nincs módjuk arra, hogy az iskolára vonatkozó politikai elképzeléseiket és törekvéseiket az oktatási intézményeket fenntartó és működtető önkormányzatok útján érvényesítsék. S ezt próbálják olyan centralizált irányítási rendszer bevezetésével elensúlyozni, amelynek révén korlátozhatják az önkormányzatok köznevelési tevékenységét, s egyúttal biztosíthatják az egyes intézmények közvetlen szakmai irányítása és ellenőrzése.

A hatósági felügyeleti típusú, s szolgáltató feladatok sajátos keverékből létrehozott szervezet egyrészt rendszeridegen elem volt az átalakuló, decentralizálás fele induló köznevelési rendszerben, másrészt átpolitizáltsága miatt sohasem tudta elnyerni a pedagógusszakma bizalmát. A tankerületi oktatási központokat gyakran bírálják azért, mert nagyon MDF-es színezetűek.

<sup>91</sup> Uo. 7.p.

<sup>92</sup> Kn. 1991/34.sz. 2-5.p. Párbeszéd? Perbeszéd?

Ezt panaszolják a minisztériumi illetékesek is: „*Az természetes, hogy azok lettek a tankerületi oktatási központ munkatársai, akik ezt a koncepciót el tudták vállalni. Rendkívül nehéz helyzetben vannak a TOK munkatársai és vezetői, mert mielőtt egyetlen munkatársa ki lett volna nevezve, már a támadások keresztüüzébe kerültek. Még ki sem derülhetett, hogy alkalmasak-e vagy alkalmatlanok, máris megpróbálták őket megfélemlíteni.*”<sup>93</sup>

Gyakorlatilag a négy év kormányzás alatt az egyik leginkább konfliktusra okot adó intézmény a TOK volt. Folyamatosan bírálták a tárcát, amiért passzívan viszonyul az önkormányzati közoktatás-irányítás működőképességének javítása iránt. Az önkormányzati közoktatás-irányítás meglévő problémáinak a megoldását a döntéshozók nem az önkormányzati rendszeren belül keresték, hanem dekoncentrált állami szervek, a területi (tankerületi) oktatási központok (TOK) kiépítéséhez kezdtek hozzá.

A kormányzat a TOK-ok preferálása mellett anyagilag ellehetetlenítette a nyolcvanas években létrejött megyei pedagógiai intézeteket, így a megyei pedagógiai intézetekben drámai leépülési folyamat kezdődött el: arra kényszerültek, hogy elbocsássák szaktanácsadóikat, leépítsék meglévő szolgáltatásaikat, illetve nem egy esetben felszámolják épület- és eszköz-ellátottságuk egy részét.<sup>94</sup>

## **8.5. Önkormányzatok kérdése:**

Az új parlament egyik legjelentősebb, a közoktatást alapvetően érintő első intézkedése volt az önkormányzati törvény megalkotása, amellyel a helyi önkormányzatok tulajdonába kerültek azok az intézmények (óvodák, iskolák), amelyek a törvény hatálybalépésekor a jogelőd tanácsok kezelésében álltak.<sup>95</sup>

Az önkormányzati törvény a közoktatás területén merőben új helyzetet teremtett. Mindez szükségessé tette az állam közoktatásügyi szerepének újraértelmezését, a központi kormányzat és a helyi önkormányzatok közötti felelősség megosztás egészének az újraszabályozását. E folyamatot két dolog is megnehezített. Egyrészt, 1990 őszén megtartott helyhatósági választások nyomán a helyi hatalmi szervek többsége az ellenzéki pártok képviselőinek az ellenőrzése alá került. Másrészt pedig, a kormánypártok több oktatási szakértője és oktatáspolitikusa, bár pártjaik az önkormányzati közigazgatás elvét elfogadták, ők még is a háború előtti tankerületi rendszert szerették volna valamilyen formában visszahozni, melyben az

<sup>93</sup> Kn 1993/39.sz. 19-20.o. Milyen oktatáspolitikát tervez a Magyar Demokrata Fórum? Beszélgetés Dobos Krisztina országgyűlési képviselővel, az MDF oktatási szakértőjével

<sup>94</sup> ÚPSZ 1994/7-8.sz. 3-20.p. Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején. Oktatásirányítás: a helyi és a központi szint kapcsolata 17.p.

<sup>95</sup> Spengler Györgyné: Önkormányzat és iskola 150.p.

oktatás nem helyi közszolgáltatás, hanem a központi kormányzat által közvetlenül irányított rendszer.

Az önkormányzatok számára meghatározott kötelező feladatok tartalma, mélysége, az intézmények létesítésének kritériumai, működési elvei nem rendezettek. Az oktatásfinanszírozás rendje nincs összhangban sem az önkormányzati törvény által rendezett ellátási felelőséggel, sem az intézmények számára előírt feladatokkal, s alapvetően tisztázatlan az állami feladatvállalás köre és mértéke is.

Az önkormányzatok iskoláztatási feladatainak ellátását hosszú ideig tartó feladat-ellátási és hatásköri rendezetlenség is nehezítette. A hatáskörök és feladatok pontos ismeretének hiányában az önkormányzatok nem alakították ki, pontosabban, nem is alakíthatták ki végleges szervezetüket. A tanügy-igazgatási feladatok ellátását nehezíti a szakemberek hiánya is, különösen gond volt ez a kistelepüléseken.<sup>96</sup>

## **8.6. Iskolaszervezet:**

Az 1990-ben hivatalba lépett új kormány oktatáspolitikája számára az iskolaszervezetben lezajló változások jelentették az egyik legnagyobb kihívást.

A megalakult új minisztériumnak iskolaszervezeti kérdésekben nem volt határozott koncepciója. Az iskolák, illetve a pedagógusok azonban már "rákaptak" a szerkezetmódosítás ízére. Olyan határozott volt bennük a megújulási szándéka, hogy a minisztérium rákényszerült, hogy valamelyest szabályozott keretek közé terelje a versenyt, és 1990 novemberében pályázatot tett közzé a Köznevelésben és a Művelődési Közlönyben, amelyben pontokba szedve meghirdette a szerkezetmódosítás feltételeit. Eszerint a szerkezetmódosításra vállalkozó gimnáziumoknak a változás feltételeit és ütemét tartalmazó részletes tervet kell készíteniük, oktatásra vonatkozó tantervet kell benyújtaniuk és elképzeléseikhez előzetesen meg kell szerezniük az önkormányzatok hozzájárulását. A minisztérium azt is egyértelművé tette, hogy a programok megvalósításához a pályázó iskolák a költségvetés részéről semmiféle támogatást nem remélhetnek, a felmerülő anyagi többletköltségeket a fenntartó önkormányzatoknak kell vállalniuk.

A döntés-előkészítő munkát főosztályvezetői felkérésre oktatáskutatókból és oktatásirányításban jártas szakemberekből létrehozott bizottság végezte, amelynek feladata volt, hogy ne csupán a dokumentumok alapján, hanem a helyszínen is tájékozódjanak a program előkészítéséről, az érdekegyeztetésről és az anyagi garanciákról. A szakmai tanterveket pedagógiai

---

<sup>96</sup>Spengler Györgyné: Önkormányzat és iskola 152-154.p.

intézetek szakértői véleményezték. Emellett a Művelődési Minisztérium a szerkezetváltást a fenntartói hozzájárulás, illetve az anyagi terhek fenntartói vállalásához kötötte.<sup>97</sup>

A kötelező önkormányzati hozzájárulás bevezetését az is indokolta, hogy a minisztérium a szerkezetváltással járó többletköltségeket az iskolák helyi fenntartóira akarta hárítani. Ennek ellenére az esetek többségében a helyi önkormányzatok anélkül hagyták jóvá a szerkezetátalakításra vonatkozó terveket, hogy előzetes számítások történtek volna arra vonatkozóan, hogy ez milyen többletkiadást fog jelenteni az önkormányzat számára, milyen oktatásügyi következményei lehetnek. Tehát a döntés igen gyakran a problémák alaposabb átgondolása, mérlegelése nélkül, szituatív módon történt. Az engedélyezésnek ez az útja, az 1993-as oktatási törvény életbelépéséig volt érvényes.<sup>98</sup>

Később, Mádl Ferenc minisztersége alatt a minisztérium az iskolaszervezet tekintetében már helyi szinten is elvárta a távlati tervezést és együttműködést, azt, hogy minden város, minden nagyobb település összes igazgatója, polgármestere üljön le a vonzáskörzetükben dolgozó önkormányzatok és iskolák vezetőivel, és közösen döntsék, hol indítsanak hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumot.<sup>99</sup>

Vitapontok: Az oktatási törvénytervezethez kapcsolódó viták során újra és újra fölmerülnek olyan álláspontok, amelyek a magyar iskolarendszer szerkezetének lényegi átalakítását javasolják. (ld. a tankötelezettség hány éves korban kezdődjön, hány éves korig tartson, meddig legyen egységes a kötelező közös képzés, mikor, hány éves kortól, egy időben vagy különböző pontokon kezdődnek az elágazások stb., van-e átjárhatóság a rendszerben).

#### Összegezve:

Az 1990-ben hivatalba lépett új kormány oktatáspolitikája számára az iskolaszervezetben lezajló változások jelentették az egyik legnagyobb kihívást.

Valójában az átmeneti állapotban elbizonytalanodott helyi önkormányzatok nagy része is csak későn ismerte fel azt, hogy egy-egy iskola szerkezetének a megváltozása a helyi rendszer egészében visszafordíthatatlan és nem várt mellékhatásokkal járó (ld. korai szelekció) változásokat indít el. Nem mérlegelték ennek a helyi iskolarendszer egészére, az ellátottsági viszonyok alakulására vagy a többi intézmény helyzetére gyakorolt hatását.

Az 1993-ban elfogadott új oktatási törvény lényegében nyitva hagyta az iskolaszervezeti politika legfontosabb kérdéseit, illetve megerősítette azt a gyakorlatot, amely a helyi önkormányzatok felelősségévé teszi az iskolaszervezet ellenőrzését.

<sup>97</sup> ÚPSZ 1996/1.sz. 54-63.o. - Liskó Ilona: Iskolaszervezet és településszerkezet 55.p.

<sup>98</sup> Liskó Ilona: "szerkezetváltó" iskolák (Szabad legyen...) 76.p.

<sup>99</sup> Kn 1993/28.sz. 3.o. Fokozatos, de határozott reform - Beszélgetés Kálmán Attila politikai államtitkárral



Az új törvény által bevezetett legjelentősebb változás az általános képzés nyolcraól tíz évre való megnyújtása, azaz a szakképzés kezdetének a korábbi 14. életévről a 16-ra való kitolása. Valójában ezt a döntést sem előzte meg hatásvizsgálat, azaz az általános képzés megnyújtása sem egy kidolgozott iskolaszervezeti politika egyik elemeként jelent meg. Nem történt meg sem a kiinduló helyzet elemzése, sem a szükséges fejlesztési források számbavétele, sem a változások időbeli kiterjedésének a tervezése, sem azok társadalmi fogadtatásának vagy társadalmi következményeinek a vizsgálata.<sup>100</sup>

### **8.7. Finanszírozás:**

A finanszírozási rendszer, melyet az 1990-ben hivatalba lépett új kormány örökölt, a nyolcvanas évtized utolsó éveiben alakult ki. Lényege az volt, hogy a közszolgáltatásokat fenntartó helyi önkormányzatok a feladataikat több forrás felhasználásával látják el, melyek kisebb része helyi bevétel, nagyobb része pedig állami támogatás. Ez utóbbi maga is több csatornán érkezik a helyi önkormányzatokhoz: egyik része a lakosság számától és a település szerepkörétől függő általános támogatás, másik része a ténylegesen működtetett szolgáltatásoktól függő, de ugyancsak szabadon felhasználható támogatás.<sup>101</sup>

Emellett kisebb arányban közvetlen céltámogatások is léteztek. Az önkormányzatoknak adott állami támogatás összege tehát e rendszerben jól tervezhető, nagysága az állami költségvetés számára ellenőrizhető.<sup>102</sup>

A finanszírozás kérdéskörével kapcsolatosan két jelentős, liberális, ill. konzervatív elveken alapuló koncepció ütközött össze. A liberális koncepció egy ún. többcsatornás finanszírozási rendszer kiépítését tűzte ki célul, amelyben az ellátási felelősség az intézményfenntartókat, nem pedig a központi államot terheli. Az állam csupán meghatározott támogatást nyújt az iskolafenntartónak, de nem vállal magára ellátási felelősséget. Ezzel szemben a hatalmon lévő konzervatív erők szerint az állam ellátási felelőssége semmiképpen nem szűnhet meg az oktatás tulajdonszerkezetének módosulása következtében.<sup>103</sup>

1991-től a normatíva bevezetésével, általánossá válásával az állami (költségvetési) támogatás „szektorsemlegessé” vált, mivel az állam szempontjából teljesen mindegy volt, hogy az adott közoktatási feladatot önkormányzati, egyházi, egyesületi stb. fenntartású intézmények látják el, az állami támogatás összege a fenntartótól függetlenül azonos.

<sup>100</sup> ÚPSZ 1994/7-8.sz. 3-20.p. Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején  
Az iskolaszervezettel kapcsolatos politika

<sup>101</sup> Kn. 1991/24.sz. 3.o. A tanév mérlege Beszélgetés Dobos Krisztina művelődési helyettes államtitkárral

<sup>102</sup> ÚPSZ 1994/7-8.sz. 3-20.p. Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején

<sup>103</sup> Gázsó Ferenc: A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer: Az oktatás finanszírozása

Ugyanakkor a politikai színtéren, a sajtóban is élénk vita folyt arról, hogy a különböző iskolafokokozatokban, intézménytípusokban a normatíva a ténylegesen szükséges (minimális) kiadásokat milyen mértékben fedezi.<sup>104</sup>

A normatív finanszírozás rendszerét mind az iskolák, mind az önkormányzatok részéről számos bírálat érte. A bírálatok egy része abból fakadt, hogy egy normatív rendszer „egyenlősítő” jellegű, és a bázisalapú finanszírozáshoz képest hátrányosabb helyzetbe kerülők érdekeit sérti. A kritikák másik része az intézménytípusok szerint differenciált normatívák, a fejkvóták nagyságának – azaz kicsinységének – szól. Más észrevételek viszont, azt sérelmezik, hogy a normatív finanszírozás túlzottan kiszolgáltatja az oktatás finanszírozását a helyi demográfiai változásoknak.

A legalapvetőbb kritika, amely a normatív rendszert a pedagógustársadalom részéről érte, azt kifogásolja, hogy az önkormányzat szabadon dönthet a költségvetéstől kapott normatív pénzek felhasználásáról, azaz a támogatás nem célhoz vagy címhez kötött. Tehát nem különülnek el a rendelkezésre bocsátott forrásokon belül a működtetési és a fejlesztési javak, ill. ez utóbbi kategória hiányzik.<sup>105</sup>

### **8.8. Egyéb preferált területek: nemzeti értékek és vidékpolitika**

Ahogy a kormányprogramból is kitűnik, hogy nagyon erős a nemzeti hagyományokhoz, keresztény értékekhez való ragaszkodás. S éppen az első NAT-tervezetek megjelenése idején Dobos Krisztina helyettes államfoglalmazta meg nagyon szemléletesen:

*„Meg kell őrizni a magyar hagyományokat. Olyan iskolarendszert kell létrehozni, amely az évszázadok alatt felgyülemlett értékeket magában foglalja. Teljesen elfogadhatatlan számomra, hogy a hagyományainktól idegen oktatási rendszer valósuljon meg Magyarországon.”*

*„Az európai erkölcsi értékeket kell alapul vennünk. Az európai erkölcsi értékekben pedig benne van a zsidó-keresztény kultúra értékrendje, a demokrácia értékrendje. Ezeket érvényre kell juttatni minden iskolában, akár egyházi, akár nem egyházi iskoláról van szó.”<sup>106</sup>*

Ennek az értékrendszernek és politikai hitvallásnak elég sok támadója akadt, meglehetősen sokan támadták az Antall-kormány újraegyházasítási törekvéseit is:

<sup>104</sup> Balogh Miklós: oktatásfinanszírozás – új dilemmák (szabad legyen...)

A finanszírozási rendszer és módosulásának következményei 183-184.p.

<sup>105</sup> Semjén András: Kérdések és válaszlehetőségek (Szabad legyen... 201-202.o)

<sup>106</sup> Kn 1992/30.sz. 3-4.o. Alkotói autonómia a pedagógus elemi joga

Beszélgetés Dobos Krisztina helyettes államtitkárral

*„Magyarországon is tanúi vagyunk a nemzeti érzés már-már értelmetlen túlhangsúlyozásának és ezzel összefüggésben még a kormánypárt soraiban is olyan jobboldali, a két világháború közti évek légkörét idéző megnyilatkozásoknak, amelyek a magyarsághoz való tartozás jogát, a magyar eszmeiség birtoklását meghatározott politikai nézeteket vallók számára sajátítják ki. (Lóránt Ferenc)<sup>107</sup>*

Lóránt végül arra a következtetésre jut: Az értékpluralizmus a mai magyar oktatásügyben jogilag is, gyakorlatilag is jelen van, de sebezhető, és ki van téve veszélyeknek.

Részben a nemzeti hagyományokhoz kapcsolható az is, hogy már kezdeti célkitűzés volt a kormánykoalíció részéről a vidék, különösen a kistelepülések maximális támogatása, a kistelepülések elnéptelenedésének megakadályozása. Amelynek érdekében több száz olyan kistelepülésen létesült központi támogatással (legalább) alsó tagozat, ahol előtte soha nem is volt, vagy a körzetesítéskor megszüntették azt. (2200 új tanterem zöme ezer lakosnál kisebb falvakban létesült).

Erőteljes program indult a kistelepülések elnéptelenedésének megakadályozására,

A parlament ötszázezer forint plusztámogatást szavazott meg azoknak a száz főt meg nem haladó iskoláknak, amelyek egy-egy település egyetlen oktatási intézményekén működnek. Éppen a kistelepülések iskoláinak védelmében engedélyez az új közoktatási törvény alacsonyabb osztály-átlagléttszámokat.

### **8.9. Az oktatási tárca és az ellenzék viszonya:**

Az ellenzék állandóan azzal vádolta a tárcát, hogy a közoktatást egyedül hatalmi eszközként tartja a kezében, úgy manipulálja, ahogy hatalmi érdekei megkívánják.

Gazsó Ferenc, miután elvették tőle a Közoktatási törvény kidolgozására adott megbízást, rendkívül élesen bírálja az akkor formálódó, jobboldali fordulatot vevő oktatáspolitikai irányvonalat. A sajtóban megjelent cikkek főleg az Andrásfalvy-időszakot illetik kritikával, hogy „a minisztériumban nagyon erősen átpolitizált, rossz értelemben átpolitizált, túlideologizált volt a közoktatás területe”. „Az akkori kormánykoalíció egyfajta ideológia alapjai kívánta lerakni a jövő számára az oktatáson és az iskolán keresztül. Egyre inkább eszkalálódott az oktatási törvény és a nemzeti alaptanterv körüli vita. A folyamat irányítása kicsúszott a miniszter kezéből különböző emberek, különböző politikai erők, részben az MDF-nek, részben más politikai erőknek a befolyása alá került. Szétforgácsolódott irányítás jött létre.”

---

<sup>107</sup> ÚPSZ 1994/1.sz. 23.p. Lóránd Ferenc - Ellentmondások az oktatásügy demokratizálódási folyamatában Magyarországon

Mádl Ferenc viszont próbálta konszolidálni a helyzetet, de már nem volt se ereje, se ideje, hogy valamilyen módon tényleg rendbe rakja a dolgokat, ő már csak javítgatta az akkor már eléggé szétzilált, átideologizálódott oktatásirányítási szférát.<sup>108</sup>

Ugyanakkor a kormánypártok részéről folyamatosan érkezett az a visszajelzés, hogy kölcsönös bizalmatlanság beszűkíti az oktatásirányítás mozgásterét. Persze nem elhanyagolható a mozgástér szűkülésében az oktatásra, fejlesztésre fordítható pénz.

*„Tapasztalatlanságunk, szűkös lehetőségeink, néha ellendrukkerek akadémuskodásai miatt gyakorta az tettük, amit lehetett, nem pedig azt, amit szerettünk volna. Ha kapunk lehetőséget a folytatásra az elkövetett hibák kijavításával kell kezdenünk, s a tapasztalatok felhasználásával nyugodtabb körülmények között hosszabbtávú tervezéssel.”<sup>109</sup>*

Ha röviden összegezni akarjuk az első rendszerváltás utáni kormányciklus közoktatáspolitikai eredményeit, akkor ezt nem tehetjük meg olyan egyszerűen. Nem volt egyértelműen fekete vagy fehér ez az időszak.

A kormány megalakulása után valami elkezdődött, s az oktatásügyet kísérő politikai szélségszélből egy szempillantás alatt vihar kerekedett, amely magával sodorta sok esetben a szereplőket is. Az ideológiai különbségek igen erőteljesen rányomták bélyegüket a cselekvési szándékokra. S az sem sikerült megvalósítani, hogy az átmenetiséggel járó nehézségek, következetlenségek ne legyenek érezhetőek az iskola világában.

Rengeteg teendő volt, ami hirtelen az új kormány nyakába szakadt, amelyekkel nem volt könnyű megbirkózni. Nehezítette a helyzetet a minisztériumi szakértői apparátus hiánya is. Az első 2-3 év (Andrásfalvy-időszak) egyértelműen magán viselte mindazokat a gyermekbetegségeket, amelyeket a rendszerváltás miatti bizonytalanság, a felkészületlenség okozott.

Néha dacos ellenállást, a hatalom elvesztésétől való félelmet is lehetett érezni a kormánypártok részéről.

Magyarországon nem volt meg a konszenzussal kialakított döntéshozatali mechanizmusnak, ami viszont pozitív, hogy a ciklus második felében létrejöttek ezek az intézmények (Ld. Közoktatás-politikai Tanács), amelyek ennek teret adtak. Az időszak fontos terméke volt a Közoktatási törvény, amely közép-kelet-európai viszonylatban is egyedülálló teljesítmény (ld. hátrébb). A NAT kérdésében viszont nem sikerült dűlőre jutni, nem sikerült elfogadni egy végleges változatot.

<sup>108</sup> Kn 1995/28.sz. 2.o.

<sup>109</sup> Interjú Kálmán Attilával, a Művelődési és Közoktatás Minisztérium politikai államtitkárával – 64.p.

## **9. Politikai pártok közoktatási koncepciója 1994-ben**

### **9.1. MDF<sup>110</sup>**

#### **A nevelés és oktatás közös értékei, céljai**

A Magyar Demokrata Fórum programjában a nemzeti, keresztény és európai értékek együtt, egymást erősítve jelennek meg. Széles körű, az egész nemzet, társadalmi közösség szintjén jelenik meg az együttgondolkodás, együttműködés, cselekvés.

Konkrét nevelési és oktatási célkitűzéseket fogalmaznak meg, amelyek az egészséges életmódra, testedzésre nevelés, idegennyelv-tanulásra és az aktív állampolgári szerepkör át- és megélésére vonatkoznak. Ezek gyakorlására ifjúsági szervezetek szolgálnának gyakorlótelepül.

**Az oktatásirányítás terén** maradnának a közoktatási törvény által meghatározott szerveknél és jogköröknél, ezért is nem szólnak erről részletesebben.

Továbbra is szorgalmazzák, hogy váljon szét a törvényességi és a szakmai felügyelet. Legyen egy önálló intézményrendszer, amely a szakmai kérdésekkel foglalkozik – ez a tanterületi oktatásügyi központ – és legyen egy önálló rendszer, amely a törvényességi kérdésekkel foglalkozik. Ez az önkormányzatok feladata.

Úgy vélekednek, hogy az iskolaszék, mint intézmény, ill. a pedagógiai program nyilvánosságára hozása (iskolaszék általi véleményezhetősége) együttesen garantálják a szülői jogok érvényesülését.

**Iskolafenntartás:** Továbbra is támogatják az iskolafenntartás többágúságát (önkormányzati, egyházi, alapítványi, vállalati iskolák), sőt bátorítják a fenntartói társulások szerveződését (ez új elem a négy évvel azelőttihez képest)

**A finanszírozási rendszer** tekintetében sem akarnak alapvetően változtatni: 3-4%-os emeléshez jutna az ágazat, ill. az aprófalvak kapnának többletjuttatásokat.

A meglévő sokszínű oktatási rendszert nem egységesítenék, csak felhívják a figyelmet arra, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat körültekintőbben kell létrehozni. Tehát sokkal óvatosabban fogalmaznak tekintetben, mint négy évvel előtte.

**Tartalomszabályozásban** a NAT és a helyi tanterv közé a kerettanterveket is beékelnék.

A tradicionális tudáselemek mellett a vállalkozói társadalomnak, a piacgazdaság elvárásainak megfelelő képzési területeket preferálják: pl. idegen nyelvek, informatika, jogi-pénzügyi és közgazdasági alapismeretek. (új elem)

A külföldi nyelvi és szakmai gyakorlatok, a tanárok, diákok tanulmányútjai területén további lehetőségeket kívánnak feltárni és kihasználni. Hosszabb távon el szeretnék érni a társadalmi

<sup>110</sup> Biztos lépések, nyugodt jövő – MDF programja 1994. 35-49.p.

alpműveltség érettségi vizsgáig történő kiterjesztést. Az egységes követelmény és vizsgarendszer is kiemelt szerepet kap.

Az MDF-t kivételes abban a tekintetben, hogy **az óvodát és a gyógypedagógiai nevelést** is beleveszi programjába: (új elem) Ellenzi a pusztán pénzügyi gazdaságosság alapján történő óvodai összevonásokat, amely figyelmen kívül hagyja a pedagógiai megfontolásokat.

Támogatja, hogy az érintett gyermekek minél hamarabb részesüljenek korai fejlesztésben, szakszerű megelőző gondozásban, nevelésben és megfelelő oktatásban: „*Célunk, hogy a fogyatékosok boldogabb, teljesebb emberi életet élhessenek.*” (új elem)

**A pedagógusoknak** fenntartótól függetlenül anyagi, munkajogi biztonság garantálásáról tesz ígéretet.

Összességében a korábbi négy év várható folytatásának tekinthető a program.

## **9.2. KDNP:**

A nevelést nemzeti ügynek tekinti.<sup>111</sup> A KDNP általános emberképéhez híven az önmagáért s a közösségért egyaránt felelősséget érző, feladatokat vállaló, pozitív erkölcsi értékrendet valló ifjúság felnövekedésében érdekelt. *”Erkölcsi megújulás nélkül nincs felemelkedés, s ennek fontos feltétel, hogy a nevelés mindenképpen bizonyos alapértékeket, szellemiséget közvetítsen.”*<sup>112</sup>

Alapvető értékként a keresztény erkölcsiség mellett a szellemi értékeket is kiemelik: általános műveltség, szakmai tudás, hagyományok (magyar, nyugat-európai) való kötődés. Leszögeznek, hogy a korlátozás nélküli szabadság is lehet rossz a közjó számára.

Elengedhetetlennek tartják, hogy az iskola a keresztény alapú európai értékrendre épülő kultúrát megismertesse és elfogadtassa. Szükségesnek tartják, hogy a nemzeti tudományok (történelem, földrajz, stb.) az oktatás közvetítésével alkotó módon járulnak hozzá a magyar állampolgárok nemzettudatának kialakításához.<sup>113</sup> Határon túli magyarok iskoláinak segítése szintén kiemelt feladat.

Szilárd erkölcsi alapok megteremtése fontos feladatként jelenik meg. Felsorakoztatnak egy jónéhány nevelési célkitűzést: *igazságosságra, felelősségvállalásra, toleranciára, hazaszere-tetre családi életre nevelés*, amely ilyen részletességgel egyetlen párt programjában sem szerepel.

<sup>111</sup> Kn 1994/16.sz. 15.o. Kereszténydemokraták az oktatáspolitikáról

<sup>112</sup> ÚPSZ 1994/4.sz. 14-37.p. dr. Lukács Miklós, a KDNP Oktatási Bizottságának elnöke

<sup>113</sup> Új Katedra 1993-94. március-április

Különlegesen egyedinek tűnik abból a szempontból is a program, hogy mentálhigiéniai kérdésekkel is foglalkozik: „*Küzdeni kell a dohányzás, az alkohol és a kábítószer fogyasztás ellen*”.

**Az oktatásirányításra** kevés utalást találunk, valószínűleg azért, mert az előző kormányciklus idején kialakított szervezeti struktúrát akarják továbbvinni. Egyedül az iskolaszékek működésének az elősegítését emelik ki.

**Az iskolafenntartásnál** pedig érthető módon az egyházi iskolák létesítését, újjászervezését szorgalmazzák.

**A finanszírozásnál** nem veszik figyelembe a fenntartót, minden iskola a fenntartótól függetlenül azonos állami támogatásban részesül.

Egységes **tartalmi követelmények** kidolgozását továbbra is szeretnék, s nélkülözhetetlennek tartják a „hit- és erkölcsstan” vagy az európai polgári erkölcsstan iskolai oktatását, a szülők szabad választása szerint. A kormányzati és az önkormányzati eszközökkel elő kívánják segíteni, hogy a szülők gyermekeiket világnézeti és nemzetiségi szempontból számukra megfelelő iskolába járathassák. A szülői akarat meghatározó kell legyen minden területén, de különösen az iskola és a világnézeti nevelés megválasztása terén.

**A pedagógusok helyzetét illetően** azonos mértékben béreznék az összes pedagógust, függetlenül attól, hogy milyen fenntartású intézményben dolgozik. Ugyanúgy a közalkalmazotti jogviszonyt is valamennyi pedagógusra kiterjesztenék. (új elem)

A KDNP nem tervez leépítéseket, sőt néhány területen (nem részletezi, pontosan melyiken) inkább a bővítést irányozza elő.

*A szociális érzékenység* egyértelműen tetten érhető: a pártok közül egyedülálló módon emelik ki a **gyermekvédelem** jelentőségét: a területi családvédelmi központok révén az ifjúságvédelmi felelősök hálózatát. A fiatalok munkába állását segítő módon módosítanák a vállalkozási adóról szóló törvényt. (új elem)

A közoktatás ingyenességét amúgy is deklarálják, de ezen felül a szociálisan rászorulóknak számára támogatást is biztosítanak. A csökkent képességűek oktatásáról-, neveléséről szintén említést tesznek: az állam és az önkormányzatok együttes feladatának jelölik meg.

Létre kívánják hozni az ifjúsági felelősök hálózatát. Ennek a hálózatnak szociális, egészségügyi, mentális és kulturális feladatai volnának.

### **9.3.MSZP:**

Az MSZP programja a négy évvel azelőttihez képest sokkal jobban kidolgozott szakmailag, részletes, érzékelhető, hogy tényleg egy jól átgondolt stratégia áll mögötte.

Szociáldemokrata jellegű pártként az esélyegyenlőtlenségek mérséklését kiemelt feladatként tekintik, ami egyben a társadalmi igazságosság elvének is megfelel.

A tanszabadság elve 3 dologra vonatkozik a programban: intézményalapításra, - választásra, és a tanítás szabadságára

Legjelentősebb célkitűzésként az érettségizett fiatalok számának növelését tűzték ki.

**Az oktatásirányítás** átalakításáról nagyon részletes, kidolgozott program található: (ezek nagy része újdonság a négy évvel korábbihoz képest)

A közoktatás társadalmasítását és demokratizálását, a politikai és szakmai kompetenciák világos szétválasztását, a szakmai kontroll feladatainak differenciált kezelését és különböző szintekre telepítését kívánják megvalósítani.

Az állami irányítás kondicionáló, menedzsertípusú feladatot lásson el, ugyanakkor szakmai kérdésekben szakmai műhelyek, szakmai érdekképviselői szervek által delegált testületek döntsenek. A TOK-okat megszüntetnék. Az önkormányzati feladatainak jellege pedig nagyon hasonló a minisztériuméhoz, mivel a szakmai kontrollt az országos szakértői hálózat szakemberei látnák el. Az iskolaszékek jelentenék az általános kontrollt az intézmény általános működésére, ill. a helyi tantervekre vonatkozólag.

### **A szakmai irányítás**

A politikai irányítástól elkülönítetten épüljön ki a szakmai-tudományos innovációs műhelyek és szolgáltató intézmények hálózata a nemzeti alaptanterv és a vizsgakövetelmények karbantartására, a tankönyv-, tanterv- és tantárgyi programkínálat biztosítása. E testületek legfeljebb szakmai, tudományos műhelyek delegáltjaiból és a szakmai szervezetek képviselőiből állhatnak.

A Tankerületi Oktatási Központok feladatköreit részben más irányítási szintek feladatainak bővítésével, részben a megyei pedagógiai intézetek koordinatív együttműködésével kell ellátni. Ki kell építeni a megyei szinten ellátandó pedagógiai szolgáltatásokat (dokumentáció, szakmai információs hálózat, továbbképzés, tanulmányi versenyek szervezése, stb.).

Jogszabályi garanciákkal akarják kizárni az iskolák szakmai életébe történő beavatkozást.

Éppen ezért is a közoktatási intézményvezetők kapnának nagyobb mozgásteret az oktatónévelő munka pedagógiai kontrolljában, a szakmai felelősségvállalásban.

### **A szakmai tevékenység kontrollja**

A kimenet szabályozás elemeinek erősítése mellett is fenn kell tartani a folyamatszabályozás bizonyos eszközeit. Az intézmények szakmai munkájának kontrollját (intézményvezetés, helyi tantervek, pedagógiai programok, stb.) az Országos Köznevelési Tanács aegységeként működtetett országos szakértői hálózatból felkért szakemberek lássák el.



A pedagógusok az új tantervi és vizsgakövetelmény-rendszer teljesítéséhez, a foglalkozási és tantárgyi programok tervezéséhez szakmai segítséget a megyei pedagógiai intézetek által működtetett, ellenőrzési jogosultság nélküli szaktanácsadói hálózattól kaphatnak. Folyamatkontroll szolgáltató jelleggel felkérés alapján működne.

A többszektorúvá válást továbbra is támogatják: egyházi, alapítványi, magániskolák létrehozását.

**A finanszírozás** tekintetében egyrészt a reálérték-csökkenés megállítását, másrészt pedig a szektorsemlegességet emelhetnénk ki, tehát a normatív támogatás (létszám után) mindenkinek járna, függetlenül a fenntartótól, de emellett kiegészítő normatív támogatás, ill. pályázati források is rendelkezésre állnának a hátrányos helyzetű településeken.

Az ingyenesen ellátandó alapfeladatok körébe sorolja teljes egészében a vizsgára felkészítő foglalkozásokat, az esélyegyenlőtlenség mérséklését szolgáló felzárkóztatás és tehetséggondozás különböző formáit:

A különböző társadalmi rétegek anyagai teherbíró képességének figyelembe vételével osztja szét a diákétkeztetés és tankönyvellátás normatív támogatásának rendszerét.

Másrészt a pedagógusok képzésére, továbbképzésének fejlesztésére, a szakmai előrelépés megfelelő feltételeinek a biztosítására és az életfeltételek javítására szeretnének pénzt fordítani. A pedagógusok bérének szinten tartása mellett a továbbképzések, szakmai fejlődés elősegítése szintén hangsúlyos.

**Az iskolaszervezet** sokszínűségén nem kívának változtatni. Az átjárhatóság biztosítását, ill. a zsákutcák megszüntetését mindenképpen elérendőnek tartják. Ugyanakkor előrevetítik a modellváltást az iskolaszervezet tekintetében, hogy a korai szelekciót, szegregációt csökkenteni lehessen. Erre vonatkozóan azonban nem tesznek konkrét utalást.

Ugyanakkor azt is hozzáteszik, hogy a megfelelő iskolaszervezeti átalakulás csak szerves fejlődés útján, az ehhez szükséges szakmai, módszertani és anyagi feltételek megteremtésével párhuzamosan mehet végbe. A koordinálatlan, a közoktatási törvényben is deklarált iskolaszervezeti modellváltás káros hatású lehet. Ezért a Szocialista Párt szükségesnek tartja – a közoktatási törvény megfelelő szakaszainak módosítását ezzel kapcsolatosan. S ők nyolcosztályos általános iskolát és a 4, illetve 5 éves gimnáziumot és szakközépiskolát, valamint a szakmunkásképző intézetet és szakiskolát támogatják.

Azonban elég erős feltételt szabnának az ettől eltérő iskolatípusok számára: csak az oktatáspolitikai céloknak, a minőségi követelményeknek megfelelő feltételek teljesítése esetén létesíthetők, különös tekintettel a középiskolai képzés kiterjesztésére, valamint a személyi és tárgyi feltételek biztosítására

Kihangsúlyozzák, hogy az iskolaszervezet távlati átalakítására csak alapos előkészítő munkálatok után, az Országgyűlés elé terjesztendő közoktatás-fejlesztési koncepció elfogadásával kerülhet sor

**A kimenetszabályozást** erősíteni kívánják a vizsgakövetelmények felállításával, ami konszenzuson alapuljon.

**Az esélykülönbségek kompenzálására** egy olyan oktatáspolitikai eszközrendszer alapjait kívánják megteremteni, mely hosszú távon javíthatja a szociokulturális hátránnyal induló, tehetséges gyermekek felzárkózási és továbbtanulási esélyeit. Ide tartoznak pl.:

- az óvodarendszer korai nivelláló hatásának felerősítésére, az iskola-előkészítés során a szociokulturális különbségek mérséklésére,
- a kistéleplésen élő gyermekek továbbtanulási problémáinak enyhítésére a különböző vizsga vagy évfolyamisméltás nélküli iskolaváltás feltételeinek megteremtésére, az ehhez szükséges intézményi háttér biztosítására irányuló törekvések. (Ld. iskolai előkészítés, felzárkóztató, tehetséggondozó programok, kollégiumi intézményhálózat.)

Emellett a testi- és érzékszervi fogyatékossgal rendelkező gyerekek problémáinak kezelése, sőt a nemzetiségi és etnikai kisebbségek oktatási feltételeinek javítása is figyelmet kap a programban.

#### **A pedagógusok és a gyermekek jogai**

Korábban szerzett jogainak helyreállításával a programkészítés, az intézményvezetőválasztás és az érdekérvényesítés terén egyaránt bővíteni kívánja az óvónők, tanítók, tanárok kollektív és egyéni szakmai autonómiáját.

Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének szellemében garantálják a tanulók jogait, emberi méltóságát, és tegyék szankcionálhatóvá ezek megsértését, a tanári hatalommal való visszaélést. Korlátozás nélkül biztosítsák az iskola minden polgára és közössége számára az önkormányzatisághoz, a véleménynyilvánításhoz, az érdemi válaszhoz, valamint ügyének feljebbviteléhez való jogot, és tegyék kötelezővé az e célokat szolgáló intézmények megteremtését.

#### **9.4. SZDSZ<sup>114</sup>**

Az SZDSZ rendelkezett a legalaposabban kidolgozott, legrészletesebb választási programmal. S konzekvens a '90-es programban leírt törekvésekhez. Egy konkrét ember- és társadalomképet is felvázol programjában az SZDSZ. A társadalomban boldogulni tudó, iskolázott,

<sup>114</sup> Új Katedra 1993-94. március-április 9-

művelt, szabadságot tisztelő ember képét tekinti ideálnak, aki az életét képes önállóan alakítani. Ennek érdekében az a cél, hogy jól felkészült, a változó helyzetekhez alkalmazkodni tudó gyerekek kerüljenek ki az iskolából.

Véleményük szerint csak az társadalom képes fejlődni, előre lépni, amelyet ilyen emberek alkotnak. A diákokat már az iskolában az aktív állampolgári létre kell nevelni azáltal, hogy az őket érintő legkisebb döntésből is kiveszi a részét.

Az SZDSZ célja olyan demokratikus oktatási rendszer megteremtése, amelyben törvény biztosítja, hogy mindenki megtalálja a vallásának, világnézetének, nevelési elveinek megfelelő iskolát. Egyetlen tanuló se legyen kénytelen szülei vagy saját világnézetétől eltérő szellemű iskolába járni, ezért azokon a településeken, ahol csak egy önkormányzati iskola van, annak az egynek feltétlenül világnézetileg semlegesnek kell lennie.

Akárcsak a társadalomban, így az iskolában is a piaci viszonyok érvényesüljenek. Az oktatás tulajdonképpen szolgáltatás, ahol a kínálatot a kereslet, az elvárások nagy mértékben befolyásolják. Az államnak az a szerepe, hogy ezeket a piaci elemeket koordinálja, meghatározza. Az állami felelősség, szerepvállalás ugyanakkor kiterjed az iskolafenntartók nyújtotta költségvetési támogatásra.

**Oktatásirányítás: „Az iskola nem az államé, hanem az adófizetőké!”**

A közoktatási rendszer irányításában a megosztott felelősség elve érvényesül benne: a közoktatásért való felelősség az állam, a helyi önkormányzatok és az egyes intézmények között oszlik meg.

Az állam gondoskodjon a kimeneti szabályozás, a vizsgarendszer megteremtéséről, biztosítson pénzügyi garanciákat a szakmai szolgáltatások számára. Tartson fent pl. tantervfejlesztő intézetet, ahonnan bárki megrendelhet: pályázatokkal, programokkal tegye érdekeltté az iskolákat a fejlődésben. Tartson fent mérési központokat, biztosítsa a financiális és a szakmai hátteret. Ne birtokoljon, ne felügyeljen. Az állam legyen önkorlátozó, de nagyon aktív. Az SZDSZ olyan államot képzel el, amely folyamatosan elemzi az ellátási feltételeket, értékeli a rendszer teljesítményét, és jogszabályalkotással, intenzív fejlesztési és kiegyenlítő támogatással kívánja működését befolyásolni.

Az SZDSZ kormány szintjén kívánja garantálni a döntés-előkészítés egyeztetéseinek érdemi lefolytatását, tehát konszenzus kialakítására törekszik.

A Tankerületi Oktatási Központok fölöslegesek, létük ellent mond az önkormányzati felelősség elvének, ezért meg kell őket szüntetni, feladataikat pedig a helyi és területi önkormányzatokhoz, a közoktatás országos hatóságaihoz, illetve területi szakmai szolgáltató szervezetekhez kell telepíteni.

Ugyanakkor tovább is erősítenék az önkormányzatok, intézmények önállóságát, így nagyobb teret kapnának az alulról jövő helyi, intézményi és egyéni kezdeményezések. Az önkormányzatok munkáját – az oktatási vezetők képzésével, tájékoztató, megismertető anyagok készítésével, tanácsadással, szakértői szolgáltatásokkal, stb. – segíteni kell.

A meglehetősen decentralizált koncepció ellenére az egyes szintek munkájának ellenőrzése azonban állami feladatként határozzák meg.

Támogatják az iskolafenntartók széles skálájának jelenlétét (egyházi, magán, alapítványi), de nem diszkriminálhatja az állam a világnézeti alapon szerveződő intézményeket sem.

Az intézmények színvonalas működéséhez egyértelműen hozzátartozik a **biztonságos finanszírozás**. Az SZDSZ az oktatás pénzügyi feltételeinek megteremtésére a normatív finanszírozást tartja legalkalmasabbnak, figyelemmel a települési, ill. iskolai sajátosságokra.

**Az iskolaszervezetet** az állam ne szabályozza, hagyja, hogy a fogyasztói igények (kereslet) alkufolyamatok (szülők, tantestület, önkormányzat) formálódhasson.

**Az oktatás tartalmi megújulása érdekében** mindenképpen hozzá akarnak látni a tartalmi modernizációhoz. Törvénymódosítást is eszközölnének. Fontos, hogy az oktatás tartalma, s a tankönyvek is feleljenek meg a demokrácia és a piacgazdaság követelményeinek. A NAT tíz évfolyamra, két pedagógiai ciklusra terjedne ki, amelynek végét az alapvizsga zárja.

- alapozó
- alsó középfokú szakasz

A felső középfokú szakasz szabályozásában az érettségi és a szakmai vizsgák vinnék a főszerepet. A pedagógusoknak a bizalmat, önállóságot, tisztességes fizetést, ugyanakkor differenciált bérezést kívánnak biztosítani.

Ezen feladatokhoz az alábbi eszközöket vennék igénybe:

- a döntéshozó szakmai testületek, program-, tankönyv-, taneszköz- fejlesztésért felelős szakmai intézmények működtetése
- a követelmények nyilvánosságra hozása, a mérési és vizsgarendszer megteremtése és működtetése. Az érettségi újragondolása is sürgős feladat: Kétszintű érettségi bevezetése. (Az emelt szintű legyen közös az egyetemi-főiskolai felvétellel.)
- a szakmai minősítés feltételeinek biztosítása kormányzati eszközökkel
- a mindenkori kormánytól független oktatási-fejlesztési alapok létrehozása, szakmai működtetése

### **Pedagógusképzés és továbbképzés**

Az SZDSZ a pedagógusképzés és továbbképzés fejlesztését kiemelt céljai közé sorolja, mivel ebben rejlik szerintük a közoktatás tartalmi megújításának egyik tartaléka.

Korszerűbb, produktívabb pedagógusképzés megteremtése a cél. Olyan pedagógusokra van szükség, akik megalapozott pedagógiai és szaktárgyi tudással rendelkeznek, ismerik az alternatív-kísérleti pedagógiai módszereket is, a gyakorlatban értőn kezelik a modern társadalomban jelentkező sajátos nevelési problémákat.

Különösen fontos a tanárképzés és az iskolai gyakorlat közötti távolság csökkentése. Ezért az SZDSZ támogatja, hogy az iskolába kerülést követő első, gyakorlati év a képzés részévé váljék.

A már tanító pedagógusok kapcsolódhassanak be a továbbképzésbe. Órakedvezmény vagy alkotói szabadság pályázat útján való elnyerésével lehetőséget kell adni fejlesztő-kutató munka végzésére is. Ennek érdekében olyan, szakmai alapokra építő pályázati rendszerre van szükség, amely nyilvános, átlátható.

Külön fejezet foglalkozik a **hátrányos helyzettel, a tehetséggondozás**, a másság elfogadásával (nem szexuális értelemben véve, hanem általában a többségtől eltérő) kapcsolatos pedagógiai gondolkodásról. Egyértelműen az integrált nevelés hívei és ennek a feltételeit szeretnék javítani.

Az SZDSZ a komprehezivitás elvét figyelembe véve törekszik, hogy a társadalom különböző csoportjaiból származó gyerekek minél tovább tanulhassanak ugyanabban az intézményben és minél többen jussanak el az érettségi vizsgáig. Támogatja azt is, hogy a középfokú iskolákon belül szervezzenek általános és szakképző osztályokat – biztosítva ezzel az iskolán belüli átirányítás lehetőségét.

Az SZDSZ különösen fontosnak tartja, hogy elháruljon annak veszélye, hogy a lefelé építkező, általános képző középiskolák elszívó hatására gyengüljön a szakképzésbe belépő tanulók felkészültsége. E célok elérésének egyik biztosítéka lehet, hogy az alapvizsga és a Nemzeti Alaptanterv.

#### **A többségtől eltérők nevelése**

Az SZDSZ nem ért egyet az úgynevezett „normálistól eltérő” gyermekek elkülönítésével. A többségtől eltérő gyerekek így könnyebben illeszkedhetnek be a társadalomba, ill. a mássággal való együttélés segítheti legjobban egy toleránsabb felnőtt generáció felnövekedését. Az SZDSZ támogatja az integrált funkciójú családsegítő központokhoz hasonló intézmények működését, illetve hátránykompenzáló programokat.

#### **Az iskola belső világa, diákjogok**

Az SZDSZ a közoktatás irányításában is alapvető célnak tekinti az állampolgári önállóság erősítését és az egyéni választási lehetőségek kiszélesítését. Kiemelten támogatja az olyan megoldásokat, amelyek az iskolákat és fenntartóikat arra készítik, hogy több információhoz

juttassák a szülőket az iskolázási lehetőségekről, segítsék az iskolázatással kapcsolatos tanuló és szülői döntéseket.

## 9.5. Fidesz

*„A közoktatást országos jelentőségű és ezért országos szintű szabályozást igénylő, de helyileg szervezett közszolgáltatásnak tekintjük, amely sem az intézményekben dolgozók és tanulók autonómiáját, sem a demokratikus helyi ellenőrzést, és bizonyos vonatkozásaiban a piaci verseny elemeit sem nélkülözheti.”*<sup>115</sup> Az oktatáspolitikai alakításában a megrendelők, a szülők, az önkormányzat, a munkáltatók és munkavállalók köre a meghatározó. Azaz a kereslet határozza meg a kínálatot, az iskola által közvetített értéktartalmakat. Tehát a piaci verseny vonatkozásban hasonlóságot mutat az SZDSZ-ével.

Alapvető célként jelölik meg, hogy hosszú távon a nyugodt, megalapozott tartalmi és minőségi fejlődés szilárd keretei jöjjenek létre a közoktatásban, „ahol nincs helye az ötletszerű kísérletezéseknek, megszűnik az állandó, fölülről diktált reformok kényszere”, s a szükséges változtatásokról szóló döntések szakszerű viták, nyilvános érdekegyeztetések alapján születnek meg.

A program kidolgozója Pokorny Zoltán, aki ezt megelőzően a Pedagógusok Demokratikus Szövetségének első embere volt, ezért is nem meglepő, hogy programjuk kiindulópontjaként rögzítik a pedagógusok érdekvédelmi szervezeteivel, szakmai szervezetekkel, önkormányzatokkal való együttműködést.

A célkitűzések között egyértelműen a hatékony gazdasági, társadalmi változásokhoz való alkalmazkodás, kiszámíthatóság és nyitottság (nincs zsákutcás képzés) áll.

**Az oktatásirányításról** részletes képet kapunk: az állam az iskolák életét jogi eszközökkel (törvény, rendelet, határozat) irányítja. Szakmai felügyelet helyett, szakmai ellenőrzésre van szükség, amelyet szakmai szervezetek, pl. az Országos Értékelési Központ végez.

Leszögezik, hogy minden fenntartót megillet az ellenőrzés joga, amelyet akár közvetlenül, akár közvetett módon, intézmények bevonásával gyakorolhat. Az igazgatásban tehát formálisan is el kell választani a politikai, az iskolahasználati, szülői, az intézményhasználati és a szakmai jogosítványokat. Az iskolák munkáját csak jogi eszközökkel: törvénnyel, rendelettel, határozattal kell szabályozni. Ugyanakkor a minisztérium, az önkormányzatok és más iskolafenntartók közvetlenül nem avatkozhatnak be az iskolák szakmai munkájába.

Kijelentik, hogy a TOK-okra nincs szükség, ehelyett az önkormányzatok törvényességi felügyeletét közigazgatási bíróságok, regionális közigazgatási hivatal látná el. (Ez csak annyira

<sup>115</sup> Új katedra 1993-94. március-április 5.p.

ban különbözik a TOK-októl, hogy ezek a szervek nem rendelkeznek szakmai felügyeleti funkcióval.)

A szakmai tanácsadással a megyei, városi pedagógiai intézetek mellett a minisztériumoktól és az iskolafenntartóktól független szervezeteket, intézeteket kérünk fel.

A szülők, a megrendelők részvétele az iskolaszékekben ne legyen csak csupán formális, hanem az érdemi döntéseket hozó országos testületekben is meg kell jelenniük.

**Új finanszírozási rendszert** kívánnak kiépíteni, ahol a hatékony, ésszerű és átlátható forrásfelhasználás, a pénzelosztásban pedig a normatív alapú finanszírozást preferálják:

*„Olyan iskolarendszert kívánunk létrehozni, amelyben a közpénzeket az ésszerű, társadalmilag ellenőrzött közös célokra fordítjuk, és a felhasználási módokat a nyilvánossággal ellenőrizzük, a magán-, oktatási-nevelési intézményeknek pedig nagyobb szabadságot adunk.”*

Alapvető politikai célnak tekintik, hogy a nemzeti jövedelem újraelosztásakor az oktatás fejlesztése és a pedagógusok minőségi munkájának megbecsülése elsőbbséget kapjon.

Jóval hatékonyabb működésre ösztönöznék a közintézményeket. Pénzügyi tekintetben is új alapokra helyezik a költségvetést, az iskolafenntartók és az intézmények viszonyát, új finanszírozási koncepciót dolgoznak ki. Először is egyszerű, közérthető mutatókat akarnak kidolgozni az iskolák eredményességének mérésére.

**Az iskolaszervezet** tekintetében radikális változtatásokat nem terveznek. A nyolcosztályos általános iskolát mindenképpen meg akarják őrizni annál is inkább, mert antidemokratikusnak tartják, hogy az első iskolaválasztás 8- és a 6 osztályos gimnázium terjesztésével 14 éves kornál korábbra kerül.

A képzési kínálat bővítését ugyanakkor célként jelölik meg. Segíteni kívánják azokat az önkormányzatokat, amelyek érettségivel záródó program alapján szerveződő osztályokat akarnak indítani a szakmunkásképző intézeteikben.

A már létrejött hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumok további működéséhez szakmai minőséget garantáló kritériumokat adnának.

Az iskola-, illetve képzési típusok közötti átjárhatóság szigorú szabályait és garanciáit a törvényben szabályoznák, amely az egyes képzési programok és iskolafokokozatok tananyagának szerkezetét az egymás közötti átjárhatóság–átválthatóság mértékének megfelelően szabályozzák. Ennek nélkülözhetetlen eleme kötelező, választandó és szabadon választható – tárgyak megnevezése, illetve a tanításukra szánt idő meghatározása.

**Tartalmi szabályozás:** A NAT erőteljes átdolgozásra szorul (tartalmi integrálás, szelekciós pontok meghatározása, az iskolarendszer tartalmi integrálódása szempontjából is). Független testületek dolgozzák ki, amelyben szakmai szervezetek, diák, szülő, önkormányzati szervezetek, a tudomány és a tanárképzés képviselői kapnának helyet.

Az alapkészségek fejlesztése, az idegennyelv-oktatás, számítástechnika, környezetvédelem, egészséges életmód kap nagyobb hangsúlyt.

**A tankönyvek** engedélyeztetésének szabályozását szerintük azonnal demokratizálni kell, és mentesíteni a politikai szervezetek befolyásától is. A tankönyvek megválasztása – szülői vélemények ismeretében – a tantestületek joga.

**Vizsga- és mérési rendszer:** állami és a fenntartói felmérési rendszer kiépítését és az érettségi vizsga rendjének módosítását kezdeményezik (ld. egységes kétszintű érettségi vizsga)

### **A pedagógusok**

*„Az elmélyült szakmai munkához szükséges nyugalom biztosításával is erősíteni kívánjuk a pedagógus pálya megbecsültségét.”<sup>116</sup>* - írja a program

A garantált szakmai minimálbérek nagyságát országos szinten határoznák meg. E fölött azonban a tényleges jövedelemnek a helyi alkuban kell kialakulnia, mert az tekintettel lehetne a helyi sajátosságokra, a végzett munka nehézségi fokára és eredményességére, valamint az egyes szakmák munkaerő-piaci helyzetének ingadozására is. Az iskolafenntartók és a pedagógus szakszervezetek, kamarák között hosszú vagy középtávra megkötött önkormányzati szintű keretszerződések is készülhetnek.

A Pedagógus Charta szabályozná az alkalmazási feltételeket, a továbbképzési rendszert, a szakmai előre lépés rendjét. (új elem) A tanárképzés és továbbképzés rendjét is radikálisan megújítanák.

**Diákok:** A döntéshozatal abszolút mértékű demokratizmusát kiterjesztenék a diákokra is, őket is bevonnák a döntéshozatalba, legalább is a véleménynyilvánítás szintjén.

*„A demokratikus iskola: a részvétel iskolája, ahol nem csupán az általános műveltség és szaktudás megszerzéséhez való jogot kapják meg a diákok, hanem valóságos beleszólási lehetőséget is az iskola életébe.”*

Az államnak központilag, az önkormányzatoknak és iskoláknak helyi és intézményi szinten támogatniuk kell a diákönkormányzatokat és diákszervezeteket. Meg kell ismertetni a diákokkal az együttélés technikáit és a demokrácia szabályait is.

**Világnézeti semlegesség:** Közintézményeknek világnézetei és politikai értelemben is pártatlanoknak kell lenni, ezért nem iktathatják az önkormányzati iskolák órarendjükbe a hittanórákat, ezért nem lehet tantestületük tagja a hitoktatók, bár hitoktatás folyhat az iskola épületében.

A Fidesz alapvető társadalompolitikai célnak tekinti, hogy a különböző társadalmi csoportok gyermekei az általános iskolában továbbra is együtt, azonos intézményi keretekben tanulja-

---

<sup>116</sup> Uo. 8.p.



nak, megismerjék egymást, hogy későbbi együttműködésük megalapozódjon, s a társadalom kasztosodását rendiesedését elkerülhessük.

### **9.6. Az 1994-es pártprogramok közoktatás-politikai koncepciójuknak összehasonlító vizsgálata**

Az első és a második választás (1990 és 1994) közt eltelt négy évben a pártok oktatáspolitikai-pedagógiai nézetei két értelemben is érlelődtek: világnézeti irányultságuk letisztult, szakmai színvonaluk is jelentősen nőtt. Ugyanakkor erősödtek a nézetek közti különbségek is..

A mérvadó politikai pártok oktatással kapcsolatos "nézetei tovább artikulálódtak a konzervatív (MDF), a liberális (SZDSZ, Fidesz) és a szociáldemokrata (MSZP) politikai ideológiák körül. KDNP.

A Független Kisgazdapárt nem készített külön kidolgozott oktatáspolitikai programot, ezért is nem szerepel a táblázatban sem.

Alapvető kiindulópontként, vezérelvként nagyon különböző gondolatok merülnek fel (ld. pragmatizmus, egyéni boldogulás, általános műveltség, keresztény szellemiség).

A konzervatív pártok (MDF, KDNP) keresztény erkölcsiségben és szellemiségben gondolkodnak, ugyanakkor megjelennek az európai hagyományok is. Az MSZP szociáldemokrata értékeket képviselő pártként a társadalmi igazságosság, esélyteremtés, világnézeti semlegeség eszméjét hangsúlyozza.

Az MDF-KDNP és az MSZP is az egyén és a közösség oldaláról közelíti meg a nevelés-oktatás kérdéskörét.

A liberális pártok (SZDSZ, Fidesz-ekkor még) viszont inkább az egyén oldaláról, az életben boldogulni tudó, önálló, saját sorsát tevékenyen irányító ember felől közelíti meg a témát. Ugyanakkor a társadalom, a szakmai közeg jogosan igényel beleszólást, véleménynyilvánítási lehetőséget.

A konzervatív pártoknál, különösen a KDNP-nél a nevelési célok is megjelennek. (önfegyelemre, toleranciára, hazaszeretetre, egészséges életmódra nevelés). A liberális pártoknál viszont inkább a társadalmi és egyéni igények figyelembe vétele, a praktikus ismeretek kapnak kiemelt figyelmet.

A két liberális párt programja és a másik három párt (MDF, KDNP, MSZP) között a legnagyobb eltérés az volt, hogy az utóbbiak az iskola nevelő funkciójának előtérbe állítását, az erkölcsi értékek iskolai keretek közötti átadásának hatékonyabbá tételét tekintették a kor-

mányra kerülésük utáni legfontosabb oktatásügyi feladatnak, illetve előtérbe helyezték az oktatás minőségének a kérdését

Szemben a liberális pártok felfogásával, amelyben a szülő alapvetően mint megrendelő lép fel az iskolával szemben. S úgy vélik majd a piaci viszonyok megoldják a szakmai minőség kérdést is, hiszen különösen a demográfiai adatok figyelembe véve azok az iskolák kiüresednek, ahol a jelentkező társadalmi igényeket nem tudják kielégíteni..

Az oktatásirányításnál az MDF és a KDNP nem állt elő újabb modellel, ők azt a rendszert vennék tovább, amelyet 1990 és 1994 között megalapoztak.

A másik három párt viszont éppen ezt a fejezetet dolgozta ki a legrészletesebben. S talán ez az a terület, ahol jelentősen eltérő álláspontot képviselnek. Bár, a TOK-ok tekintetében egyhangúak a vélemények, valamennyien minél előbb megszüntetnék. A minisztériumi irányítás inkább kondicionáló, feltételteremtő szerepet tölt be. Az SZDSZ-nél a minisztériumi rendszer után rögtön a helyi, területi, ill. iskolai szint következik. Az MSZP-nél és Fidesznél a szakmai kérdések kontrollját országos szakértői hálózat szakemberei végeznék, átvéve a megszüntetendő Területi Oktatási Központoktól ezt a feladatkört. Szakmai kérdésekben alapvetően mindhárom párt alapvetően szakmai szervezeteknek, tudományos műhelyeknek adná a döntési jogot.

Az önkormányzatoknak az SZDSZ adná a legnagyobb önállóságot és szabadságot. Ugyanakkor azt is leszögezik, hogy szakmai kérdésekben a helyi irányításnak (önkormányzat) azonban még sokat kell fejlődnie.

Az MSZP az iskolaszékekről mint az általános műveltség kontrolljairól tesz említést. Az önkormányzatok szerepét vizsgálva az MSZP hasonló szerepkört tulajdonít az önkormányzatoknak helyi szinten, mint a minisztériumnak országosan: kondicionáló, feltételteremtő, aki szakmai kérdésekben nem kompetens, ezért azokban nem dönt.

A Fidesz szerint minden fenntartó megillet az ellenőrzés joga, így az önkormányzatokat is, amit akár közvetlenül, akár közvetve, valamely intézmény segítségével gyakorolhat. Tehát elméletileg az iskolában folyó szakmai munkába nincs beleszólása. Ugyanakkor a törvényes és szakmai felügyeletét más-más szerv látná el. Ettől eltérően az SZDSZ viszont szinte teljes körű önállóságot adna az önkormányzatoknak..

### **Közös elemek:**

**Finanszírozás:** A normatív finanszírozás elve mindegyik pártnál megtalálható. Viszont kisebb-nagyobb különbségek azért vannak: pl. az MDF és az MSZP anyagi többletjuttatást, ill. kiegészítő normatívát adna a kistélepüléseknek.

Az SZDSZ ugyanakkor ennél sokkal árnyaltabb képet vázol fel, ők sokkal több tényezőt vennének figyelembe: településméret, iskolanagyság stb.

A Fidesz nem ír semmilyen konkrétumot: a költségvetési források ésszerű átcsoportosítását irányozza elő, ill. a normatív elemeket erősítenek. Egyedül ők írnak a pénzelosztás átláthatóságának ellenőrzéséről.

**Az iskolaszervezet** sokszínűségét alapvetően megőrizendő eredménynek tekintik. Ugyanakkor az MDF már óvatosságra int, kormányzati tapasztalataikból kiindulva arra figyelmeztet, hogy körültekintően hozzanak létre hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumot.

Az SZDSZ ezt a fogyasztói igényekre alapozná és egy alkufolyamat eredményeként kerülhetne sor a szerkezetváltoztatásra. Ugyanakkor az MSZP és a Fidesz is kiemeli a korai szelekció veszélyeit. Éppen ezért a Fidesz a nyolcosztályos általános iskolát preferálja

A fentiek mellett az átjárhatóság igényét a minden párt megfogalmazza.

A tartalomszabályozás tekintetében is sok hasonlóság tapasztalható. Az egységes követelmény-, és vizsgarendszer minden pártnál szerepel.

Az MDF és a KDNP szerint a Nemzeti Alaptanterv és a helyi tantervek közepébe kell illeszteni a még kidolgozásra váró kerettanterveket.

A volt ellenzéki pártok esetleges hatalomra kerülésükkor a NAT erőteljes átdolgozását helyezik kilátásba, ahol a társadalmi igények is helyet kapnak (független szakmai, szülői, önkormányzati, ill. a tanárképzés), tehát konszenzus alakul ki.

Az MDF és az SZDSZ is felveti az oktatás tartalmi korszerűsítésének gondolatát, tehát olyan ismeretek, tantárgyak, képzési területek bevezetését, amely alkalmazkodik a társadalmi igényekhez. (ld. idegennyelvek, számítástechnika-informatika, jogi – pénzügyi - közgazdasági ismeretek.

Az SZDSZ konkrét javaslatokkal áll elő a NAT szerkezetét tekintve, a többiek ennél sokkal általánosabb kijelentéseket tesznek. Az SZDSZ a kétszintű érettségi gondolatát is felveti

A pedagógusok anyagi biztonságának megteremtését, szinten tartását mindegyik párt kiemelten fontosnak tartja. Az SZDSZ differenciált, a Fidesz pedig „minőségi differenciálást” vezetne be, ami nagyjából ugyanazt takarja.

Ugyanígy frekventált állami feladatként jelölik meg a pedagógusképzés, -továbbképzés ügyét is. Az SZDSZ annak az igényének ad hangot, hogy legyen sokkal korszerűbb és produktívabb a felkészülés.

A Fidesz teljesen átlátható, egyértelmű viszonyokat kíván megteremteni az ún. „Pedagógus Charta” létrehozásával, ami a legfontosabb feltételeket és követelményeket is rögzíti. Egyedülálló módon a szakmai önszerveződések támogatására törekszik.

A hátrányos helyzetűekkel kapcsolatban elég széles a paletta a pártok kínálatában: Az MDF és az MSZP különböző fogyatékkal élő emberek számára létrehozott intézményhálózatot említi. Az SZDSZ kifejezetten kiáll az integráció mellett, persze ennek számos feltétel

A Fidesz kiáll amellett, hogy a diákok legalább nyolcosztályos általános iskolában továbbra is együtt tanuljanak. Az MSZP felzárkóztató és tehetséggondozó programokról ír, valamint egy kollégiumi intézményrendszer létrehozásáról.

### **10. 1994-es választások és kormányalakítás:**

1994-ben a parlamentbe ugyanazon hat párt képviselői jutottak be, mint négy évvel korábban. Ám az arányok jelentősen megváltoztak.

A választás abszolút győztese a mandátumok 54,14%-val a Magyar Szocialista Párt lett. 1990-hez képest több mint hatszorosára növelte parlamenti mandátumainak számát.

Második helyen lényegesen lemaradva 18%-kal az SZDSZ végzett. (23 mandátummal kevesebbet szerzett, mint négy évvel korábban)

A választások legnagyobb vesztese kétség kívül a leköszönő jobbközép kormánykoalíciót vezető MDF volt. Mandátumai több mint háromnegyedét elvesztette és legnagyobb ellenzéki pártként is csak a parlamenti helyek alig 10%-val rendelkezett.

Az MDF visszaesésében a kormányzati tevékenység kedvezőtlen megítélése mellett szerepet játszhatott az is, hogy az első ciklusban a pártok belső élete rendkívül zaklatott volt - mind az MDF, mind az FKgP pártszakadáson esett át - melynek következtében a ciklus negyedik negyedére még a koalíció fennállása is veszélybe került.

A kiscgazda tábor megosztottsága ellenére az FKgP a parlament negyedik legnagyobb pártja lett. Bár a párt 18 mandátummal kevesebbet szerzett,

A KDNP volt a szocialistákon kívül az egyetlen párt, amely képes volt növelni, igaz csupán egyetlen mandátummal, a 1990-ben szerzett parlamenti helyeinek számát. Ezzel megelőzte a Fideszt.

Az MDF mellett az 1994-es választások másik nagy vesztese a Fidesz volt. A két választási ciklus között kiemelkedően népszerű párt a választásokat megelőző félévben rohamosan veszített népszerűségéből és ezt a zuhanórepülést a választási kampánnyal sem sikerült megállítania. A kudarc azonban inkább az előzetes várakozásokhoz és nem az 1990-ben elért eredményekhez képest tűnt nagynak. (Csak egy mandátummal szerzett kevesebbet, mint '90-ben, mégis utolsó lett a pártok sorában.)

Az új kormány megalakítására Göncz Árpád Horn Gyulát, az MSZP elnökét kérte föl, aki többhetes tárgyalások után 1994. június 24-én koalíciós megállapodást írt alá a második helyezett SZDSZ-szel. Az új Parlament így a szociálliberális koalíció 72%-os többsége mellett kezdhetette meg működését.

Az MSZP SZDSZ-szel megkötött koalíció mögött számos politikai megfontolás húzódott. Az MSZP az abszolút többség megszerzése érdekében a nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező pénzügyi bürokrácia támogatásának elnyerésére törekedett és az SZDSZ mögött álló sajtóhatalom megszelídítése miatt is igyekezett az SZDSZ-t koalíciós partnerként megnyerni.

Az SZDSZ csupa olyan tárcát kapott, melynek munkája a költségvetéstől függ, s egyszerű pénzügyi döntéssel ellehetetleníthető. Így az oktatási tárca is a kisebbik liberális koalíciós partner (SZDSZ) ellenőrzése alá került. Az SZDSZ a vétójogot is biztosító koalíciós megalapodással igyekezett bebiztosítani magát.<sup>117</sup>

A stabil többséggel rendelkező kormányt azonban nem ellensúlyozta egy viszonylag erős ellenzék sem, ráadásul a kormány intézményesen nem volt rákényszerítve arra, hogy minden lényeges törvényhozási kérdésben megegyezzen az ellenzékével.

A kormányváltás hangsúlyosan vetette fel a folyamatosság vagy változás kérdését. Nem lehet hektikus, kapkodó lépéseket tenni.

Göncz Árpád köztársasági elnök 1994. július 15-én Fodor Gábort művelődési és közoktatási miniszterre nevezte ki. (A minisztérium politikai államtitkára Jánosi György, közigazgatási államtitkára Honti Mária, a közoktatással foglalkozó helyettes államtitkára pedig Báthory Zoltán lett)<sup>118</sup>

### **10.1. A kormányprogram közoktatás-politikai koncepciójának elemzése:**

*„Az oktatás szabadsága mindenképp azt jelenti, hogy a Magyar Köztársaság minden polgárának alkotmányos joga megtalálni és megteremteni az igényeinek megfelelő oktatást. Magában foglalja az iskolaalapítás szabadságát, az iskolaválasztás szabadságát (beleértve a világnézetileg el nem kötelezett iskola választhatóságát) és a tanítás szabadságát.”<sup>119</sup>*

*„A tanítás szabadsága azt jelenti: a pedagógusok autonómiája garantált, amelynek csak a vizsgakövetelmények szabnak határt.”* Erőteljesen támogattuk volna a nyolcosztályos általános iskola megmaradását és erre épülve a szakmai képzés rendszerét, nem kizárva a kísérletek lehetőségét.

*„A szakmai követelmények szigorú számon kérése mellett támogatja a kísérleti jellegű alternatív és világnézetileg elkötelezett iskolák, programok, tankönyvek és taneszközök elterjedését. De az állami, önkormányzati iskola legyen világnézetileg semleges.”*

<sup>117</sup> Tellér Gy. im. 52-54.o

<sup>118</sup> Kn 1994/26.sz. 3-4.o. Biztonságos, kiszámítható fejlődés - Tiszta képletet szeretnénk Beszélgetés Fodor Gábor művelődési és közoktatási miniszterrel

<sup>119</sup> A Magyar Köztársaság kormányának programja 1994-1998 78.p.

„Az iskola köteles a hit- és vallásoktatás céljára termet biztosítani, érdemjegy nélkül kerül a bizonyítványba, a hitoktató nem tagja a tantestületnek.”<sup>120</sup>

<b><u>Az előző kormány oktatáspolitikájának kritikája</u></b>	Az új kihívásokra több területen előremutató válaszok születtek, ugyanakkor kénytelenek szembesülni azzal is, hogy az elmúlt négy év során a magyar oktatási rendszerben igen sok olyan kedvezőtlen folyamat bontakozott ki, amelyek megelőzhetőek lettek volna. (77.p.)
<b><u>Alapelvek, célkitűzések</u></b>	<p>A kormány az oktatás fejlesztését a társadalmi, gazdasági modernizáció, a polgárosodás kialakuló kultúrája meghatározó feltételének tartja.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „A jelenleginél jobban feleljen meg a demokrácia, a piacgazdaság, a társadalmi egyenlőség elveinek.”</li> <li>• Az oktatási rendszer tegyen eleget az európai felzárkózásra törekvő magyar társadalmi és gazdasági fejlődés igényeinek.</li> <li>• A koalíciós kormány támogatja a közoktatás többszektörűvé válását, az alapítványi, egyházi, egyesületi, a magán vagy egyéb fenntartású iskoláknak a megerősödését.</li> <li>• Tanszabadság (iskolaalapítás, iskolaválasztás, tanítás szabadsága)</li> <li>• Pluralizmus</li> <li>• Intézményi demokrácia és autonómia</li> <li>• Az esélyegyenlőtlenség mérséklése - A kormány „növelni kívánja az érettségizett fiatalok arányát”.</li> </ul>

<b><u>FELADATOK</u></b>	<b><u>STRATÉGIA</u></b>
<b><u>Az oktatási rendszer gyökeres átalakítása</u></b>	A közvetlen ellenőrzés, szabályozás helyett a közoktatásban <u>zajló folyamat ellenőrzését, értékelését, stratégiai tervezést, fejlesztési és felzárkóztatási programok indítását, feltételre-remtést, jogi szabályozást és törvényességi felügyeletet tekinti feladatának.</u> Részt vállal az oktatás anyagi ellátásában.
<b><u>Közoktatás-fejlesztési stratégia létrehozása</u></b>	A szakmai előkészítés, majd társadalmi egyeztetés után új koncepció szülessen a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás távlati fejlesztéséről.
<b><u>Szakmai szervezetek bevonása a döntéshozatalba</u></b>	„A szakmapolitikai döntések meghozatalának jogát megosztja a tudományos műhelyek, a szakmai és érdekképviselői szervezetek delegálási jogára épülő, nagyfokú autonómiát élvező testületekkel.”
<b><u>Oktatásfinanszírozás felülvizsgálata</u></b>	<p><u>Módosítani kívánják a finanszírozás törvényi szabályozásának egyes elemeit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A kis települések jól működő, elegendő gyerekszámú rendelkező iskolának megerősödésének segítése.</li> <li>• Pályázati rendszer kiépítése a kisiskoláknak jobb finanszírozási pozíciónak megteremtése érdekében.</li> </ul>

<sup>120</sup> 79.p.

<b><u>Tanügyirányítás felülvizsgálata</u></b>	Még 1994-ben szeretnék meghozni a tankerületi oktatási központok sorsáról a végső döntést: ezekre az intézményekre semmi szükség: pazarlóak, feleslegesek. <u>Országos Szakértői Névjegyzék létrehozása</u> , - a megrendelők kérhessenek tőlük vizsgákat.
<b><u>A tartalmi szabályozás rendszerének felülvizsgálata, kereteinek stabilizációja</u></b>	1994. év végéig szeretnék elkészíteni módosítási javaslatot a Nemzeti alaptanterv alapelveivel és követelményeivel kapcsolatban, majd 1995. első felében széles körben szakmai vitára bocsátják az előkészített anyagot. <u>A NAT követelményeinek kidolgozását szakmai testületek kezébe kívánják adni.</u> Széles körű szakmai konzultáció után elfogadják, később a közoktatási törvény módosításával együtt a Parlament elé terjesztik. Az oktatás tartalmi korszerűsítése: tankönyvek, oktatási programok minőségi megújulása
<b><u>A vizsgarendszer (kétszintű érettségi vizsga + alapkülségi vizsga) fokozatosan kidolgozása, működtetése, fejlesztése</u></b>	A Nemzeti alaptanterv követelményrendszere a kimenet-szabályozást erősíti, a kimeneti pontokon (6., a 10. és a 12. év végén) méréseket, illetve vizsgákat kell végezni. A mérések szakmai háttérét a mérési és vizsgaközpontoknak kellene megteremteniük, s feldolgozniuk az eredményeket. A követelmények szigorítása szükségtelenné teszi a kerettanterveket.
<b><u>Törvényi keretek megerősítése</u></b>	Néhány ponton módosítani kell az 1993-ban elfogadott közoktatási törvényt: <u>összhangba kell hozni a NAT-tal, valamint az iskolaszervezetben már elindult változásokkal.</u>
<b><u>A közalkalmazotti törvény módosítása 1994-ben</u></b>	Indokolt bővíteni a kategóriákat, és nagyon konkrét kritériumokhoz rögzíteni a besorolást. Végre <u>honorálni kell a továbbképzési hajlandóságot</u> , illetve tágabb mozgásteret biztosítani a fenntartónak, az intézményvezetőnek a minőségi munka elismerésére. A szakszervezetekkel és az önkormányzatokkal együtt kell végiggondolni, hogy a helyi béralku hogyan érvényesíthető a finanszírozási rendszerben. A tárca mindenképpen emelni szeretné a béreket. Dönteni kell az A1 fizetési kategóriáról, rendezni kell az igazságtalanul visszasorolt pedagógusok ügyét közösen a Munkaügyi Minisztériummal
<b><u>A szerkezeti szabályozás rendszerének felülvizsgálata</u></b>	A mai magyar társadalom és oktatásügy nem bír el gyökeres változásokat. Ezért <b>nem tervezik az iskolarendszer átalakítását.</b> A kormány <i>„haladéktalanul hozzákezd egy hosszú távú iskolaszervezet-fejlesztési stratégia kidolgozásához”</i> , és a közoktatási törvény módosítása során <i>„az alapfokú oktatás dezintegrálódásának megelőzése érdekében szabályozza az iskolaszervezet változtatásának módját”</i> .
<b><u>Iskolaalapítás feltételeinek pontosítása</u></b>	1994. december 31-ig benyújtandó törvénymódosításban kidolgozzák, ill. pontosítják az iskolaalapítás szakmai, anyagi, tárgyi, személyi feltételeit, gondoskodnak annak betartásáról. Világnézeti irányultságra való tekintet nélkül

	engedélyezi, normatív módon támogatja. Garantálja a nemzeti és más kisebbségek méltányos oktatási igényeinek kielégítését.
<b><u>Hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatása</u></b>	Iskola-előkészítés, óvodarendszer korai felzárkóztató hatására apellál, kollégiumi intézményhálózat terjesztésével, kiemelt normatív támogatással.

A kormányprogram rendkívül visszafogott elveket és cselekvési stratégiákat vázol fel. Nem érezhető benne az SZDSZ erőteljes (néha szélsőségesen) liberális szemlélete, társadalom és emberképe. Ami annál is inkább érdekes, mert az oktatási tárcát az SZDSZ kapta.

Elvek szintjén: a demokrácia, a társadalmi és a gazdasági igényeknek való megfelelés, a tan-szabadság, pluralizmus (világnézeti szabadság), intézmény demokrácia és autonómia, ill. az esélyegyenlőtlenség mérséklése jelenik meg.

Érezhető a kapcsolódás az előző négy évhez: nem akarnak mindent negligálni, csak azokat a folyamatokat szeretnék helyre állítani, amelyek megítélésük szerint már-már negatív irányt vettek (pl. iskolaszervezet, oktatásirányítás). Ezen kívül azt is kihangsúlyozzák, hogy az új kihívásokra is választ kell adni (európai felzárkózás, munkaerőpiac).

A Közoktatási törvény módosítását is csak olyan mértékig szeretnék megvalósítani, amely a NAT-hoz, ill. az iskolaszervezetben történő változásokhoz nélkülözhetetlen.

Nem meglepő a TOK-ok megszüntetése irányuló szándék sem, hisz négy évig szintén támadások céltáblája volt ez az intézmény is, s helyette az Országos Szakértői névjegyzéket kívánják létrehozni.

Az előző években ellenzéki pártként az MSZP és az SZDSZ is hiányolta a közoktatásra vonatkozó távlati stratégia, tervezés felvázolását, ez most központi helyet kap a programban mint a központi irányítás fő feladatköre. A szakmai döntések meghozatalában számít a tudományos műhelyekre, szakmai- és érdekképviselőkre, tehát nem kíván a minisztérium a szakmai döntéshozóvá válni. A párbeszédre és az együttműködésre törekvés hangja érezhető. A NAT ügyét is szakmai testületek bevonásával mielőbb nyugvópontra kívánják hozni. A kimenetszabályozás koordinálására mérési és vizsgaközpontot hoznának létre.

Nem terveznek iskolaszervezetbeli változtatást, ugyanakkor szabályozni kívánják az iskola-változtatást. Fontos célkitűzés: az érettségizett fiatalok arányának növelése, amelyet a középiskolák expanziójával érnek el.

A program szól a közalkalmazotti bértábla módosításáról is. Beleveszik a béralku intézményét (ami valamiféle érdekegyeztetést feltételez), ill. a továbbképzési hajlandóság honorálását.



Röviden utalnak a hátrányos helyzetűek esélykülönbségeinek csökkentése érdekében történő tervezett intézkedéseikre.

### **11. Közoktatás-politikai szándékok és cselekvések 1994 és 1998 között**

Göncz Árpád 1994. július 15-i hatállyal az SZDSZ által delegált Fodor Gábort nevezte ki művelődési és közoktatási miniszternek, a politikai államtitkár pedig az MSZP-s Jánosi György lett. De emellett Báthory Zoltán helyettes közigazgatási államtitkárként is jelentős befolyással rendelkezett a közoktatás-politika irányítására.

Fodor Gábor, a kinevezése után kidolgozott koncepcióval állt elő a korrektség és átláthatóság jegyében, amivel azt igyekezett érzékeltetni, hogy az elkövetkező négy év oktatáspolitikájában jóval békülékenyebb, együttműködésre inkább hajló fordulat következik be. A biztonság és a kiszámíthatóság jegyében kezdte meg mindössze másfél évig tartó munkáját a minisztérium élén.

*„Az irányítás kifejezetten nyitott lesz. Az irányítást tehát nem zárt struktúraként gondolom, hanem olyanak, hogy lehessen tudni, nagyjából mit szeretnék, ki miért felelős, kinek mi a dolga, egyáltalán, hogy a döntések miképpen, hol születnek: tehát tiszta képletet szeretnék elsősorban. Ezzel a viszonylag zavaros és a politikával rossz értelemben átítatott közoktatás-irányítással mindenképpen szakítani kell.”<sup>121</sup>*

*„Miniszterségem kezdetén elhatároztam, hogy a lehetőségekhez képest a legnagyobb biztonságot és kiszámíthatóságot kell megteremtenünk az oktatásban. Mindemellett azonban következetesnek és megingathatatatlannak kell lennünk, mikor a változást, a modern, sokkal nyitottabb, humánusabb – tehát gyerekközpontú – és használható tudást adó iskola eszméjét képviseljük.”<sup>122</sup>*

S a biztonságos, kiszámítható fejlődést csakis a partnerekkel való érdekegyeztetés által lehet elérni. Ugyanakkor nemcsak a Parlamentben a pártok között van szükség egyeztetésre, hanem a parlamenten kívüli szakmai szervezetekkel is le kell ülni tárgyalni<sup>123</sup>. *„A szakszervezetek, a szakmai szervezetek, a kutatóintézetek bevonásával olyan fórumokat szeretnénk létrehozni, olyan tanácskozásokat szervezni, amelyeken ez-egy konkrét témával kapcsolatban a felszínre kerülnek a különböző vélemények. Szeretnénk a társadalom minél nagyobb részét bevonni ebbe a vitába; elsősorban a pedagógustársadalom véleményét szeretnénk kikérni ezekről a kérdésekről.”<sup>124</sup>*

<sup>121</sup> Kn 1994/26.sz. 4.o.

<sup>122</sup> Kn. 1995/27.sz. 2-3.o. Fodor Gábor tanévnyitó beszéde

<sup>123</sup> A Parlament oktatási bizottságának szervezésében 1995. október 19-én nyílt vitanapot tartottak a közoktatásról az Országházban, a volt felsőházi ülésteremben

<sup>124</sup> Kn. 1995/27.sz. 2-3.o. Fodor Gábor tanévnyitó beszéde

Fodor szerint a koalíciónak meg kell kísérelnie a leglényegesebb kérdésekben hatpárti egyetértésre jutni, amely feltétele lenne a stabilitásnak, hogy lehet váltógazdaság a politikában, és kevésbé lesz kényszere a politikának állandóan belenyúlni a közoktatásba.

*„A jelenlegi kormánykoalíciónak az a felelőssége, hogy tud-e olyan szabályozási munkát végezni, ami nem okoz újabb sebeket a váltótársak számára, és az a kötelessége, hogy ne okozzon olyan kényszereket, hogy két és fél év múlva újra neki kelljen állni a törvényi szabályozásnak.”*<sup>125</sup>

A magyar iskolarendszernek az oktatás-végrehajtói szerepköréből egy demokratikusabb, nyitottabb, gyerekközpontúbb rendszerre átalakulni. *„A legnagyobb lépés az, hogy fel tudjuk-e váltani a magyar közoktatás erőteljes porosz befolyásoltságát, a gyerek és a tanár kiszolgáltatottságára épülő, ma is létező mechanizmusát a polgári demokrácia elemi feltételének, a gyerekek személyiségére, tényleges állampolgári jogaira épülő iskolarendszerrel.”*

Báthory így nyilatkozott a központ közoktatás-politika feladatköréről:

*„A közoktatás egy híd, amelyet négy pillér tart fenn. Ez a négy pillér a tartalmi szabályozás négy eleme: az óvodai nevelés országos irányelvei, a Nemzeti alaptanterv, az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga. Az állami oktatáspolitikának nem feladata a közoktatás minden részletének aprólékos előírása, megszervezése, hanem sokkal inkább az a feladata, hogy bizonyos tartóelemeket, tartó struktúrákat dolgozzon ki. A metafora azt is kifejezi, hogy a közoktatás állapotáért a felelősség mindig megosztott az állam, az iskolaigazgatók és a nevelőtestületek között.”*

### **A tárca előtt álló sürgős feladatok a következők voltak:**<sup>126</sup>

- közoktatási törvény módosítása
- konszenzussal kell kialakítani a NAT követelményrendszerét,
- meg kell változtatni a finanszírozás rendszerét.
- nem vállalható a központi bérfinanszírozás, vissza kell térni a normatív szisztémához – az SZDSZ kezdeményezi
- a Tankerületi Oktatásügyi Központok megszüntetéséhez
- a Nemzeti alaptanterv alapelveinek elfogadását nem a kormányra, hanem a Parlamentre kell bízni: szakmai konszenzussal kell kialakítani a NAT követelményrendszerét.

<sup>125</sup> Kn 1995/33.sz.7.o. Oktatási vitanap a Parlamentben

<sup>126</sup> Kn 1994/29.sz. 2.o. Horn Gábor, az SZDSZ Oktatási Kabinetjének vezetője

### **11.1. A NAT ügye:**

Báthory nagyon erőteljesen lobbizott a NAT végső változatának mielőbbi elfogadásáért. Amikor 1994. november 9-én ismertette a tárca oktatáspolitikai terveit az Országgyűlés Oktatási, tudományos, ifjúsági és sportbizottságában, akkor is főképp a NAT-ról és annak hatásmechanizmusáról beszélt: pl. a tantárgyi integráció következtében felülvizsgálatra szorul a tanári szakosítás és szakpárosítás is.

1995 októberében végül is hosszú évek vitái után elfogadásra került a Nemzeti alaptanterv, amely inkább pedagógiai-filozófiai változást jelentett: olyan szabályozási keretet, mely lehetővé tette az önkormányzatok, az iskolaszékek és a pedagógusok számára, hogy a minden tanulóra, iskolára nézve közös követelményeken kívül maguk alakítsák ki helyi, intézményi programkínálatukat. Erre az egész társadalomtól óriási szemléletváltást követelő folyamatra három teljes tanévnyi felkészülési időt szánt a tárca. (ld. részletesebben a NAT implementációja c. résznél)

Báthory szerint már a dokumentum (NAT) is jól tükrözi azt az alapvető megközelítést, amelyet a közoktatás-politikai egészében szeretnének megvalósítani, azaz „*az állami, a fenntartói és a működtetési felelősség elkülönülését*”. A NAT valójában központi tanterv, amely azonban működőképesé csak azáltal válik, ha helyileg alkalmazzák.

Az alapképzési vizsga, az érettségi vizsga reformjának részletes jogi szabályozására 1997 júniusában került sor.<sup>127</sup>

### **11.2. Területi Oktatási Központok megszüntetése:**

*„A kormány felszámolja a tankerületi oktatásügyi központokat, feladataikat részint az önkormányzatokhoz (különös súlyt helyezve a települési koordináció fejlesztésére), részint az országos hatóságokhoz, részint pedig a szakmai szolgáltató szervezetekhez telepíti. Megerősíti és normatív támogatásban részesíti az ellenőrzési jogosultság nélküli szakmai tanácsadás és a pedagógiai szolgáltatásokat ellátó megyei pedagógiai intézeteket, gondoskodik tevékenységük koordinálásáról.”* – írja a 1994-es Kormányprogram

1995 őszén az országgyűlés elfogadta a közoktatási törvény módosítására szolgáló 1995. évi LXXXV. törvényt., amely kimondta a TOK-ok megszüntetését, és feladataik jelentős részét a területi pedagógiai szolgáltatókra ruházta. A sajtóban nyilatkozatok jelentek meg a pedagógiai intézetek megerősítéséről, a TOK-ok vagyonának e célra is történő felhasználásáról.

<sup>127</sup> ÚPSZ 1996/1.sz. 3-8.p. Báthory Zoltán: A közoktatás megújulásának esélyei és ellentmondásai – 3-4.p.

### **11.3. Közoktatás-fejlesztési stratégia kidolgozása:**

1994. augusztusában Boldizsár Gábor került a Közoktatás-fejlesztési és Kutatásszervezési Főosztály élére, akit a közoktatás tartalmi fejlesztésével, valamint a kutatásszervezéssel összefüggő munkák irányításával bízták meg. Ő fogalmazta meg a minisztérium célkitűzését ezzel kapcsolatban:

*„Középtávon kidolgoztatjuk a tartalmi fejlesztés elveit és irányait, szervezzük, irányítjuk a szakmai kutató és fejlesztő műhelyek munkáját, kapcsolatot tartunk és egyeztetünk a fenntartókkal, az érdekvédelmi szervezetekkel, a pártok oktatáspolitikai szakértőivel. Elemzünk, értékelünk, továbbá méréseket végzünk és végeztetünk a nevelőmunka hatékonyságáról; részt veszünk a közoktatási információs rendszer kidolgozásában.”<sup>128</sup>*

Rá fél évre el is készült a közoktatás fejlesztésnek hosszú távú stratégiájának az első változata, amely 2010-ig vázolja fel a magyar közoktatás változtatásának irányát. Amiben először jelenik majd meg az a stratégiai gondolkodás, tervezés, mely a munkaerőpiac keresleti oldalának szempontjait is megjeleníti a tervező munkába, s nem hagyja figyelmen kívül a piacgazdasági igényeket.

Kidolgozták a nemzetiség-etnikai kisebbségi oktatás fejlesztésének programját. A program részeként, de külön dokumentumként készült el a cigány kisebbségi oktatásfejlesztési program, mely Európában egyedülálló a maga nemében.<sup>129</sup>

A középfokú oktatás expanziójával „eltömegesedik” a középfokú oktatás, és ez óhatatlanul is más pedagógiai módszereket kíván a pedagógusok részéről. Másrészt az új dokumentumok bevezetéséhez is alaposan fel kell készülniük a pedagógusoknak, tehát meg kellett szervezni a továbbképzéseket, meg kell erősíteni a pedagógiai intézeteket. Soros Alapítvány és a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (Koma) kínál lehetőséget, amelyet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium hívott életre azzal a céllal, hogy támogassa a gyakorló pedagógusok és a kutatók korszerűsítő munkáját az általános művelődés, a nevelés, a szakmai képzés területén.<sup>130</sup>

A Koma segíti a továbbképzéseket és a konferenciák szervezőit, anyagi segítséget kíván nyújtani az új tantervek, tankönyvek, tanítási segédletek kidolgozásához, kipróbálásához, elterjesztéséhez. Közalapítványként működik, vagyis költségvetése felett (1995-ben 300 millió Ft) kuratórium rendelkezik, amelynek elnöke Marx György akadémikus.<sup>131</sup>

<sup>128</sup> Kn 1994/3.sz. 3.o, 5.o. Feladataink rangsorában első helyen a nemzeti alaptanterv kidolgozása áll - Beszélgetés Boldizsár Gábor minisztériumi főosztályvezetővel

<sup>129</sup> Kn. 1995/27.sz. 2-3.o. Fodor Gábor tanévnyitó beszéde

<sup>130</sup> Báthory Zoltán helyettes államtitkár tájékoztatója a távlati fejlesztés lehetőségeiről Kn 1995/28.sz. 2.o.

<sup>131</sup> Kn 1995/28.sz. 2.o. Független közalapítvány az oktatás korszerűsítéséért + OB 1994.03.12.

#### **11.4. Az EU-integrációval kapcsolatban felmerülő elvárások, igények<sup>132</sup>:**

- idegennyelv-tanulás erősítése
- az informatikai kultúra elsajátításához a technikai feltételek megteremtése
- a kommunikációs készség problémáját sokkal komolyabban kell venni, a gazdálkodási készségek, képességek kialakításában szerepet kell vállalni.
- az állampolgári ismeretek, a polgári technikák, a demokráciatechnikák ismerete, birtoklása kulcskérdés. az ország illeszkedjék európai együttműködési mechanizmushoz, a fel-növekvő generáció közéleti, társadalmi, politikai kultúrájának legalább olyanak kell lennie, mint amilyenek Európában általában rendelkeznek.

#### **11.5. Informatikai program:**

A ciklus egyik legnagyobb kihívása az informatika program volt.

A Sulinet nevet kapta az a program, amely 1996. szeptember 1-jén kezdődött. Magyar Bálint művelődési és közoktatási miniszter ekkor az országos tanévnyitón jelentette be, hogy 1998. szeptember 1-jéig valamennyi középiskola, 2002-ig minden általános iskola csatlakozhat az internetre, amely megfelelő technológiai infrastruktúrát, számítógépeket, digitális bérelt vonalakat igényelt. Szükség volt arra, hogy a pedagógusok felkészüljenek a géppark használatára. Tehát az informatikának a pedagógus-továbbképzés induló rendszerében kiemelt helyet kellett kapnia.<sup>133</sup>

Így nyilatkozott róla Magyar Bálint: *„A magyar pedagógustársadalom először élheti meg azt, hogy nem lemaradást kell pótolnia, hanem ott lehet ennek a nagy változásnak az első hullámában.”*

*„Az Internetes program valóban a leglátványosabb és a legkevésbé bírált programunk. Azt gondolom, a többi programunk éppen ilyen fontos, csak azok ki vannak téve politikailag motivált támadásoknak. Az Internet-program a versenyképesség és az esélyegyenlőség programja. Az ismeretekhez való korlátlan hozzáférést teszi lehetővé. Jelentős mértékben megváltoztatja, modernizálja, demokratikusabbá teszi a pedagógus szerepét is.”<sup>134</sup>*

<sup>132</sup> ÚPSZ 1996/1.sz. 76-89.o. Fordulóponton a magyar közoktatás?

<sup>133</sup> Kn. 1998/17.sz. 7.o. Internet és közoktatás Beszélgetés dr. Racsó Péterrel, az MKM Informatikai Igazgatósága vezetőjével

<sup>134</sup> Kn. 1997/23.sz. 3.o. Versenyképesség, esélyegyenlőség, modernizáció

Racionális megoldási lehetőségeket keresek - Beszélgetés Magyar Bálint művelődési és közoktatási miniszterrel

## **11.6. Iskolaszervezet:**

Meglehetősen ellentmondásos nyilatkozatok születnek a témában.

Báthory Zoltán 1994-ben ekképp vázolja célkitűzéseiket: *„Mindenképpen szeretnénk megállítani a magyar iskolarendszer tartalmi és szerkezeti szétesésének a tendenciáját. Az ilyen mértékű divergencia veszélyeztetheti az oktatás hatékonyságát.”*<sup>135</sup>

Ugyanakkor ezt nem valamiféle központi intézkedéssel kívánják elérni, hanem közvetve a be- és kimenet szabályozásán keresztül. *„Az iskolaszervezet kérdését nem tartom a legfontosabbnak. Azt gondolom ugyanis, hogy az iskolaszervezet illeszkedni fog a tartalmi szabályozásnak általunk megtervezett rendszeréhez. Amennyiben polgárjogot nyer a NAT-tal és a vizsgarendszerrel történő szabályozási rendszer, akkor a legkritikusabb iskolai időszakban, az első tíz évben jelentősen homogenizálódhat az oktatás tartalma. A tartalmi homogenizálódás jelentős esélyegyenlőtlenséget csökkentő modernizációs elem.”*- nyilatkozta 1995 elején Báthory.

Egyszerűbben lefordítva a tartalmi szabályozás egységes rendszere által válik átjárhatóvá az iskolarendszer. Az iskolafenntartóknak kell dönteniük abban, hogy milyen iskolaszervezetet hoznak létre, milyen iskolatípusokat alakítanak ki. A központi oktatáspolitikai irányítás ebben szabadkezet ad. Mindezekből következik, hogy az oktatáspolitikai fő eszköze nem a struktúra módosítása, hanem a tartalmi szabályozás.<sup>136</sup>

*„Ha a modernizáción belüli lépések között fontossági sorrendet kell megállapítani, akkor a tartalmi szabályozás és a középiskolázás kiterjesztése megelőzi a szerkezet átalakítását. A szerkezet átalakítása nélkül is haladhat a modernizáció. Nem sürgős kérdés az erről való döntés, már csak azért sem, mert a tartalmi szabályozás előbb-utóbb magához fogja asszimilálni a szerkezetet, lassú, szerves átalakulást fog eredményezni.”*<sup>137</sup>

Ugyanakkor a NAT által meghatározott 6+4+2-es struktúra mégis befolyást gyakorolt az iskolaszervezet alakulására. Báthoryék itt azzal érveltek, hogy az iskolai pedagógiai szakaszok és a gyermeki fejlődés szakaszai - különös tekintettel a gondolkodás fejlődésére és a szociális érésekre – kerülnek összhangba egymással, s ez különböző iskolatípusokat is megtűr.<sup>138</sup>

<sup>135</sup> Kn 1994/28.sz. 4-5.o. Iskolaszervezet, alaptanterv, vizsgarendszer Beszélgetés Báthory Zoltán helyettes államtitkárral

<sup>136</sup> Kn 1994/28.sz. 4-5.o. Iskolaszervezet, alaptanterv, vizsgarendszer Beszélgetés Báthory Zoltán helyettes államtitkárral

<sup>137</sup> ÚPSZ 1995/4.sz. 36-46.p. - „A tartalmi szabályozás változása a legfontosabb modernizációs elem”

Báthory Zoltán egyetemi tanárral, közoktatási helyettes államtitkárral beszélget Schüttler Tamás 42-43.p.

<sup>138</sup> Báthory: Maratoni reform 56. p. Az OPI-konceptióban (illetve annak elágazásában) először és együtt jelenik meg az alafok kiterjesztésének (négyről hat évre) és a középfok tartalmi, tehát funkcionális átstrukturálásának (plusz négy év általános művelés, ezt követően egy, két vagy három szakképzési év) a terve. A 6+4+2-es funkcionális iskolaszervezeti modell tehát a nyolcvanas évek első felének reformeszméiből ered.

A NAT követelménye összetartásra kényszeríteni ezt a széthullóban lévő középfokú iskola-rendszert. Alapműveltségi vizsga pedig még erőteljesebb szabályozást vinne be ebbe a rendszerbe. Arra szeretnék készíteni a különböző iskolatípusokat, hogy tantervi rendszerüket igazítsák az alaptantern követelményeihez.<sup>139</sup>

Több oktatáskutatót, így Gázsó Ferencet aggodalommal tölti el a közoktatás alapszerkezetének átalakítására vonatkozó minisztériumi elképzelés. Egyfelől azért, mert a költségvetési és önkormányzati erőforrások önmagukban is irreálissá teszik egy új alapszerkezet bevezetését. Másrészt úgy véli, hogy a minisztériumi koncepcióban kilátásba helyezett alapszerkezeti változtatás olyan iskolarendszer kialakulását eredményezné, amely nagyon erőtejesen összekapcsolódna a társadalmi polarizációval.<sup>140</sup>

### **11.7. Pedagógusok:**

A pedagógusok vállára egyre nagyobb terhek kerültek ebbe az időszakban, hiszen a helyi tanterv kidolgozása, továbbképzések, növekvő szakmai elvárások ellenére a Bokros-csomag következtében egzisztenciális bizonytalansággal, munkanélküliséggel (ld. iskolabezárások), reálbércsökkenéssel kellett számolniuk.

Egyre többet emlegetett fogalom a minőségi bérezés, minőségi szelekció kérdése.

Magyar Bálint elismerte, anyagi biztonságra és a közalkalmazotti rétegen belül külön pedagógus-bértáblára lenne szükség, ez lenne a minőségi szelekció alapkövetelménye.

*„A jelenlegi bértábla merev, hivatalnoki, a könyökvédő kopási sebességével arányos az előrejutás mértéke”.*

A pályakezdők számára is új tervekkel álltak elő: kétéves gyakornoki rendszer bevezetését fontolgatták.<sup>141</sup>

Sokan hiányolták az ellenőrzést a közoktatásból, az iskolának kell ellenőriznie önmaga működését, ezt egészíti ki a társadalom kontrollja, a kormányzat feladata az intézmények külső értékelése. A tárca ennek érdekében megerősítette a pedagógiai intézetek szaktanácsadói hálózatát, támaszkodott a monitorvizsgálatok tapasztalataira.<sup>142</sup>

Az óraszámemelés tervének nyilvánosságra kerülése aktivizálta a pedagógus-szakszervezeteket, amelyek már korábban is fontolgatták egy pedagógussztrájk megszerve-

<sup>139</sup> Kn 1994/28.sz. 4-5.o. Iskolaszervezet, alaptantern, vizsgarendszer  
Beszélgetés Báthory Zoltán helyettes államtitkárral

<sup>140</sup> Kn 1995/12.sz. 12-13.o. A konkrét problémák kezelését látom szükségesnek  
Beszélgetés Gázsó Ferencel iskolaszervezetről, finanszírozásról, esélyekről, pluralizmusról

<sup>141</sup> Kn. 1997/34.sz 2,4.o. Négy és fél milliárd béremelésre

<sup>142</sup> Kn 1996/7.sz. 3-4.o. Esélyegyenlőség, tehetségvédelem, világos perspektíva - „Minőségelvű, biztonságosan működő iskolát szeretnék” Beszélgetés Magyar Bálint művelődési és közoktatási miniszterrel

zését (1995. decemberében országos sztrájk volt). Ugyanakkor az iskolafenntartók, amelyek a kilátásba helyezett óraszámemelést korábbi racionalizáló lépéseik során már készpénznek vették, ragaszkodtak ahhoz, hogy erre sor kerüljön. Az óraszámemelésekre végül is a közoktatási törvény módosításának elfogadásával sor került. Igaz, ez a pedagógusoknak csak bizonyos csoportjait érintette, és a mértéke is jóval kisebb volt a korábban tervezettnél.

### **11.8. Az önkormányzatok és a közoktatás**

A közoktatási törvény módosítása számos új szabályozást vezetett be a fenntartói feladatellátás, a tervezés és az irányítás tekintetében. Ezek közé tartozik az, hogy a megyei, fővárosi önkormányzatoknak a megyei jogú városi önkormányzatokkal együttműködve feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési tervet kell készítenünk a települési önkormányzatok véleményének kikérésével. A fejlesztési tervhez szorosan kapcsolódik az országos és megyei közalapítványok létrehozása és működtetése, amely az egyes közoktatási feladatok finanszírozása tekintetében jelent új elemet az oktatásfinanszírozás rendszerében. A fenti változások feltételezik a nemegyszer egymással ellenérdekeltségű helyi és területi önkormányzatok érdekegyeztetésen alapuló együttműködését.

Az 1994 és 1998 közötti időszakban megváltozott a közoktatás állami finanszírozásának rendszere, ami az intézmény-fenntartókat új utak keresésére készítette. Kénytelenek voltak vagy hagyományos restriktív eljárásokat alkalmazni, vagy a települések együttműködése révén társulásokat létrehozni.

A közoktatási törvény 1996-os módosítása jelentős mértékben érintette az intézményhasználók és a társadalmi partnerek jogait is. Jelentős mértékben megváltozott az intézményi szintű egyeztetés legfontosabb fórumának, az iskolaszéknek az összetétele és felelőssége is. A fenntartó képviselőinek száma a korábbi egyharmadról egy főre csökkent, és helyüket a tanulók képviselői foglalták el. Ezzel az iskolaszék még inkább az intézményen *belüli* egyeztetőfórummá alakult. Megszűnt az iskolaszék felállításának korábban kötelező jellege. Ugyanakkor az iskolaszék jogköre jelentősen kibővült azáltal, hogy véleményét a pedagógiai program elfogadásával kapcsolatban kötelezően ki kell kérni.<sup>143</sup>

**11.9. Az esélyegyenlőség** kérdése a párt- és kormányprogramban is hangsúlyos, ugyanakkor ennek kevés tényszerű jelét láthatjuk az időszakban, hiszen a pénzügyi nehézségek végig sújtják az egész szférát.

<sup>143</sup> Kn. 1997/15.sz. 16.p. Önkormányzat és közoktatás '97



Ugyanakkor a Parlamentben 1997. november 21-én rendezett oktatási fórumnak éppen a „középpontban az esélyegyenlőség” volt a címe.

Magyar Bálint a következő intézkedéseket említette, amelyek az esélykülönbségek kompenzálása érdekében születtek:

- Az érettségít nyújtó középfokú iskoláztatás expanziójának támogatása (érettségít adó iskolák körének bővítése)
- A Nemzeti alaptanterv bevezetésével megváltozik a tudás jellege is, a tanulás készségét kell az iskolában elsajátítani, hogy kellő alapot nyújtson az esetleg szükséges szakmaváltáshoz, az életen át tartó tanuláshoz.
- Az elemi készségek megtanításának négyről hat évre történő kiterjesztése, a szelekciós pont kitolása a 16. életévre, a kötelező iskoláztatás 18. évre emelt határa.
- Az informatikai oktatás fejlesztése.
- Étkezési- és napközis normatíva bevezetése

„Jelenünk a jövőnk” címmel országos oktatási konferenciát rendeztek 1994. február 21-én Budapesten, a Magyar Honvédség Művelődési Házában, ahol vezető politikusok voltak jelen. Itt fogalmazták meg az alábbiakat, amivel egyet is érthetünk, ha a második ciklus közoktatás-politikai szándékait, tevékenységét értékelni akarjuk. .

*„Ellentmondásosság jellemzi az elmúlt négy év oktatáspolitikáját. Például nőtt a tanszabadság, a pedagógusok írhatják a pedagógiai programokat, a helyi tanterveket, ám a pénzhiány határt szab a szabadság kifejlődésének. Demokratikusabbá vált az oktatás szakmai irányítása, az iskolák jobban illeszkednek a helyi társadalom demokratikus rendszerébe, ugyanakkor a TOK-ok helyébe nem került megfelelő szakmai szervezet, a megyei pedagógiai intézetek nem erősödtek meg annyira, hogy megfelelő szerephez jussanak az oktatásirányításban. Hosszabb lett a képzési idő, az úgynevezett alapozó szak négyről hat évre emelkedett, ám ez a folyamat nem teremtett magának új iskolaszervezetet, a 8+4-es szerkezetet pedig felbontotta. A 8+4-es iskolaszervezet felbomlása nyomán nőtt az iskolai esélyegyenlőtlenség. Mind nagyobb teret kap ugyan a feladat-finanszírozás a költségvetés tervezésekor, de a kevés pénz miatt nem sikerült minden feladathoz méltó összeget rendelni. Nem segített sokat az új, napközis, étkezési stb. normatívák bevezetése sem.”<sup>144</sup>*

Az előző négy évvel összevetve egyértelműen érezhető a sokkal határozottabb oktatásirányítás. Az SZDSZ tényleg kiérlelt és átgondolt programmal, megfelelő szakértői bázissal a háta mögött lépett színre. Fodor Gábor és (különösen) Magyar Bálint kellő céltudatossággal áll-

<sup>144</sup> Kn. 1998/9.sz. 7-9.p. Négy év mérlege – a pártok szemszögéből

tak ki koncepciójuk mellett. Báthory államtitkár-helyettesé történő kinevezése pedig, egyértelműen előre bejósolta a NAT-kérdés konszolidációját.

A biztonság és a kiszámíthatóság abban a tekintetben megvalósult, hogy túlságosan radikális ellenintézkedésekre (váltásra) nem került sor a kormányváltást követően sem, másrészt pedig a szakmával való párbeszédre törekvés mindvégig jelen volt. Alapvető vezérfonal volt, hogy fontosabb kérdésekben az ellenzéki pártokkal is meg kell egyezni. (Ilyen téma azonban nem nagyon volt.)

Minden esetre egy kiegyensúlyozott fejlődést mutató időszaknak tekinthetjük, amelyet az anyagi megszorítások elég erőteljesen beárnyékolnak. Így az esélyegyenlőség érdekében nem igazán sikerül érdemi eredményeket elérni. Ugyanakkor számos olyan nevelési-oktatási törekvés ekkor fogalmazódott meg, amely ma is a korszerű pedagógiai szemléletet fémjelzi: pl. használható tudás, kompetencia-fejlesztés.

Ennek az időszaknak a szellemi terméke a Nemzeti alaptanterv, az érettségi reform, a Közoktatás-fejlesztési stratégia, amely hosszú évtizedek fejlődését is meghatározta/meghatározza.

Az egyik legnagyobb dilemma az volt, hogy a rendkívül fragmentált iskolaszervezetet hogyan lehet a NAT struktúrájával összeegyeztetni. Miként lehet a NAT bevezetését a leginkább zökkenőmentesen végrehajtani? Itt már egy kis porszem ment a gépezetbe, mert ez nem volt olyan egyszerű dolog merőben más felfogásban szocializálódott (pedagógus) társadalommal elfogadtatni a NAT filozófiáját..

## **12. Készülőben a Közoktatási törvény**

### **12.1. Gázsó-tervezet megszületése:**

Ahogy a fentiekben is utaltunk rá, az oktatás ügye volt az egyetlen olyan kérdés, melyben a parlamenti pártok között választási programjuk alapján jelentős egyetértés, sőt alapvető kérdésekben konszenzus volt. Megegyeztek elképzeléseik abban, hogy az oktatás „stratégiai ágazat”, hogy a centralizált oktatásirányítással szemben autonóm iskolára, a helyi társadalom épülő-építő irányítására, a „megrendelők” – diákok, szülők – érdekeire építő iskolára van szükség. Egyetértés volt abban is, hogy az iskola nem lehet még egyszer a világnézeti csatározások, az ideológiai kiszolgáltatottság eszköze. Joggal gondolhatnánk tehát azt, hogy ez elégséges politikai alapot jelentettek a közoktatás új és átfogó szabályozása számára.

Az 1990-es politikai rendszerváltozást követően azonnal elkezdődtek egy új oktatási törvény szakmai előkészítő munkálatai. Az új kormányzat számára a legjelentősebb kihívást az okta-

tásügyi törvényhozás jelentette. A törvény megalkotását a kormányprogram mondja ki, s a nemzeti újjászületés alapfeltételeként jelöli meg, amely európai normák szerint, a jogállamiság, a szabadság és a demokrácia igényeinek megfelelő törvényi kereteket teremt a közoktatás területén, s egyúttal élvezzi a társadalom és a tanári szakma támogatását is.<sup>145</sup>

1990 őszén a művelődési és közoktatási miniszter megbízása alapján Gázsó Ferenc egyetemi tanár vezetésével egy oktatáskutatókból, pedagógusokból és tanügyigazgatási szakemberekből álló bizottság alakult azzal a céllal, hogy szakmai tervezetet dolgozzon ki a közoktatás törvényi szabályozására. A választás egyrészt azért esett éppen Gázsóra, mert egyrészt az MDF-nek nem igazán voltak oktatásügyi szakértői és másrészt pedig Gázsó Ferenc elismert szakember hírében állt és voltak tapasztalatai a törvényalkotás terén (ld. '85-ös törvény). Ugyan ideológiai, szakmai kérdésekben nem értettek egyet vele, de azt gondolták, hogy egy szakértői csoporttal közösen konszenzusra tudnak jutni.

**Miért is szükséges új oktatási törvény?** (Gázsó Ferenc két alapvető okot említ)

- A rendszerváltás keretei között olyan átfogó gazdasági, társadalmi változások bontakoznak ki, amelyek szükségessé teszik, hogy az iskola egész tevékenysége, a pedagógiai munka tartalma, az oktatás irányítása, az iskola és társadalom viszonya minden területen mélyrehatóan és egybehangoltan átalakuljon.
- Az állam iskolamonopóliumának megszüntetése, a közigazgatási rendszer átalakulása, az államilag garantált iskolaellátás önkormányzati alapra helyezése, a közszolgáltatások finanszírozásának módosulása önmagában is indokolja a közoktatás új törvényi szabályozását. Ugyanakkor magában a közoktatási rendszerben is számos olyan új folyamat bontakozik ki, amely a jogi szabályozás széles körű módosítását igényli. (Pl. az oktatás tartalmi szabályozásának új módja iránti igény, új iskolaszervezeti megoldások megjelenése, a közoktatás tartalmi korszerűsítését szolgáló alternatív programok terjedése, az intézményi önállóság kibontakozása, az iskolák kontrolljában és a közoktatás alakításában való társadalmi részvétel igénye.)<sup>146</sup>

Az Országos Közoktatási Intézet rendezésében a közoktatási törvény tervezetéről tartott szakmai fórumon (1991. február 18-án) Andrásfalvy Bertalan elmondta, hogy azért van szükség új törvényre, mert a kormányzat olyan közoktatást kíván kiépíteni, amely soha többé nem lesz egyenirányított, nem kíván egyetlen hatalmat szolgálni, utat enged a különböző eszméknek, az egyéni kezdeményezéseknek, sokszínűségével pedig hozzásegíti a nemzetet

<sup>145</sup> Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején

<sup>146</sup> Gázsó Ferenc: Elvek és megfontolások a közoktatás törvényi szabályozásához (Törvény és iskola) (12. oldal)

az Európához való felzárkóztatáshoz. „E célok eléréséhez az 1985-ös oktatási törvény megnyitotta a kapukat, a mostani pedig szélesre tárja.”<sup>147</sup>

### **Elvárások a törvénnyel kapcsolatban:**

A törvénynek garantálnia kell, hogy a különböző pedagógiai irányzatok és tartalmak a közoktatási rendszerben egyenlő eséllyel jelenjenek meg, és megmérettetésük is azonos legyen. Az államnak tartalmi tekintetben is garantálnia kell az iskolaalapítás szabadságát. A többszektorú közoktatásban differenciált finanszírozási rendszernek kell érvényesülnie.

„A törvénynek az a feladata, hogy ösztönözze ezeket a változásokat és segítse elő a társadalmi szükségleteket és a lakossági igényeket, a mostaninál jobban kielégítő közoktatási rendszer kialakulását.” A közoktatást mint nagy társadalmi alrendszert, hozzá kell igazítani a társadalom egészének változásaihoz, hogy azzal összhangban tudjon működni.<sup>148</sup>

„Nem egy pártnak, hanem az országnak kell törvényt készíteni.” -írja Gázsó „Egy liberális törvényre van szükség, amelynek kitöltését majd tulajdonképpen minden egyes pedagógus-egyénség felelősségére bizza. A törvény úgy születik meg, hogy felmérjük adott lehetőségeinket, s kitekintünk Európára: hol, mi történt, hogyan oldották meg ők.”<sup>149</sup>

„Olyan törvény kell, amely a szabadság, egyenlőség, a testvériség szellemének harmóniáját tükrözi.”- nyilatkozta Gázsóval egyetértve Andrassy.<sup>150</sup> Ennek a három eszmének az egyensúlya jellemzi az európai kultúrát is.

A törvény koncepciójának szakmainak, politikainak, és joginak kell lenni egyszerre. Csak akkor születhetik ugyanis jó törvény, ha világosak és társadalmilag tolerálhatók azok az oktatáspolitikai célkitűzések, amelyek szakmailag megvalósítandóak és megvalósíthatóak egyben, a jog pedig a maga specifikus eszköztárával ugyanezen célok elérését segíti elő.<sup>151</sup>

### **Célok, törekvések:**

Bár Gázsó Ferenc által személyesen felkért bizottsági tagok nem reprezentálták a társadalmi erőviszonyoknak megfelelő szakmai és politikai érdekeket, ennek ellenére arra törekedtek, hogy a magyar viszonyokat és az európai oktatási rendszerek fejlődési tendenciákat figyelembe véve fogalmazzanak meg egy értékconszenzuson alapuló és viszonylag koherens ok-

<sup>147</sup> Kn 1991. 9.sz. (10. oldal)

<sup>148</sup> ÚPSZ 1991/9.sz. 33-51.p. Interjú Gázsó Ferencsel az új oktatási törvény koncepciójáról

<sup>149</sup> Az oktatási törvénykezés kritikus pontjai c. könyv

A közoktatási törvény szakmai tervezetéről rendezett országos tanácskozás Bp. 1991. febr. 18.

<sup>150</sup> Kn 1991. 9.sz. (10. oldal)

<sup>151</sup> <sup>151</sup> Az oktatási törvénykezés kritikus pontjai c. könyv

A közoktatási törvény szakmai tervezetéről rendezett országos tanácskozás Bp. 1991. febr. 18. (17o

tatáspolitikai koncepciót, amely kijelöli az oktatási rendszer átalakulásának kereteit, s biztosítja a közoktatási rendszer egységes szemléletű szabályozását.<sup>152</sup>

Abból indultak ki, hogy a mai magyar közoktatási rendszerben a törvényalkotásban egyszerre két, egymással nehezen kibékíthető követelményt kell kielégítenie. A törvénynek egyfelől kellő szabadságot kell biztosítania ahhoz, hogy a közoktatási rendszerben és az iskolában elindult pozitív változások, innovációs folyamatok tovább folytatódhassanak; másfelől viszont garantálnia kell a rendszer integritását, szabályozott működését, a keletkező konfliktusok kezelhetőségét és az alapvető társadalmi igények érvényesülését. Tehát világosan meg kell határozni a szabályokat, a mozgásterület korlátait, az alapvető normákat.<sup>153</sup>

Sok vád is érte a Gázsó-csapatot, hogy az előkészítés során nem eléggé nyitott, nincs folyamatos egyeztetés. Először egy koncepcióvázlat készült el, amit a minisztérium megvitatott, utána a törvény koncepciójának első, majd második változata. Ez már a Kiszgazdapárt és a Kereszténydemokrata Párt oktatási bizottsága elé került, akik bíralták, és hozzátették saját észrevételeit is. Ezek részben bele is kerültek az anyagba.

Ezután került az ellenzéki pártok, ill. különféle pedagógus szervezetek elé „**A közoktatási törvény szakmai tervezete**” címen 1991 januárjában nyilvánosságra hozott tervezet, hogy mindenki megtehesse észrevételeit, megfogalmazhassa a maga elképzeléseit, tehát megkezdődött vitája, szakmai egyeztetése.

### **12.1.1. A törvénytervezet lényeges pontjai:**

#### **Finanszírozás:**

A törvény mindenekelőtt arra törekszik, hogy garantált anyagi erőforrások álljanak a közoktatás rendelkezésére. Ezt a célt *normatív költségvetési támogatás* rendszerének bevezetését, másrészt az úgynevezett *többszatornás finanszírozás* kialakítását tűzi ki célul. A törvényi koncepció *szektorsemleges finanszírozás* elvéből indul ki, vagyis a tankötelezetteket normatív költségvetési támogatás illeti meg, függetlenül attól, milyen fenntartó által működtetett iskolában végzik tanulmányaikat.

Egyébként a törvénytervezet a finanszírozás vonatkozásában alternatív javaslatokat is megfogalmaz, amelyek közül a végső döntést a szakmai vita eredményeinek mérlegelése alapján alakítanak.

#### **Autonómia kérdése:**

<sup>152</sup> Nagy Mária (1992): Iskola, társadalom, szakma, állam. Vélemények egy oktatási törvénykonceptióról 211p.

<sup>153</sup> Uo.

A közoktatás törvényi szabályozásának egyik leginkább kényes feladata az iskolához fűződő sokféle érdek és a nekik megfelelő autonómiaigények (fenntartói, intézményi, használói autonómiák) kiegyensúlyozott érvényesülésének (megosztásának) biztosítása. A törvény a közoktatás valamennyi szereplőjének autonómiáját korlátozza, illetve minden szereplő számára el nem vonható jogokat, döntési és cselekvési szabadságot biztosít annak érdekében, hogy a közoktatás egyetlen szereplője se tehessen szert abszolút hatalomra.<sup>154</sup>

Ugyanakkor a törvényi szabályozás kizárja a kormányzati szinten megvalósuló hatalomkoncentráció lehetőségét is, mivel a közoktatási kormányzat kompetenciáját a szakmai irányítás tekintetében az ún. minimálisan szükséges egységesítő szabályozására korlátozza. Ez azt jelenti, hogy a kormányzat a kerettanterv, továbbá a mérési és vizsgarendszer útján szabályoz.<sup>155</sup>

A közoktatási kormányzatnak a kerettantervben és a kimenet-szabályozás keretei között meghatározott szakmai követelmények országos érvényesülését kell megítélnie. Ugyanakkor az ágazati-szakmai irányítás rendelkezésére állnak indirekt irányítási eszközök is, mint pl. a pedagógiai programok céltámogatása, a szakmai szolgáltatások eszközzrendszere, tantervi, tankönyvi kínálat, továbbképzés, pedagógiai programfejlesztés stb.<sup>156</sup>

### **Döntési jogkörök:**

A törvény egyik sarkalatos törekvése a döntési jogosítványok olyan megosztása, hogy a közoktatás különböző szereplőinek érdekei ne egymás rovására érvényesüljenek. A törvény által garantált döntési jogok illetik meg a tantestületet és az iskola vezetését, az önkormányzatot és az iskolaszéket. A törvény nem csupán megismétli azt az 1985-ben deklarált elvet, miszerint az iskola szakmai autonómiával rendelkezik, hanem jelentősen bővíti annak tartalmát.<sup>157</sup>

Az állam mellett az iskola sajátos és önálló szakirányítói szintté válik. A törvényben deklarált autonómia alapján *a nevelőtestületet* megilleti az a jog, hogy meghatározza az iskola pedagógia célrendszerét, tantárgystruktúráját, a tananyagtartalmakat, az iskola belső szerkezetét és működési rendjét.

Természetesen a szakmai irányításon túl másfajta irányítási feladatok is vannak: a gazdasági tevékenységgel, a jogszerű működéssel összefüggő irányítói feladatok. Ezek változatlanul

<sup>154</sup> Gázsó Ferenc: Elvek és megfontolások a közoktatás törvényi szabályozásához (Törvény és iskola) 17.p

<sup>155</sup> Az 1991. évi XX. Tv. 99. paragrafusa a minisztérium feladatává teszi az ágazati, szakmai követelmények meghatározását, a feladatellátás eredményességének mérését, ellenőrzését, továbbá bizonyos szakmai szervezési feladatok ellátását. 18.p.

<sup>156</sup> Interjú Gázsó Ferencsel az új oktatási törvény koncepciójáról 19.p.

<sup>157</sup> Uo. 20. p.

megmaradnak az önkormányzatok szintjén. De itt új testületek is belépnek: pl. a köztársasági megbízott, mint a törvényességi felügyeletet ellátó egyik új intézmény és a közigazgatási bíróságok rendszere.<sup>158</sup>

*A iskolaszéknek* az lenne a rendeltetése, hogy az iskolahasználók és az iskolában dolgozók együttműködését, az érdekek egyeztetését szolgálja, de csak akkor van értelme és létjogosultsága, ha az iskolában lényeges kérdésekről dönthet. (Azért nem jöttek igazából létre az 1985-ös törvényben is előirányzott iskolatanácsok, mert azoknak igazi döntési kompetenciájuk nem volt.)

Az iskolaszék egyetértési, véleményezési, javaslattevési és bizonyos ellenőrzési jogosítványokkal is rendelkezik. Új oktatási törvény biztosítani kívánja annak lehetőségét, hogy az önkormányzat iskolaszékekre ruházhassa például az iskolaigazgató kinevezésének jogát. (Még nem tisztázott az iskolaszék és az önkormányzatok mellett működő iskolabizottságok jogköre) Korábbi szakfelügyelethez hasonló speciális szakszolgálat létrehozását nem tervezik.

### **Be- és kimeneti szabályozás:**

A teljesítmények megítélése országosan működtetett standardizált vizsgarendszerre épül. A tartalomszabályozás az egységes nemzeti alapműveltség minimumát képviselő kerettanterv alapján érvényesül, amely az egyes pedagógiai ciklusok alapkövetelményeit határozza meg.<sup>159</sup>

Az első mérési ciklus vége a hatodik tanév után következne be. Ez a szerkezet szempontjából nem lenne feltétlenül elágazási pont.

Mérési pontot, alapműveltségi vizsgát iktat a tervezet a tankötelezettség időtartalmának a végéhez (10. osztály) is. Az egész közoktatást egy kimeneti vizsga: az érettségi, illetve a szakmai képesítő vizsga zárja le, amely egyrészt az európai standard követelményekhez igazodik, másrészt pedig a hazai standardhoz. Az állami ellenőrzésnek az eddiginél is szigorúbbnak kell lennie.<sup>160</sup>

### **Iskolaszervezeti kérdések:**

Gazsóék is szembesültek azzal a ténnyel, hogy a magyar iskolarendszert rendkívül sok szervezeti jellegű feszültség terheli. (ld. korai pályaválasztási kényszer, ill. a lineáris tantervi

<sup>158</sup> Az oktatási törvénykezés kritikus pontjai c. könyv

A közoktatási törvény szakmai tervezetéről rendezett országos tanácskozás Bp. 1991. febr. 18. Jegyzőkönyv Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1991.

<sup>159</sup> Uo. 15.p.

<sup>160</sup> Uo. 18.p.

építkezés) Ebből arra a következtetésre jutnak, hogy szerkezeti változásra feltétlenül szükség van.

A törvény ezért *utat kíván nyitni a szerkezeti változtatásoknak*: de nem szüntet meg ma működő iskolatípusokat és nem hoz létre újakat. Viszont szabályozni akarja azt a folyamatot, amelynek keretei között ez a szerkezeti változás lezajlik.

Pedagógiai ciklusokat hoz létre, amelyekhez a szerkezeti változásnak igazodnia kell.

Egy olyan nyitott közoktatási szerkezet szerves kialakulását kívánja elősegíteni, amelyben egy hosszabb idejű alapképzési ciklus biztosítja az alapvető képességek és a készségek, az addiginál hatékonyabb fejlesztését, amelyben különböző időtartam alsó- és felső- és középiskolai elágazások vannak. Az iskolatípusok közötti átlépésekre is változatos lehetőségek vannak.<sup>161</sup>

### **A tervezet nyilvános vitája:**

A tervezetet (ld. alább) a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1991 februárjában nyilvános vitára bocsátotta. A minisztérium felkérésére a megyei pedagógiai intézetek 60 helyen szerveztek körzeti vitákat, emellett számos országos vagy helyi szervezet hívott össze olyan vitafórumokat, melyekre a gyakorló pedagógusok mellett meghívták a politikai pártok, önkormányzatok és a különböző szakmai szervezetek képviselőit. Sok esetben meghívott előadóként a tervezet készítésében közreműködő szakértők is részt vettek. (Négy megyei pedagógiai intézet kivételével mindenütt szerveztek vitákat, egyes helyeken többet is.)

Mintegy három hónapon át – 1991 februárjától május közepéig – zajlott a vita, amelyben több ezer pedagógus vett részt. De vélemények érkeztek kormányzati szervektől és politikai pártok szakértőitől is.

### **12.1.2. Egy kis kitérő: a társadalmi vita mint véleménynyilvánítási fórum**

A „társadalmi vita” fogalma nálunk megszokott értelmezését a pártállami időszak utolsó évtizedeiben nyerte el. Ez a vitafajta a demokratikus társadalmakban szokásos politikai döntési mechanizmus helyettesítésre alakult ki, s annak elkendőzését szolgálta, hogy az embereknek a társadalmi élet fontos kérdéseinek eldöntésében nem volt módjuk valóságosan részt venni. Olyan látszatot próbált kelteni, mintha a rendszer igenis figyelembe kívánná venni az irányító csoporton kívüli „véleményeket” is, s legitimációs eszközként használja fel.

<sup>161</sup> Az oktatás minden területére kiterjedő változtatásra van szükség - Interjú Gacsó Ferencsel az új oktatási törvény koncepciójáról Köznevelés 1991. 9.sz. 10.p.



A társadalmi vita nem politikai vita, ennek keretében nem koncepciók ütköznek meg egymással és méretődnek meg, hanem a meghirdetett koncepciókhoz való „hozzászólás” látványos, de nem politikai aktusa megy végbe.

Egyetlen hasznos fölhasználási módja lehet: az úgynevezett érdekbeszámítás, amikor a koncepciót alkotók az összegyűlt „véleményekből” kiválasztják mindazokat az elemeket, amelyek figyelembe vehetők saját álláspontjuk sérelme nélkül.<sup>162</sup>

A társadalmi vita jellegénél fogva alkalmatlan arra, hogy érdekegyeztető szerepet töltsön be. A politikai döntéseket előkészítő dokumentumok nyilvánosságra hozása, vitára bocsátása természetesen nemcsak fontos, de elkerülhetetlen is. Azonban az országos szintű vélemények összesítésére, feldolgozására és „becsatornázásra” inkább a tárgyalásos formát célszerű felhasználni. Ebben az esetben a minisztérium nem atomizált és szinte értelmezhetetlen egyedi véleményekkel kellene, hogy szembe nézzen, hanem a vita eredményét ezek a szervezetek összesíthetnék a maguk csatornáin, értelmezhető és egyeztetett politikai alternatívákká dolgozva fel azokat. Ezek már a minisztérium számára is kezelhetővé válnának: mindenestre megfogható, sőt változható álláspontokként jelennének meg, tárgyalási alapot jelentenének.<sup>163</sup>

Erre a későbbiekben majd látunk példát.

A „társadalmi vitában” megszólalók álláspontját ugyanis nyilvánvalóan nem lehet közvélemény-kutatási eredményként értelmezni, hiszen semmilyen értelemben nem reprezentatív (nem volt kötelező a válaszadás). Társadalmi vita során a „véleménykérés” nem formalizált, tehát a vélemények gyakorlatilag nem számszerűsíthetők.

Jelen esetben is a beküldött jegyzőkönyvek, az egyéni vagy csoportos vélemények egyértelműen azt bizonyítják, hogy a szakmai közvélemény igen komolyan vette a törvény-előkészítés folyamatába való bekapcsolódást.

Az alábbi vélemények jelentős részét azok a jegyzőkönyvek, összefoglalók alkotják, amelyek a megyei pedagógiai intézetek által szervezett vitákon születtek. (26 ilyen összefoglaló, illetve jegyzőkönyv, amely 235 véleményt tartalmaz.)

Ezen kívül 107 általános iskola, 23 középiskola és 5 felsőfokú intézmény véleményezte a tervezetet. 8 szaktárca, köztük a Pénzügy- és a Belügyminisztérium is véleményt formált a tervezettel kapcsolatban, és 34 érdekvédelmi szervezet (pedagógus érdekvédelmi és szakmai szervezetek, valamint egyéb, a közoktatásban érdekelt szervezetek).

<sup>162</sup> Uo. 11.p.

<sup>163</sup> Gázsó Ferenc, Halász Gábor, Mihály Ottó (szerk.) (1992): Törvény és iskola 29.p.

Néhány települési vagy kerületi igazgatói, szaktanácsadói vagy nevelői munkaközösség is vitát szervezett a tervezetről. A pártok képviselőiben csak a kormánypártok és az MSZP fogalmazott meg írásos véleményt, sem az SZDSZ, sem a Fidesz nem reagált hivatalosan, írásban a tervezetre. (Az SZDSZ oktatáspolitikai munkacsoportjának egy tagja, e funkciója megjelölésével, ugyan küldött személyes véleményt a bizottsághoz.)<sup>164</sup>

*Nagy Mária: Iskola, társadalom, szakma, állam – Vélemények egy oktatási törvénykonceptióról* című tanulmányában<sup>165</sup> ezeket a véleményeket bemutatja, s röviden kommentálja is. Jelen elemzésünk célja inkább csak az, hogy egyrészt ezeket a véleményeket szemléletesen (táblázat formájában) rendszerezze, s valamennyire hozzávetőleges támogatottsága mértékéről jelzést adjon.

---

<sup>164</sup> Nagy Mária: *Iskola, társadalom, szakma, állam – vélemények egy oktatási törvénykonceptióról* 224. p.

<sup>165</sup> *Törvény és iskola* 211-240.p.

**Vélemények az első tervezetről:**

	<b>Támogatók</b>	<b>Ellenzők/ módosítást javaslók</b>
<p><b><u>A szabályozás szükségességével kapcsolatos vélemények</u></b> (kb. fele-fele arányban oszlik meg az ellenző és a támogató)</p>	<p>Kevésbé kifejtett válaszok: általában a <u>társadalmi változásokra</u>, ill. a <u>politikai rendszerváltásra utalnak</u> indoklásként.</p> <p>A KDNP azzal indokolja a törvény szükségességét, hogy „<i>a pártállam sokéves uralma mély erkölcsi válságba döntötte az országot, s az ebből történő kiemelkedést a megújuló iskoláknak elő kell segíteniük</i>”.</p> <p>A legutóbbi oktatási törvény (1985) közelsége biztosítja a folyamatosságot.</p>	<p>Elsietettnek látják a kidolgozását, mert <u>nem biztosítottak a bevezetés anyagi, tárgyi és személyi feltételei, az egyéb jogi szabályozásokkal való összehangoltság, nem ismeretes a közoktatással kapcsolatos kormányzati koncepció, hiányoznak a tervezetben megjelölt tényezők (vizsgarendszer, az alapkövetelmények rendszere)</u>.</p> <p>Elhibázott a közoktatási törvénytervezet önálló kezelése, hogy az oktatási rendszer egészét (az óvodától a felsőoktatásig terjedően) egy törvényben vagy legalábbis összehangoltan kellene szabályozásra, illetve szakmai vitára bocsátani. (MTA PB, szakszervezetek)</p> <p>„Az 1985-ös törvénnyel való kontinuitásra nincs szükség, inkább az eredetiséget kellene hangsúlyozni.”</p>
<p><b><u>Az alapelvekkel kapcsolatos vélemények</u></b></p>	<p><u>Támogatók:</u> gyakorló általános iskolák, érdekvédelmi szervezetek csoportjai, minisztérium, MSZP. - Kevésbé kifejtett vélemények</p> <p>A tervezet alapelveit alkalmasnak tartják a szakmai vitára ill., hogy megfelelő kiegészítés, pontosítás és átdolgozás után alapja legyen az új oktatási törvények.</p> <p><u>Pozitívnak értékelik a tervezet általános szemléletét, elfogadják keretjellegét, a szolgáltató típusú oktatási rendszer megfogalmazását, a benne változott fejlődés szerves jellegét, a differenciált társadalmi igényekhez való alkalmazkodás szükségességének deklarációját.</u></p> <p><u>Egyetértenek a megfogalmazott szabadságjogokkal, a szektorsemleges állami támogatás elvével, a világnézeti és szakmai sokszínűség támogatásának gondolatával, a tervezet fejlesztésközpontúságával, megengedő jellegével és decentralizáló irányultságával. Korszerűnek, eredményességre és hatékonyságra ösztönzőnek tartják a tervezetet.</u></p>	<p>Főleg <u>általános iskolák</u> ellenzik és a <u>megyei vitákon</u> voltak hasonló hozzászólások. Csekélyebb számban a tervezet <u>következetlenségeire és kidolgozatlanságára mutatnak rá</u>. (pl.: a tervezet „<i>két sarkpontja, az anyagi biztonság és a működő vizsgarendszer még nagyon sántít</i>”, vagy: „<i>a kétpólusú irányítási rendszer ellentmondásos</i>”).</p> <p>Többségük kifejezetten szembehelyezkedik tervezet szellemiségével, azzal ellentétes, <u>határozott értékorientációt fogalmaz meg</u>.</p> <p>A kormánypártok képviselőinek alapvető kifogása, hogy <u>a tervezet nem veszi figyelembe a sajátos magyar viszonyokat</u>. („a mai, atomizált, erkölcsileg legyengített magyar társadalom” problémáit) és hagyományokat, de az európai tradíciókat sem: „<i>teljes egészében az amerikai rendszert képzeli el</i>”. <i>Elutasítják „kilúgozott, semleges, parttalan liberalizmus”-át.</i></p> <p>„eszközt kell adjon a kívánatos iskolarendszer eléréséhez, mely feltételezi és hatással van a társadalom kívánatos változásaira”. Éppen ezért <u>a készülő oktatási törvény nem lehet keretjellegű, és az oktatás és a nevelés szerves egységét kell deklarálnia</u>.</p> <p>A szakszervezetek ragaszkodnak ahhoz, hogy a közoktatásügy működéséhez a lényeges garanciákat (például iskolarendszer alapszerkezetének átalakulása, vizsgarendszer) szintén törvény szintjén szabályozzák.</p> <p><u>Nem jelöli meg a tervezet a nevelési rendszer legalapvetőbb céljait, azokat az általános emberi, egyetemes célokat, amelyeket követelni kellene.</u></p> <p><u>Egyáltalán nem tisztázza a tervezet az iskolák ifjúsági szervezeteinek helyét, státusát, kapcsolatát az intézménnyel.</u></p> <p>A tervezet szellemiségét elutasító vélemények többsége hasonló félelmekre, negatív társadalomképre és kilátástalanság-érzetre utal.</p>

	<b>Támogatók</b>	<b>Ellenzők/ módosítást javaslók</b>
<b><u>Különböző intézmény-típusokkal, képzési formákkal és iskolai tevékenységekkel kapcsolatos vélemények</u></b>	A tervezet keretjellege miatt ezt a kérdéskört nem kell részletesen szabályozni.	Igen sok véleményező szóvá teszi, hogy <u>a tervezet nem vagy nem kellő hangsúllyal szól az óvodákról, a különböző gyógypedagógiai jellegű szolgáltatásokról, a kollégiumokról, a napköziről, a művészeti és zeneoktatásról, a szakkörökről, a felzárkóztató foglalkozásokról, a felnőttoktatásról, az iskolai könyvtárakról, a gyakorló iskolákról és az általános művelődési központokról.</u> <u>Nem fogalmazza meg az alapellátás fogalmát, nem szabályozza az iskolák belső világát (tanulói, tanári óraszámokat, a tanteremnek használható helyiségek paramétereit, az iskolában alkalmazandó egyéb szakemberek számát, a pedagógus-előmenetelt stb.)</u>
<b><u>Jogok és köteleességek</u></b>	Nincsenek támogató vélemények ebben a témakörben	<u>Pontosabban meg kellene határozni a tanárok, a tanulók és a szülők státusát, kötelességeit és jogait, de a köteleességek hiányát teszik szóvá többen (ebből a szempontból az 1985-ös törvény megfelelőbb volt), és főként a szülői köteleességek hangsúlyozását tartanak fontosnak.</u>
<b><u>Közvetítendő értékek, nevelési célok</u></b>	Nincsenek támogató vélemények ebben a témakörben	Kisebb arányban (kb. 17%) <u>hiányolják a tervezetből az iskola által közvetítendő értékek felsorolását, a nevelési célok megfogalmazását.</u> (Egyházi középiskolák, a KDNP és az MDF képviselő, Magyar Úttörők Szövetsége, Magyar Pedagógiai Társaság vagy a Magyar Pszichológiai Társaság Neveléslélektani Szekciója és a Mozgáskorlátozottak Egyesülete, több általános iskola is, Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége, az Ipari Szervezetek Országos Szövetsége)
<b><u>Az iskola, az állam és a társadalom kapcsolatáról- oktatásirányítás</u></b>	A többség elfogadja a hierarchikus viszonyok lebontásának gondolatát: A minisztériumnak koordináló, információgyűjtő feladatköre van, semmiféle hatósági jogköre nincs, hogy adminisztratíván beavatkozzon az önkormányzatnak a közoktatás-irányító tevékenységébe. <u>Az iskolaszékekkel kapcsolatban támogatják a tervezet megengedő megközelítését.</u> (szakszervezetek) Pozitívnak tartják, hogy a nevelőtestület a tervezet szerint két területen döntésjogosult és kötelezett: a pedagógiai program jóváhagyásában és az igazgatói pályázatok elbírálásában. Megváltozik az iskolák alkuphelyzete: a megnövekedett autonómia, megnövekedett felelősséggel is jár.	A szülőkkel kapcsolatban általában inkább a félelmek és a kétségek fogalmazódnak meg. Pl. a szülők gyerekeikkel kapcsolatos egyéni érdekei nem elég „objektívek” ahhoz, hogy az oktatási folyamatokat orientálhassák, a szülők túlságosan „laikusak”, nem értenek az iskola szakmai problémáihoz. Sokan tartanak egy újfajta hatalmi túlsúly kiépülésétől az iskola társadalmi ellenőrzésének koncepciójával összefüggésben. Ezért <u>inkább károsnak, mint hasznosnak tartják a szülői beleszólás növekedését.</u> <u>Többen szóvá teszik, hogy nem világos a feladatmegosztás a nevelőtestület, az igazgató, az iskolaszék, az állam és az önkormányzat között. Nem egyértelmű, milyen jogköroket szán az iskolaszéknek a tervezet, milyen összetételben képzei azt el. Világos elhatárolásra van szükség. Az iskolaszékek széles körű vétójoga sértene a tervezet által deklarált nevelőtestületi autonómiát. Jogszabályban kell meghatározni az iskolaszékek szervezetét, létrejöttének lehetséges módjait, összetételének lehetséges arányait, jogszabályainak körét.</u> PDSZ, Pedagóguskamara, a 3 kormánypárt is jelzi azt a félelmét, hogy az önkormányzatok megsérthetik az iskola szakmai autonómiáját. <u>Az irányítási rendszer a recentralizáció irányába mutat, az Országos Közoktatási Tanácsnak csak konzultatív testületnek kellene lennie.</u>

	Támogatók	Ellenzők/ módosítást javaslok
<b><u>Igazgatók kinevezése</u></b>  <b><u>(nagyfokú megosztottság tapasztalható)</u></b>	Általában elfogadják a fenntartó kinevezési jogát. Az igazgatók kiválasztásánál a szakmai-emberi rátermettség, alkalmasság legyen az egyedüli szempont.	KDNP: a kinevezést önkormányzati javaslattal a tantestületek kezébe adná, és vitás esetekben a tankerületi főigazgatót bízna meg a döntéssel. MSZP javasolja, hogy a különböző felek (tantestület, iskolatanács, szakértők) fogalmazzák meg és hozzák nyilvánosságra a jelöltekkel kapcsolatos álláspontjukat. Ipari és Kereskedelmi Minisztérium: „az igazgatói kinevezés jogát a nevelőtestületnek kellene gyakorolnia, a fenntartó szervnek csak vétőjogot kellene biztosítani.” Horn Gábor: <u>Valamilyen módon minden érintett kapjon beleszólást az igazgatók kinevezésébe, azaz többen szorgalmazzák a szülői beleszólás lehetőségének növekvését. Szükséges lenne az igazgatóválasztás ügyében olyan objektív kritériumokat is felállítani, amelyek az igazgatók vizsgarendszeréhez kapcsolódnának. A törvényből nem derül ki, hogy hogyan lehet egy alkalmatlan igazgatót vagy igazgatóhelyettest visszahívni.</u>
<b><u>Szakmai felelősség</u></b>	A véleményezők többsége érzékeli és elfogadja, illetve nem kérdőjelezi meg az intézményi, iskolai szint: a pedagógusok és iskolaigazgatók növekvő felelősségét a szakmai döntések meghozatalában.	Csak néhány véleményben jelenik meg kifejezett negatív megfogalmazás általánosított formában a pedagógusok szakmai alkalmasságával, felkészültségével kapcsolatban. <u>Sokan rámutatnak a jelenlegi pedagógusképzés és –továbbképzés hiányosságaira, és hangsúlyozzák a változtatás szükségességét, különösen a speciális képességek (tantervkészítés, a különböző társadalmi rétegekből érkező gyerekekkel való bánásmód, helyi programok készítése) területén.</u> <u>Nagyon sokan írnak a szakmai szolgáltatások hiányáról, a meglévők leépüléséről.</u> <u>A tervezet szakmai szolgáltató intézetek feladatrendszeréről, kötelezettségeiről, finanszírozásáról megfogalmazott alapelveit nem tartják eléggé kidolgozottak.</u> A tervezetben vázolt „kétpólusú szakmai irányítás” (intézményi szakmai autonómia plusz az állami ellenőrzés korábban vázolt szakmai korlátozó szerepe) gondolatával szemben sokan szóvá teszik, hogy <u>kell lennie valamilyen „közbülső” szakmai szintnek is.</u> „az MKM erős szakmai ellenőrzését” látnák szívesen a kormánypártok (MDF, KDNP) képviselőinek a centralizációt igénylő szempontjai: ők a kormányzati felelősséget vetik fel, amikor a miniszternek igényelnek nagyobb közvetlen beleszólási lehetőséget, és <u>körvonalazzák a miniszter közvetlen felügyelete alatt álló tankerületek felállítását.</u> <u>Kevesen vannak, akik határozottan ellenzik az ellenőrzés gondolatát („jó, hogy nincs szakfelügyelet”,</u>
<b><u>Iskolaszervezet</u></b>	Nincsenek támogató vélemények ebben a témakörben	<u>Szükségesnek tartják a világos, egyértelmű koncepció kialakítását az iskolatípusok, képzési funkciók témakörében. Elfogadhatatlan, hogy a szerkezeti változásokról a szakmai szervezetek által ellenőrizhetetlen későbbi jogszabályok rendelkezzenek.</u>

	Támogatók	Ellenző/ módosítást javaslók
<b><u>Vizsgarendszer/ Alaptanterv</u></b>	<p><u>Nagyfokú elfogadottság kíséri a vizsgarendszer gondolatát.</u>  <i>„Az eddiginél objektívebb képet adhat az oktatás eredményességéről”</i></p> <p><i>„kötelezi az intézményeket szakmai kultúrájuk reformálására”</i></p>	<p><u>A vizsgarendszer részletes bemutatása mellett háttérbe szorul a tartalmi szabályozás. A vizsgarendszert, mint egyedüli szabályozót nem tartják elegendőnek, mint az iskolákat egyedül minősítő rendszert pedig nem tartják elfogadhatónak</u>  Csak az alaptanterv elfogadására épülhet a vizsgarendszer. Sokan attól is óvnak, hogy ezt az egyes pedagógus munkájának értékelésére használják majd. Jó néhányan megfogalmazzák a vizsgáztatás veszélyeit is: <u>óvnak a tesztközponitú oktatástól, figyelmeztetnek arra, hogy nem minden oktatási-nevelési tevékenység mérhető ezáltal, kiemelik a vizsgázás stresszhatását.</u>  <u>Nagy József: Törvényileg ki legyen mondva, hogy differenciált követelményeket és tartalmakat meg kell határozni, és csak a standard az, amit központilag meg szabad adni. A legnagyobb veszedelem az iskola nevelő-oktató intézményből vizsgára pótló intézménnyé válik. Differenciált vizsgák legyenek!</u></p>
<b><u>Finanszírozás</u></b>	Nincsenek támogató vélemények ebben a témakörben	<p>Az egyszerű fejkvóta nem lehet a normatív finanszírozás alapja.  <u>A finanszírozás képzési szintek, tanulócsoportok és szakterületek szerint legyen differenciált és normatív. A finanszírozási rendszernek figyelembe kell vennie az egyes intézmények között jelenleg meglévő különbségeket. (PDSZ)</u>  <u>Pontosabban el kellene határolni a különböző felek (központi állam, önkormányzat, egyéb fenntartók, szülő) részvételi kötelezettségét az oktatásügy finanszírozásában. Az oktatás finanszírozását alapvetően központi állami feladatnak tartja, és az önkormányzatoknak legfeljebb csak kiegészítő szerepet szánna a plusz vagy helyi feladatok finanszírozásában.</u>  A törvénytervezetben <u>legyen egy külön fejezet, ami az egyházi iskolák anyagi, jogi és egyéb helyzetét tisztázza az állami közoktatás keretén belül.</u></p>
<b><u>Pedagógusbérek</u></b>	Nincsenek támogató vélemények ebben a témakörben	<p><u>„A pedagógusbérek ne legyenek önkormányzati hatáskörben”. Horn Gábor: parlamenti garanciákkal közvetlenül az iskolákhoz jusson el a pedagógusok bére. A béreket központilag, egységesen határozzák meg, kiszámítható tarifarendszer alapján.</u></p>
<b><u>Speciális nevelés</u></b>	Nincsenek támogató vélemények ebben a témakörben	<p><u>Hiányolják, hogy a tervezet nem határozza meg a speciális igényt kielégítő intézmények közoktatásban elfoglalt helyét. A közoktatási törvény fordítson nagyobb figyelmet a speciális nevelést-oktatást igénylők ellátására (gyógypedagógiai oktatás, nemzeti, etnikai kisebbségek iskolázása)!</u></p>

**E válaszok megerősítették a tervezet több lényegi alapvonását:**

- Az autonóm iskola iránti igényt,
- a gyermek, a szülő és a pedagógus alanyi jogát a lelkiismereti szabadság érvényesítésére a nevelésben.
- Üdvözölték a tartalom egységesítésének új módját.
- Helyeslik az iskolázás záró szakaszaiban (16 és 18 éves korban) az objektív értékelést előmozdító, végzettséget adó, állami vizsgarendszer működtetését.

A hivatali, szakigazgatási jellegű irányítás hierarchizált rendje helyett a szakmai szolgáltatás iránti igény erősödött meg a pedagógusokban, a központosítás helyett a helyi sajátosságokhoz való igazodás lehetősége a helyi társadalommal, az iskolát használókkal.

**Még néhány szemelvény az alapkérdéseket feszegető állásfoglalásokból:**

A tervezet pozitívumait, illetve negatívumait hangsúlyozó, illetve a kétféle megítélés között egyensúlyozó vélemények nagyjából hasonló arányban oszlanak meg. Bár a vélemények többségükben nem mindig koherensek, az alapelvekkel kapcsolatos megnyilvánulások mégis meglehetősen jól strukturálódnak: alapvetően kétféle társadalomkép, illetve a társadalmi fejlődés lehetőségének kétféle megítélése bontható ki belőlük.

Az elutasító vélemények (véleményelemek) többsége kifejezetten szembehelyezkedik tervezet szellemiségével, azzal ellentétes, határozott értékorientációt fogalmaz meg. A legkifejtettebb, legkoherensebb elutasító állásfoglalással a kormánypártok véleményeiben találkozhatunk, amelyek egyes elemei a többi elutasító véleményben is vissza-visszatérnek.

Az MDF Pedagógus Kollégiumának megfogalmazása szerint „a kormánykoalíció valamennyi pártja egyetért abban, hogy a törvénytervezetnek, a társadalmi értékrend hosszú válsága, majd széthullása után, szolgálnia, illetve orientálnia kell egy új, az európai polgári demokráciákhoz közelítő, a nemzeti hagyományokat megőrző új társadalmi értékrend kialakulását”, hogy „eszközt kell adjon a kívánatos iskolarendszer eléréséhez, mely feltételezi és hatással van a társadalom kívánatos változásaira.”<sup>166</sup> Éppen ezért, a készülő oktatási törvény nem lehet keretjellegű, és az oktatás és a nevelés szerves egységét kell deklarálnia.

**Két lényeges területen illették kritikával a Gázsó-féle koncepciót:**

- A szakmai irányítás, felügyelet és ellenőrzés kérdéskörével kapcsolatos javaslatai elégtelenek ahhoz, hogy azok alapján a minisztérium ezeket a feladatokat el is tudja látni.
- A legnagyobb hiányossága az, hogy bizonyos alapelvek felsorolása után még csak fel sem vázolja az általa elképzelt új közoktatási rendszert; nem határozza meg az új rend-

<sup>166</sup>Nagy Mária: Iskola, társadalom, szakma, állam – vélemények egy oktatási törvénykonceptióról 218. p.

szerben felállítható intézménytípusokat, hanem megelégszik a képzési szintek meghatározásával.<sup>167</sup>

### **12.1.3. A leginkább konfrontatív témakörök:**

A törvény szakmai koncepciója érték- és ideológiamentes szemléletet tükröz, ami nem biztosítja majd, hogy bizonyos kívánatos értékek közvetítődjenek az iskolában. Úgy vélik, hogy az európai humanizmus alapját képező értékrend évtizedeken át nem kapott megfelelő hangsúlyt a társadalom életében, kiváltképp az oktatásban. Ebből következően a pedagógusok jelentős hányada érték bizonytalansággal küzd.

Egy nyilatkozó úgy ítéli meg, hogy anarchia, káosz uralkodik az oktatásügy területén (és általában a társadalmi életben), és hogy „ez a liberális tervezet nem alkalmas a káosz megszüntetésére”.

Ugyanakkor **sokan tartanak az iskolaválasztási szabadság kiterjesztéstől**, a szakmai alternativitás növekedésétől („az alternatív iskolák egy ellenzéki áramlat lelőhelyei voltak, a szerepüket felesleges erősíteni”), a „társadalmi ellenőrzés fetiszizálásá”-tól.<sup>168</sup>

A többség általában pozitívan értékeli a tervezet szellemiségét, ám fenntartásaikat is megfogalmazzák azzal kapcsolatban, hogy „Lehet-e csak jogokra építeni a törvényt, és kizárni a kényszerítést?” A liberális-demokratikus törvényhez öntudatos választópolgár és jól működő piacgazdaság kell” – fogalmaz az egyik, egy általános iskolát képvisel véleményező.<sup>169</sup>

Az iskola által közvetítendő értékek felsorolása és **a nevelési célok megfogalmazásának igénye mögött sokan felsorakoznak**: egyházi középiskolák, a KDNP és az MDF képviselői, de a Magyar Úttörők Szövetsége, a Magyar Pedagógiai Társaság vagy a Magyar Pszichológiai Társaság Neveléslélektani Szekciója és a Mozgáskorlátozottak Egyesülete is, és több általános iskola is. Meglepő az olyan intézmények jelenléte ebben a csoportban, mint pl. a Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége, az Ipari Szervezetek Országos Szövetsége vagy az Ipari és Kereskedelmi Minisztérium is.<sup>170</sup>

A véleményezők többsége elfogadta a hierarchikus viszonyok lebontásának gondolatát, ám újfajta hatalmi túlsúlyok kiépülésétől is tartott, különösképpen az iskola és a társadalom kapcsolatában, az iskola társadalmi ellenőrzésének koncepciójával összefüggésben.

**Sokan véleményt nyilvánítanak a tervezetben az iskola közvetlen társadalmi kontrollját megjelenítő iskolaszékekkel kapcsolatban.**

<sup>167</sup> Kn. 1992/4.sz. 6-7.o. Mi van és mi nincs a közoktatási törvény koncepciójában?

<sup>168</sup> Nagy Mária: Iskola, társadalom, szakma, állam – vélemények egy oktatási törvénykonceptióról 224. p.

<sup>169</sup> Uo. 220.p.

<sup>170</sup> Uo. 222. p.



Többen konkrét társadalmi csoportokkal kapcsolatban fogalmazzák meg a kételyeiket: a speciális oktatást igénylő gyerekek szüleivel kapcsolatban, és még inkább a különböző társadalmi problémákkal küszködő családokkal kapcsolatban („a szülői választási jog túlzott demokratizmus bizonyos szociokulturális szint alatt”). Többen kifejezetten utalnak cigány szülőkre, a munkanélküliekre, a szegényekre, sőt a hátrányos helyzetű családok számának növekedésére is. Ezek a vélemények közvetetten arra is figyelmeztetnek, hogy az iskolák nincsenek felkészülve arra, hogy a különböző szülői rétegeket az iskolában is jelentkező problémák megoldásába bevonják.<sup>171</sup>

Az iskolaszékek, intézményi szintű testületek az egyik forró kérdése a közoktatás-irányításnak, különösen amiatt, mert ez az a pont, ahol egy oktatási törvény, egy közoktatási törvény ütközhet az önkormányzati törvénnyel. (Konszenzus szükségeltetik az önkormányzat és az intézmény között.)<sup>172</sup>

Néhányan sérelmezik, hogy „*miért éppen az oktatás területén kell mindenkinek beleszólási jogot adni*”. A félelmek leginkább azzal kapcsolatosak, hogy túlzott hatalmat jelent majd a nevelőtestületi autonómiával szemben, hogy pártpolitikai csatározások terepe lesz, vagy szakmai kérdésekbe fognak beleszólni.

A kételkedők általában elfogadják a társadalmi kontroll oktatáspolitikai befolyásoló szerepének lehetőségét, de erre vagy nem tartják alkalmasnak az iskolaszék intézményét (legalábbis a tervezetben körvonalazott formában nem), vagy a gyakorlati megvalósítás buktatóit fogalmazzák meg. Többen hangsúlyozzák, hogy csak önkéntesen, alulról építkezve, hosszabb folyamatban képzelhető el a kialakításuk.

A csekély számú elfogadók azt fejtegetik, hogy „a legnagyobb érdeke a gyerek előmeneteléhez a szülőnek fűződik”, hogy „az iskolák igazi partnerei a szülők”, hogy az iskolának „az iskolaszékek lehetnek a legfőbb szövetségesei.”<sup>173</sup>

**Finanszírozás:** Csaknem általánosnak mondható, hogy az oktatás finanszírozását alapvetően központi állami feladatnak tartják, és az önkormányzatoknak legfeljebb csak kiegészítő szerepet szánna a plusz vagy helyi feladatok finanszírozásában. „Az állam felhasználási kötelezettséggel adja át az oktatásra szánt összegeket az önkormányzatoknak”. Indoklásul többen az önkormányzatok szűkös anyagi helyzetét említik, mások a hozzá nem értésükre, illetve iskolaellenes attitűdjeikre hivatkoznak. („különösen falvakban kis helyen pedagógusellenes a hangulat”, „a helyi társadalmak nem toleránsak az iskolával, az oktatással szemben”).<sup>174</sup>

<sup>171</sup>Nagy Mária: Iskola, társadalom, szakma, állam – vélemények egy oktatási törvénykonceptióról 224. p.

<sup>172</sup>Az oktatási törvénykezés kritikus pontjai 74-75.p.

<sup>173</sup>Nagy Mária im 225.p.

<sup>174</sup>Közoktatási törvény szakmai tervezete in. Törvény és iskola 226.p.

Többen azért bírálták a tervezetet, mivel a finanszírozás tekintetében az állami redisztribúciót viszi tovább. Érzékelhető volt az az aggály is, hogy a központi finanszírozás túlsúlya kedvező feltételeket teremthet a tanügy-igazgatási centralizáció hagyományos gyakorlatának a továbbéléséhez, és az állami befolyás ismételt megerősödéséhez vezethet.<sup>175</sup>

Jelenits István veti fel az *egyházi iskolák finanszírozásának kérdését*: A törvényjavaslat szerint az egyházi iskolák állami támogatása közvetlen eljut az iskolákba, s ugyanakkor mégis az önkormányzatokkal kell szerződést kötnünk a létesítésük vonatkozásában. Ez egy kissé ellentmondásos, és feszültségekre ad alkalmat.<sup>176</sup>

A törvénytervezetben megérdemelné egy külön fejezetet az, hogy az egyházi iskoláknak az anyagi, jogi és egyéb helyzetét tisztázza az állami közoktatás keretén belül.

**Az igazgatói kinevezések** kérdése fontos politikai kérdéssé vált.

Az igazgatói kinevezésekben a tantestületi jogokat megerősíteni vágyók között inkább általános iskolákat találunk, míg az azt korlátozni kívánók között nem csak önkormányzati érdekeltségű hozzászólókat találunk, hanem pl. szaktanácsadókat, igazgatókat, érdekszervezetet, a Népjóléti Minisztériumot és persze általános iskolákat, valamint az egyetlen megnyilatkozó iskolaszéket is.<sup>177</sup>

Abban is vita volt a kormánypártok és az ellenzék között, hogy vannak-e az önkormányzatnak **szakmai irányítási jogai** vagy csupán az iskolaszéken keresztül alkalmazandó ellenőrzési jogai vannak. Míg a kormánypártok képviselői alapvetően az állam szakmai irányító felelősségét emelik ki, és az annak gyakorlásához szükséges intézményrendszer hiányáról írnak, a véleményezők túlnyomó többsége az állam szerepét illetően a finanszírozással kapcsolatos kötelességvállalást emel ki, azaz alapvetően a tárca érdekeinek kormányzati szintű képviselését, a „megfelelő anyagi feltételek biztosításá”-t, az oktatási rendszer „zavartalan működésének garantálá”-sát várja el.<sup>178</sup>

### **A szakmai felelősségi rendszerrel kapcsolatos vélemények**

A szakértői gondolkodás lényegében meglehetősen újszerű és ismeretlen volt még a szélesebb közvélemény előtt. A tervezetnek ez volt a legkevésbé kidolgozott, legtöbb ellentmondással terhelt része. A tervezet átvette és fontos koncepcionális elemként kezelte az 1985-ös oktatási törvényben bevezetett „*szakmai autonómia*” fogalmát. A fogalom azonban a két dokumentum születésének eltérő politikai körülményei folytán jelentős értelmezésbeli változáson ment át, amit a véleményezők egy része nem érzékelt.

<sup>175</sup> Az oktatási törvénykezés változásai im. 40.p.

<sup>176</sup> .Uo. 41p.

<sup>177</sup> Közoktatási törvény szakmai tervezete in. Törvény és iskola 229.p.

<sup>178</sup> uo. 230. p.

Míg a korábbi törvényben a szakmai, intézményi autonómia fogalma az oktatási rendszer szakmai kezdeményezésű és tanári önfelöltségen alapuló minőségi megújításának szimbóluma, a demokratikus politikai rendszerváltás következtében kialakult demokratikus politikai erőterben a társadalmi kontrollal, valamint az állam szakmai kontrolljával korlátozott szakmai autonómia fogalma jelenik meg.<sup>179</sup>

A tervezet a korábbi szoros tantervi kontroll helyett az állami szerepvállalást az alapkövetelmények meghatározására korlátozta, ám nem hivatkozott a véleményezők széles köre előtt akkor már Nemzeti Alaptantervként ismert tantervi előmunkálatokra, így a véleményezők nem pontosan értették, hasonló vagy egyéb alapkövetelményekről szól-e a tervezet. A vizsgarendszer bevezetésének gondolata is új elemként jelent meg a tervezetben.

Nehezen lehetett értelmezni a folyamatosság vagy megújulás kérdését a szakmai szolgáltató intézmények területén is. A tervezet a szakmai segítő-szolgáltató intézmények gazdag hálózatát vetíti előre, míg a véleményezők többsége arra szeretett volna választ kapni, hogy a meglévő szakmai segítő intézményrendszer (központi és helyi szaktanácsadói hálózat, tantárgygondozói rendszer) felszámolódása után kitől kaphatnak napi munkájukban segítséget, ill. kihez fordulhatnak az egyéb partnerekkel (elsősorban az önkormányzatokkal) folytatott vitáikban segítségért.

A véleményezők többsége elfogadja az intézményi, iskolai szint: a pedagógusok és iskolaigazgatók növekvő felelősségét a szakmai döntések meghozatalában. Ezzel kapcsolatban kétféle aggodalom fogalmazódik meg: hogyan készíthetőek fel a pedagógusok erre a szerepre, illetve, hogy megfelelő-e a társadalmi-gazdasági-szakmai környezet az ilyesféle szerepnövekedéshez.<sup>180</sup>

Csak néhány véleményben jelenik meg kifejezett negatív megfogalmazás általánosított formában a pedagógusok szakmai alkalmasságával, felkészültségével kapcsolatban. (ld. táblázatban)

Nagyon sokan írnak a szakmai szolgáltatások hiányáról, a meglévők leépüléséről. A leendő országos, regionális, megyei szolgáltatásokkal kapcsolatban azt az igényt fejezik ki, hogy gyakorlatközeli legyenek, a gyakorló pedagógusok igényéhez igazodjanak, vagy hogy a szakértői hálózat „független” legyen. Inkább általános iskolák fogalmazzák meg a megyei szintű szakmai szolgáltató-segítő hálózat, a „regionális szakszolgálat”, a „megyei központok” iránti igényüket.<sup>181</sup>

<sup>179</sup> Köznevelési törvény szakmai tervezete in. Törvény és iskola 232. p.

<sup>180</sup> Uo. 233.p.

<sup>181</sup> Nagy Mária: Iskola, társadalom, szakma, állam – vélemények egy oktatási törvénykonceptióról 234-235. p.

Többen foglalkoznak az intézményi, intézmény közeli szakmai fejlesztés gondolatával (az innovatív műhelyek támogatásával, az iskolai szintű taneszköz- és tantervfejlesztéssel, a helyi-körzeti pedagógiai műhelyek gondolatával, egy-egy középiskola szakmai fejlesztői központtá fejlesztésének ötletével, az iskolavezetés szakmai ellenőrző szerepének erősítésével, a gyakorló pedagógusok időközi tanítás alóli felmentésével és kutatói-fejlesztői szerepük növelésével).

A központi szintnek a tervezetben körvonalazottnál erőteljesebb és közvetlenebb szabályozó szerepét kb. egy tucat véleményező (önkormányzat, iskola) igényli kifejezett módon: a „szakmai irányítást az állam ne adja ki a kezéből”, hogy „a szakmai irányítást a központban kell biztosítani, az MKM által fenntartott, működtetett ellenőrző szervezettel”.

Azonban találhatunk ezzel ellentétes, a központi ellenőrzés gondolatát elutasító véleményt is. Néhányan a központ erősebb beavatkozását csak egy adott területen igényelnék (a Dyslexia Szövetség pl. szakmai irányelvek kibocsátása formájában, egy általános iskola pedig a taneszközök közti eligazodásában igényel kifejezetten központi segítséget).

Egészen mások a kormánypártok (MDF, KDNP) képviselőinek a centralizációt igénylő szempontjai: ők a kormányzati felelősséget vetik fel, amikor a miniszternek igényelnek nagyobb közvetlen beleszólási lehetőséget, és körvonalazzák a miniszter közvetlen felügyelete alatt álló tankerületek felállítását.

Sajátos némely központi szerv (KSH, Közlekedési, Hírközlési és Vízügyi Minisztérium) szempontja, akik tulajdonképpen költségvetés-kímélési szempontból utasítják el a decentralizált szolgáltató, fejlesztő és kutató szervezetek kialakításának gondolatát.<sup>182</sup>

Az ellenőrzés és/vagy segítség dimenziójában kevésbé értékelhetőek a vélemények, valójában a fogalomhasználat sem tűnik egységesnek. Igen kevesen vannak, akik határozottan ellenzik az ellenőrzés gondolatát („jó, hogy nincs szakfelügyelet”, „pedagógiai csőszök nem kellenek”), és hasonlóképpen kevesen igénylik a kormánypártok képviselőihez hasonló határozottsággal a központi ellenőrzést.<sup>183</sup>

Többen azért örülnek a **vizsgarendszer** bevezetésének, mert abban lehetőséget látnának az iskolai szelekció megerősítésére. Néhányan felvetik, hogy a „kimenetszabályozáshoz” „bemenetszabályozásra” is szükség van, azaz mérni kell a belépő tanulók teljesítményét, intelligenciavizsgálattal kell felvenni őket.

Pedagógusok, oktatáspolitikusok, önkormányzati képviselők, kutatók egyik csoportja kedvezően fogadta a koncepció liberális szemléletét, azt a törekvést, amely az oktatási rendszert, az iskolát, a pedagógust meg kívánja szabadítani a bürokratikus szabályzásától, az állam

<sup>182</sup> Uo. 236.p.

<sup>183</sup> Nagy Mária: Iskola, társadalom, szakma, állam – vélemények egy oktatási törvénykonceptióról 237. p.

közvetlen beavatkozásától, a különösen az iskola által közvetített műveltség tartalom és értékrendszer állami kondifikációjától, valamint a pedagógiai munkafolyamat közbeni ellenőrzésétől.<sup>184</sup>

A NAT-csapat ugyanakkor megkérdőjelezte a törvénytervezetben inkább csak említett, mint kifejtett „országos kerettanterv” fogalmát, és azt, hogy a tervezet vizsgáztatásnak tulajdonított túlságosan nagy jelentőséget.

#### **12.1.4. Védekezés a bizottság részéről:**

A törvénytervezet egyáltalán nem értéksemleges, hiszen nagyon is határozott, pontosan körvonalazható értékrendszert vázol fel. Például a szabadság és egyenlőség, a liberalizmus, a liberális oktatási szemlélet, a liberális iskolarendszer iránti igény, amely nagyon karakterisztikusan jelenik meg az olyan szabályozási elvekben, mint a pedagógiai pluralitás, a pedagógusi szabadság, az intézményi autonómia, az összes résztvevő egyéni és kollektív participációs jogának elismerése.

Egy másik kérdés az, hogy a törvényi szabályozásban van-e helye az alapértékek megfogalmazásának. Ezeket a törvény indoklásában – mint szabályozó elveket – érdemes megjeleníteni, ezzel mintegy segítve az interpretációt, a törvényben foglaltak értelmezését.<sup>185</sup>

*„A vita tehát köztünk elvi természetű, s arról folyik, hogy az értékeket törvényi kényszerítéssel kell-e az iskola számára előírni, vagy pedig az értékátadás az iskola nem törvényben, de társadalmilag deklarált elvárásokban kifejeződő feladata kell, hogy legyen.”<sup>186</sup>*

**Gazsó Ferenc:** Az óvodával kapcsolatos bírálatokra a következőkkel válaszol.

Ez a tervezet egy olyan koncepciót követ, melybe csak a tankötelezettség körébe tartozó oktatási intézmények részletesebb szabályozása fér bele. Az óvoda azonban nem ilyen intézmény. A közoktatási rendszerre vonatkozó általános szabályok igen kevésbé terjeszthetők ki magára az óvodára. Ennek a törvénynek a mellékleteként, tehát lényegében a törvénnyel együtt előterjesztve, az óvodát külön kell szabályozni.

**Halász Gábor:** Egyik alapvető kérdés az, hogy egy leendő oktatási törvény mennyire legyen kerettörvény vagy mennyire menjen bele részletek szabályozásába. Alacsonyabb szintű jogszabályokkal lehet kitölteni azt az űrt, amit a kerettörvény meghatároz, és az alacsonyabb szintű jogszabályok apparátusi uralmat jelenthetnek, a nyilvánosság számára kevésbé hozzáférhetőek.

<sup>184</sup> Nem lehet egyetlen embereszményben gondolkodni ÚPSZ 1991/9.sz. 33-51.p.

<sup>185</sup> Uo. 36-37. p.

<sup>186</sup> Törvény és iskola 101-102. p.

Ugyanakkor viszont van egy másik irányú veszély is. „Ha egy törvénybe mindent belegyömöszölünk, ha minden kérdésnek szabályozását törvényi szintre toljuk fel, akkor ez a törvényhozási folyamat egészét deformálhatja, ez elfedi a lényeges és a lényegtelenebb kérdések közötti különbségeket, s lehetetlenné teszi azt, hogy a törvénykezés alapvető funkciójának megfeleljen, vagyis annak, hogy az alapkérdésekben egyfajta társadalmi közmegegyezést tükrözzön a közoktatás területén. Szakítani kell azzal a gyakorlattal, hogy van egy oktatási törvény, amely minden kérdésre választ ad, és amelytől azt várjuk, hogy érvényben marad egy vagy két évtizedig, és egyfajta változatlanságot biztosít.”<sup>187</sup>

### **12.1.5. Végkifejlet:**

A vita tapasztalatai alapján a szakértői bizottság számos ponton továbbfejlesztette javaslatait. Ennek eredményeképpen 1991 júniusára megszületett a közoktatási törvény szakmai tervezetének második változata. Az alapelvek megtartása mellett számos új elemmel gyarapodott és letisztultabbá vált a tervezet:

- Nagyobb nyomatékkal kezeli az óvodát, a gyógypedagógiai nevelést, a nemzetiségi és etnikai kisebbségek iskolázását.
- Differenciáltabb kifejtést kap az akkori és az átalakuló iskolaszervezet lehetséges összekapcsolódása a kerettanterv ciklusaival, a mérési és a vizsgarendszer elágazási pontjainak, a képesítések és végzettségek elérhetőségének rendszerével.
- Alaposabban, a feltételek és a garanciák megteremtésének nagy nyomatékot adva kezeli a tervezet az állam egyetemes felelősségét, a tankötelezettség teljesíthetősége, az első végzettség megszervezése feltételeinek biztosítását.
- A finanszírozás rendszerében nagy figyelmet szentel az esélyegyenlőtlenségek mérséklésének.
- Állást foglal a tervezet a pedagógusok – hivatásukhoz méltó – jogállásának törvényi szintű tisztázása és méltó javadalmazásuk állami garantálása mellett.
- A diákönkormányzatok létrehozásáról és jogosultságáról is nyilatkozik.<sup>188</sup>

Ezt azonban hivatalosan már nem hozták nyilvánosságra. A minisztériumi vezetés ugyanis időközben úgy döntött, hogy menesztik a Gázsó-bizottságot, a törvény-előkészítő munka a minisztérium falain belül folytatódjanak.<sup>189</sup>

<sup>187</sup> Az oktatási törvénykezés kritikus pontjai : A közoktatási törvény szakmai tervezetéről rendezett országos tanácskozás : Budapest, 1991. február 18.

<sup>188</sup> Kn. 1991/24. sz. (3. oldal) Búcsú a törvényhozóktól

<sup>189</sup> Törvény és iskola im. Szerkesztői előszó 5-6 p.

	1991. januári szakmai tervezet	1991 júniusi szakmai tervezet
<b>A törvény célja</b>	„... a tulajdonviszonyok megváltoztatásával, az állam szerepének és felelősségének újrafogalmazásával, az intézményi autonómia kiszélesítésével, az iskolában közvetített tudás és értékek pluralizmusának elismerésével, a társadalmi részvétel és ellenőrzés intézményes biztosításával, a tanulók jogainak garantálásával segítse elő egy demokratikus és a pluralizmus elvét érvényesítő, öntevékenységre és önfejlődésre képes közoktatási rendszer kialakulását.”	„... a jogi szabályozás eszközeivel utat nyisson a változásoknak, és elősegítse egy demokratikus, öntevékenységre és önfejlődésre képes, korszerű és humánus közoktatási rendszer kialakulását. Mindennek együtt kell járnia az oktatás állami monopóliumának megszüntetésével, a tulajdonviszonyok megváltoztatásával, az állam szerepének és felelősségének újrafogalmazásával, az intézményi autonómia kiszélesítésével, az iskolában közvetített tudás és értékek pluralizmusának elismerésével, a társadalmi részvétel és ellenőrzés biztosításával, a tanulók jogainak garantálásával.”
<b>A törvény alapelvei</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Többszektörű, a fenntartói pluralizmus elveire épülő oktatási szerkezet kiépítése</u></li> <li>- <u>Szabad iskolaalapítás és -fenntartás</u></li> <li>- <u>Az állam ellátási felelőssége megmarad</u> (normatív támogatás formájában)</li> <li>- <u>Iskolai autonómia deklarálása</u> (iskola célrendszerét, tantárgy-struktúráját, tananyag-tartalmat, belső szerkezetet, működési rendet illetően).</li> <li>- <u>A tantervkészítést orientáló követelmények, ill. az egységes vizsgakövetelmények meghatározása az állam feladata.</u></li> <li>- <u>A helyi és a területi szakszervezeteket nem ruházza fel semmilyen szakmai irányítói jogosítvánnyal</u></li> <li>- <u>Társadalmi részvétel lehetősége az iskolaszék keretei között.</u></li> <li>- <u>A törvény elzárkózik attól, hogy felülről vezérelt szerkezeti reformot vezessen be.</u> (1-6.o-ig alapszakasz, 6-10.o-ig alsóközépfok, ezt alapvizsga zárja, majd 11-12.o a felsőközépfok, amelyet érettségi, ill. szakmai képesítő zár.) 8. osztályban tájékozódó értékelés.</li> <li>- <u>Alapvető gyermeki jogok érvényesülésének biztosítása</u></li> </ul>	<u>Többszektörű, a fenntartói pluralizmus elveire épülő oktatási szerkezet</u>
<b>A tankötelezettség és a tanulóhoz való jog</b>	<p><u>Tanuláshoz való jog:</u> nem egyszerű intézménylátogatási jog, hanem hozzájuthasson a megfelelő közoktatási szolgáltatáshoz. (Olyan oktatást jelent, amely biztosítja a vizsgakövetelmények teljesítésére való felkészülést, az iskolarendszeren való végighaladás lehetőségét)</p> <p><u>Speciális oktatáshoz való jog, ill. nemzetiségi nyelven való tanulás, ill. szabad iskolaválasztás joga biztosított.</u> Minden tanulónak joga, hogy tanulmányokat folytasson képességeinek és érdeklődésének megfelelő általános vagy szakképző intézményben.</p> <p><u>Tankötelezettség 6-tól 16 éves korig tart, amely teljesíthető közoktatási intézmények látogatásával vagy magántanulóként.</u></p> <p>(’85-ös oktatási törvény szabályozása alapján)</p>	A tankötelezettség kezdetének időpontját rugalmasan, a gyermek testi, érzelmi és beszédfejlettségének figyelembe vételével kell megállapítani.

	1991. januári szakmai tervezet	1991 júniusi szakmai tervezet
<b>Az oktatási törvény szabályozási funkciója</b>	<p>„...a törvénykezés célja azoknak az alapvető szabályoknak a rögzítése, amelyek a közoktatás egyes résztvevői, azaz az iskolahasználók, az intézmények, az iskolafenntartók és az állam kapcsolatrendszerét szabályozzák..”</p> <p>A közoktatás résztvevői közötti kapcsolatok olyan szabályozását javasolja, melyben tág tere nyílhat a közoktatási rendszerben zajló átalakulási folyamatoknak, ugyanakkor biztosított a rendszer egysége és stabilitása.</p> <p><u>Több elemet átvesz az 1985-ös oktatási törvényből (ld.tanulói, nevelőtestületi jogokra, az iskolák szakmai önállóságára vonatkozó elvek), ill. a nemzeti alapkövetelményekkel kapcsolatos korábbi munkálatok során megfogalmazottakból (képzési követelmények 3 szintje)</u></p>	
<b>A tanulás költségeiről</b>	<p><u>Az állami és önkormányzati iskolákban a középfokú végzettség, ill. az első szakképzettség megszerzése tandíjmentes. Egyéb más fenntartású iskolákban tandíj szedhető.</u></p> <p><u>Egyéb fenntartású iskolába járó gyerekeket ugyanaz a támogatás illeti meg beváltható utalvány formájában.</u></p>	<p>Meg kell engedni, hogy <u>a szülők személyi jövedelemadójuk egy meghatározott részét az iskola támogatására fordíthassák.</u></p> <p>Ezt a lehetőséget, az alapellátást meghaladó feladatok esetében ki kell terjeszteni az állami, önkormányzati iskolákat igénybe vevők szüleire is.</p>
<b>Megfelelő iskolakínálat biztosítása és az iskola-fenntartók</b>	<p><u>Megfelelő iskolakínálat biztosítása az önkormányzatok feladata</u> (saját fenntartású iskola, más fenntartású iskola igénybe vétele, más önkormányzattal együttműködve annak az iskolája, nemzeti-ségi oktatás)</p> <p><u>Tankötelezettségi kor felett a megyei (fővárosi) önkormányzatok feladata a megfelelő intézmény-kínálat, nemzetiségi oktatás, ill. a kollégiumi ellátás biztosítása.</u></p> <p><u>Iskolaalapítás szabályozásának rögzítése</u></p> <p>Állami finanszírozásra jogosult az a nem állami, önkormányzati iskola is, amely az állam által meghatározott képzési követelményekre való felkészítés kötelezettségét vállalja. (Az elismert intézmény szerződést köt az elismerő hatósággal.)</p> <p>A tankötelezettség teljesíthető államilag elismert alternatív iskolákban is.</p>	<p><u>Az önkormányzatok kötelező alapfeladata a tankötelezettség teljesítéséhez szükséges iskolakínálat biztosítása.</u> (Meglévő intézményeket fenntartja, új intézményeket létesít, ill. fenntart, társulásban vesz részt.) Biztosítani köteles a nemzetiségi és etnikai kisebbségek óvodai és alpfokú ellátását is.</p> <p><u>Körzeti feladatok ellátására is vállalkozhat</u> (középfokú és diákotthoni ellátás, alpfokú művészetoktatás, nemzetiségi és etnikai kisebbségek középfokú oktatása, fogyatékos gyermekek iskolai és diákotthoni ellátása), de ha erre nem képes, akkor ez a megyei (fővárosi) önkormányzatok feladata.</p> <p><u>Országos vagy regionális feladatokat ellátó intézmények fenntartása az állam felelősségi körébe tartozik.</u></p> <p>Szabályozza a nem állami, nem önkormányzati iskolák alapítását és jogállását.</p>



	1991. januári szakmai tervezet	1991 júniusi szakmai tervezet
<b>Az alap- és középfokú oktatás állami támogatása / a finanszírozás rendszere</b>	<p>Normatív támogatást illetően 3 alternatíva fogalmazódik meg:</p> <p>1. <u>Az állami támogatást megkapja az önkormányzat az oda járó tanulók száma és életkora alapján</u> (min. 3 életkori normatívát kell meghatározni!), amelyet teljes egészében tovább kell adniuk az intézményeknek. + saját forrásaikból ki is egészíthetik ezt.</p> <p>2. <u>Nem az önkormányzat kapja meg a nem saját területén beiskolázott tanulókra jutó állami támogatást, ill. igényt tarthat más településen lakó, de az általa fenntartott intézményekben tanulók támogatására.</u> A normatívákat az önkormányzat dolgozza ki.</p> <p>3. <u>Az önkormányzat 2 formában kapja meg a közoktatás állami támogatását: kötelezően továbbítandó fejkvóta alapján + az önkormányzatoknak adott állami támogatás (tankötelezettek száma alapján)</u></p> <p>Eseti-, oktatási cél-, ill. címzett támogatások is lehetségesek.</p>	<p><u>Az államnak kell gondoskodnia az intézmények fenntartásának és működésének anyagi fedezetéről</u> (életkorok és feladatok szerint differenciált normatív támogatás). <u>Fedeznie kell a működés közvetlen szakmai költségeit, a bérköltségeket, a tankönyv- és taneszköz-vásárláshoz nyújtott támogatást, a továbbképzés költségeit, az iskolai kulturális és sporttevékenység támogatását.</u></p> <p><u>Emelt összegű normatív támogatás illeti meg a speciális nevelési-, oktatási feladatokat ellátó, a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatását végző, ill. kistelepüléseken működő intézményeket.</u></p> <p><u>Az önkormányzatokat külön oktatási (ágazati) támogatás is megilleti:</u> pl. épületfenntartás, karbantartás, szociális szolgáltatások: étkeztetés, gyermekvédelem, orvosi ellátás, diákönkormányzat munkájának támogatása.</p> <p><u>A nem állami, nem önkormányzati iskolákat is megilleti a szektorsemleges normatív finanszírozás,</u> ha a törvényesen működik, sőt az önkormányzati támogatásban is részesülhet.</p> <p>Magániskola esetén csak akkor, ha meghatározott összegű kauciót letétbe helyez.</p> <p>Az önkormányzati intézmények célhoz nem kötött forrásaikkal önállóan gazdálkodnak. Ezen felül oktatási céltámogatásokat is kaphatnak.</p>
<b>A közoktatás szerkezete</b>	<p>Nem intézménytípusokat, hanem <u>képzési szinteket</u> határoz meg: <u>alapfok, alsó közép, felsőfok.</u></p> <p>Az egyes iskolatípusoknak a képzési szintekhez kell igazodniuk, mert nem fedik egymást.</p> <p>Szabályozza az egyes iskolatípusok közötti átmenet és a megszerzhető végzettség kérdését.</p> <p>Minden szinten előírja a pedagógiai képesítést, de megengedi nem pedagógusvégzettségű diplomás szakemberek alkalmazását is.</p>	<p><u>Szerkezetváltoztatás csakis az ellátási felelősséget viselő önkormányzat engedélyével lehetséges, nem veszélyeztetheti a tankötelezettség teljesítését, nem járhat a továbbtanulási lehetőségek beszűkülésével, ne okozzon tömeges korai szelekciót és pályaválasztási kényszert, biztosítani kell az átjárhatóságot.</u></p> <p>Nem intézménytípusokat, hanem képzési szinteket határoz meg:</p> <p>Elemi szint: tanuláshoz szükséges alapkészségek, elemi ismeretek elsajátítása mindenki számára egységes.</p> <p>Alapműveltségi (alsó középfokú) szint: a továbbtanuláshoz, szakmaszerzéshez, ill. az életben való boldoguláshoz szükséges készségek és ismeretek elsajátítása.</p> <p>Érettségi szint: a felsőfokú továbbtanuláshoz, valamely szakma gyakorlásához szükséges készségek és ismeretek szintje.</p>

	1991. januári szakmai tervezet	1991 júniusi szakmai tervezet
<b>Az alap és közép-fokú oktatási intézmények jogállása, belső szervezete és működése</b>	<p><u>Rögzíti a nevelőtestület jogait</u> (saját pedagógiai program kidolgozása, tankönyvek, taneszközök megválasztása, a tantárgyi struktúra és a tanítás időkereteinek meghatározása, belső szervezet és működés szabályainak megállapítása, a tanulók ill. a pedagógiai munka értékelési rendjének meghatározása, a költségvetés felhasználásának megtervezése, a vezetők kiválasztásában való részvétel).</p> <p><u>Intézmények vezetése pályázat útján a fenntartó nevezi ki 5 évre</u> (részletes szabályozása külön jogszabályban)</p> <p><u>Intézményszintű testület (iskolatanács, iskolaszék) létrehozása. Tagjai:</u> nevelőtestület, iskolahasználók (szülők, munkáltatók, egyéb érdekeltek) és a diákok képviselői.</p> <p>Az iskolaszék <u>egyetértési</u> (munkarenddel, szervezeti, működési szabállyal kapcsolatosan), <u>véleményezési</u> (igazgató megbízását, az iskola belső értékelési rendjét, pedagógiai programját, tanulói fegyelmi ügyeket illetően) és <u>javaslatvételi joggal rendelkezik</u> minden, az intézmény életét érintő kérdésben.</p> <p>Az iskolafenntartó átadhatja az iskolaszéknek az iskolafenntartással kapcsolatos valamennyi jogát.</p> <p>Egyházi, alapítványi iskolák esetében is az iskolák belső rendjét a fenntartó alakítja ki, ő nevezi ki az igazgatót is.</p>	<p>Az iskolaszék <u>egyetértési joggal</u> (intézmény rendjével, házirenddel kapcsolatban, a szülőkkel való kapcsolattartás módjának meghatározásában), <u>ellenőrzési joggal</u> a források felhasználását illetően, <u>véleményezési joggal</u> (igazgatói pályázat elbírálásában, szervezeti és működési szabályzat elfogadásában, a pedagógiai program a nevelés, a képzés céljaira, a programok és tankönyvek megválasztására, a tanulók értékelési rendjére vonatkozó elemeiben) és <u>javaslatvételi joggal rendelkezik</u> minden, az intézmény életét érintő kérdésben).</p> <p>A diákönkormányzat döntési, egyetértési, véleményezési jogkörrel rendelkezik. Diákszövívő megbízásáról is rendelkezik.</p> <p>Nem önkormányzati iskolák esetében is a pedagógiai programmal kapcsolatos követelmények azonosak, SZMSZ-t a fenntartó hagyja jóvá, amiben rögzíteni kell a jogokat, ill. a vezetők megbízásának rendjét.</p>
<b>A közoktatás résztvevői</b>	<p><u>Tanulók jogok deklarálása</u> (tanulói jogviszony, ill. az ebből fakadó jogok és kötelezettségek).</p> <p><u>A pedagógusok jogainak, a pedagógusi munkaviszony szabályozása</u>, a pedagógusok egyéni és testületi jogai és kötelezettségei ('85-ös törvény alapján).</p> <p><u>Szülők jogainak szabályozása</u> (iskola megválasztásának joga, tájékozódáshoz való jog az intézményről, ill. a gyerekről, részvételi jog, intézményi, ill. helyi szinten szülői szervezetek létrehozásának, abban való tevékenykedés joga).</p>	<p><u>Tanulók-</u> (tanulói jogviszony, ill. az ebből fakadó jogok és kötelezettségek, a tanulók fegyelmi és anyagi felelőssége)</p> <p><u>Pedagógusok ill. szülők jogait, kötelezéseit is részletesen szabályozza.</u></p>
<b>Tantervek, taneszközök és tankönyvek</b>	<p><u>A programok, tankönyvek hitelesítése az Országos Közoktatási Tanács feladata. A tankönyv- és taneszközellátás területén megszűnik az állami monopólium.</u> Tankönyvet bármelyik szakmai fejlesztő műhely forgalomba hozhat, ill. előállításukra pályázati úton állami támogatást kérhet. Dilemma, hogy lehessen-e nem hitelesített tanterveket, taneszközöket alkalmazni.</p>	

	1991. januári szakmai tervezet	1991 júniusi szakmai tervezet
<b>Követelményszintek, értékelési- és vizsgakövetelmények meghatározása/ képzési szintek, a közoktatás mérési- és vizsgarendszere</b>	<p><u>Alapfokú szint:</u> tanuláshoz szükséges alapkészségek, elemi ismeretek elsajátítása</p> <p><u>Alapműveltségi (alsó középfokú) szint:</u> a továbbtanuláshoz, szakmaszerzéshez, ill. az életben való boldoguláshoz szükséges készségek és ismeretek elsajátítása.</p> <p><u>Felső középfokú szint:</u> a felsőfokú továbbtanuláshoz, valamely szakma gyakorlásához szükséges készségek és ismeretek szintje. Az egyes képzési szinteknek megfelelő követelmények kidolgozása az Országos Közoktatási Tanács, ill. az irányítása alatt működő szaktárgyi testületek feladata.</p> <p><u>A mérési követelmények (feladatok, feladatbankok) kidolgozása, a teljesítménymérés módszertanának fejlesztése, országos reprezentatív teljesítménymérések lebonyolítása az Országos Mérési és Vizsgaközpont feladata lesz. A vizsgák, mérések lebonyolításáért a regionális vizsgacentrumok felelősek.</u></p> <p><u>Az alapfokú szakasz lezárulásához kapcsolódó teljesítménymérés kötelező. Alsó középfokú vizsga nem kötelező, de a felsőközépfokú, ill. szakképzésbe való továbblépéshez szükséges.</u></p> <p><u>A felsőközépfokú vizsga (érettségi) a felsőfokú tanulmányok folytatásának feltétele.</u></p>	<p><u>Elemi szint:</u> minden tanuló számára kötelező, standardizált elemeket tartalmazó diagnosztikus mérés.</p> <p><u>Alapműveltségi szint</u> lezárását tanúsító vizsga az alapkövetelmények szintjén egységes, e fölött differenciált fokozatai vannak. Nem kötelező, de a továbbtanulás (felső középfok, ill. szakképzés) ennek eredményétől függhet.</p> <p><u>Érettségi vizsga:</u> középfokú végzettséget tanúsít, meghatározott tantárgycsoportokat kötelezően felölelő vizsga, felsőfokú továbbtanulás megkezdésére jogosít. Vizsgacentrumban történik.</p> <p><u>Az egyes képzési szinteknek megfelelő teljesítménymérés és vizsgázás eszközeit az MKM dolgoztatja ki. A vizsgák, teljesítménymérések lebonyolításával a megyei (fővárosi) pedagógiai intézeteket bízza meg.</u></p> <p>Az egyes képzési szinteknek megfelelően megállapítja a képesítési követelményeket: óvodában óvodapedagógusi, elemi szinten tanítói vagy gyógypedagógusi oklevél, ill. főiskolán vagy egyetemen szerzett tanári képesítés.</p> <p>Az alapműveltségi szintre, ill. az érettségire felkészítő oktatásban a tanított tárgyakhoz kapcsolódó főiskolai vagy egyetemi végzettség, valamint pedagógusképesítés. Alternatív óvodákban, iskolákban, speciális oktatásban külön képesítési követelmények állapíthatók meg.</p>
<b>A szakmai fejlesztés és szolgáltatás intézményei</b>	<p>Országos szinten központi fejlesztő, szolgáltató és kutatási feladatok (értékelési módszerek fejlesztése, vizsgakövetelmények, ill. feladatbankok előállítása, tanterv- és tankönyvfejlesztés, közoktatási kutatások, vezetőképzés és posztgraduális képzés, helyi-intézményi innovációk segítése. Nevelési tanácsadásról az önkormányzatoknak kell gondoskodniuk.</p> <p>Megyei és regionális fejlesztő, szolgáltató intézmények, pedagógiai intézetek fenntartása.</p>	<p>Területi pedagógiai szolgáltatások az intézmények számára nyújtanak segítséget a szakmai feladatok önálló megoldásához, innovációs törekvésekhez, mérésekhez stb.</p>
<b>Országos Közoktatási Tanács (OKT)</b>	<p><u>Rendelkezik OKT létrehozásáról</u>, amely a szakmai egyeztetésre alkalmas, hatósági funkcióval nem rendelkező autonóm testület. <u>Feladatai: javaslattétel a képzési követelményekre, új programok, tantervek, tankönyvek kidolgozását kezdeményezése, egyes szaktárgyi területeken folyó oktatás értékelése, állásfoglalások közzététele.</u></p> <p>A művelődési és közoktatási miniszter tesz javaslatot az összetételére, de előtte konzultál a szaktudományok, szakmai és egyéb érdekképviseletek képviselőivel. <u>Tagjait a köztársasági elnök nevezi ki határozott időre.</u> Működése nyilvános.</p>	
<b>Állami szervek és önkormányzatok törvényből fakadó feladatai</b>	<p><u>Részletesen szabályozza a művelődési és közoktatási miniszter, a területi (megyei, fővárosi), ill. települési önkormányzat) közoktatási feladatait.</u> A Köztársasági megbízott törvényességi felügyeletet gyakorol az önkormányzatok közoktatási tevékenysége felett.</p> <p>Vitás ügyekben közigazgatási bírósághoz lehet fordulni.</p>	

### **12.1.6. Összefoglalás és következtetések:**

Bár a pártprogramok hasonlóságából adódóan a kezdetekkor nem lehetett számítani a politikai konszenzus hiányára, azonban a kormányalakítást követően a pártok felfogásában az oktatási kérdéseket illetően is jelentős különbségek kezdtek kibontakozni. Különösen érzékelhető volt a kormánypártok esetében a radikalizálódás folyamata, a konzervatív értékekhez való visszafordulás.

A Gázsó-bizottság már a kezdetektől sem élvezte a kormánypárti politikai erők bizalmát, talán éppen ezért a minisztérium szakemberei magában a koncepcionáló munkában sem vettek részt, csak kellő távolságtartással figyelték a fejleményeket, majd a végén határozottan elutasították azt.

A Gázsó-bizottság liberális szellemű törvénytervezetet dolgozott ki. Kísérletet tett arra, hogy az 1985. évi törvényt hozzáillessze a megváltozott társadalmi körülményekhez. A bizottság számára fontos volt a közoktatási reform folyamatosságának demonstrálása. Liberalizmusa elsősorban abban nyilvánult meg, hogy az állam szerepét redukálni, a helyi önkormányzati fenntartókét és az oktatási intézményeként, pedig növelni törekedett a pedagógusközösségek autonómiáját pedig a tananyag és a tanítás minden kérdésében bővítette. A tervezet – Horn Gábor (1992) értékelése szerint – „... egy világnézetileg semleges, a helyi társadalomra építő szabad iskola körvonalát...” vázolta fel (i.m. 42. p.).

Egy ilyen szellemiségű szakmai koncepció természetesen nem nyerhette meg az etatista beavatkozásokra, centralizációra akkor már erős hajlamot mutató minisztérium vezetőit.

Az akkori helyzetet jól példázza Bretter Zoltán (SZDSZ-es képviselő) kijelentése: „...nagy szimpátiával kísértük a Gázsó-bizottság működését. Ami a politikai akadályokat illeti, az MDF-en belül folyik a legkeményebb csatározás, így elsősorban az MDF-nek kellene azt a politikai konszenzust megtalálnia önmagával, ami egy ilyen oktatási koncepció kialakítását lehetővé teszi. Egyelőre úgy érezzük, hogy nem mi, nem az ellenzék, nem is a pártok közötti küzdelem akadályozza meg a konszenzus kialakulását, hanem a legnagyobb kormányzó párton belüli frontok.”<sup>190</sup>

Az oktatásügy alapvető politikai kérdéseiben megmutatkozó nézetkülönbségek, az egymással szembe forduló pártpolitikai érdekek azonban csakhamar háttérbe szorították a korábbi kinyilatkoztatásokat. Bebizonyosodott, hogy egy széles közmegegyezésen nyugvó gazdasági és társadalompolitikai program s egy erre épülő kormányzati oktatáspolitikai koncepció híján mégoly szilárdnak látszó szakmai elvek alapján sem lehet a közoktatás jogi újrászabályozását megnyugtató módon megoldani.

<sup>190</sup> Törvény és iskola 42.p.

A kormányközeli érdekcsoport az elkészült szakmai koncepcióban foglaltakkal ellentétben az állam oktatásirányítási szerepének növelését tartja szükségesnek. Ugyanakkor alapjában véve ők is elismerik az iskolai autonómiai szükségességét, a pluralizmust, de azt várja a törvénytől, hogy az adjon garanciát bizonyos alapértékek, kultúraelemek, nevelési tartalmak minden magyar iskolában való érvényre jutására.

Ahogy Ugrin Emese (FKgP) megjegyzi: *„A mi szabályozásunk lényegében egy korlátozott etatista elvet egyesít egy liberális szabályozási elvvel. Tehát nem „igazi”, hanem korlátozott liberális szabályozás. Én nem tartom etatizmusnak azt, hogy az állam bizonyos kötelezettségeket felvállal az oktatásban”*.<sup>191</sup>

*„Az alapvető kifogás a Gázsó-féle törvénytervezet ellen abban állt – nyilatkozta Kádárné Fülöp Judit -, hogy annak a tervezetnek alapján nem nyílt volna mód az ágazati, szakmai ellenőrzésre. Nagyon sok kérdést nyitva hagyott az a változat, ugyanakkor a kelleténél több politikai kitévelt tartalmazott.”*<sup>192</sup>

Beke Kata államtitkár is igen vehemensen támadta: *„Ez a tervezet valóban nem esett egybe azzal, amit az MDF képviselt.”*

A viták során sok személyes támadás érte a tervezetet kidolgozó munkacsoportot és személy szerint is a vezetőjét, Gázsó Ferencet. Felemlgették korábbi miniszterhelyettesi tevékenységét, valamint Aczél Györgyhöz fűződő közismert kapcsolatait. Akik a védelmére keltek, azok pedig felhozták mellette ötvenhatos múltját, és hogy a Grósz-kormányzat idején látványosan szakított a kultusztárcával.<sup>193</sup>

A vita elemzéséből is kitűnik, hogy a közoktatás kívánatos irányú fejlesztésével kapcsolatos vélekedések mögött a magyar társadalomról és az oktatásról kialakított alapvetően különböző társadalomképek és oktatáspolitikai preferenciák húzódnak meg.

Kelemen Elemér (1992) például – miközben elismeri, hogy a tervezetről „szakmailag alá nem támasztott politikai vádak alapján vonták meg a bizalmat” saját megbízói – erősen kritikus hangvételű véleményét is kifejti: *„A Gázsó-féle törvénytervezet alapvető ellentmondása az volt, hogy ami újat ígért, az valójában már nem volt új a magyar közoktatásügyben. Egyrészt átvette – igaz, ismét csak a kinyilatkoztatások szintjén – az 1985-ös törvény kétségtelenül reformértékű elemeit: a pedagógusok szakmai szuverenitását és az intézményi autonómiát. Átvette továbbá az 1990-es törvénymódosítás két lényeges elemét, azaz az iskoláztatás korábbi állami monopóliumát és az iskolarendszer merev szerkezetét megszüntető előírásokat. A tervezetből ugyanakkor hiányzott az átfogó és valóságos oktatási reform szándéka,*

<sup>191</sup> ÚPSZ 1991/9.sz. 33-51.p.

<sup>192</sup> Kn. 1991/40.sz. 3-4.p. Vélemények a Protestáns Közművelődési Egyesület vitaestjén

<sup>193</sup> (Reformvitáink 157. p.

*elsősorban az oktatás finanszírozásával kapcsolatban – egy nagyon régi felfogás mutatkozott meg.*” (i.m. 9.p.).

1991. tavaszán fejeződött be a bizottság munkája, melyet megelőzött még egy országos vita a Villányi úti központban. A minisztérium képviseltette ugyan magát, mert a miniszter nyitotta meg a konferenciát, de nem állt ki a tervezet mellett. Viszont az MDF szakértői olyan beszédek tartottak, amiből világossá vált, hogy a kormánypártok sehogy sem támogatják az elképzelésüket.

Gazsó írta ennek kapcsán: *„A közoktatáshoz különböző párt- és hatalmi érdekek fűződnek. E viták során az is kiderült, hogy kifejezetten új etatista törekvések jelennek meg a magyar oktatási rendszerben, ami a '85-ös törvényhez képest ez visszalépés volt. A szakmai koncepciótól végül is politikai szempontok alapján „túlságosan liberálisnak” ítélte – ezért maga a megbízó, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium a viták lezárulása, a törvénytervezet előkészítése előtt megvonta a bizalmat a törvény előkészítőitől.”*<sup>194</sup>

A Gazsó-bizottság menesztése fordulópontot jelentett a kilencvenes évek közoktatásának történetében. Ekkor, 1991 nyarán borult fel a pártok közti relatív béke a közoktatás minden kérdésében, foszlik szét végképp a remény, hogy az oktatás partikuláris pártérdekek felett álló nemzeti ügy legyen.

A szakmai törvénytervezet kapcsán kirobbant politikai vita kardinális nézetkülönbségeket hozott felszínre. Valójában a kormányzati-hatalmi csoportok nem a tervezet egyik vagy másik megoldását, hanem a háttérét képező oktatáspolitikai koncepció egészét utasították el.

A tervezet sorsának mai ismeretében a körülötte kialakult vita legfontosabb tanulságának az látszik, hogy bár kormányzati koncepció funkcióját nem tudta betölteni, mégis hozzájárult az oktatási rendszer működésével és lehetséges fejlődési irányjaival kapcsolatos szakmai és közgondolkodás alakításához.

A vélemények szóhasználatából, a reagálások tárgyyszerűségéből az esetenkénti inkonzisztenciák ellenére is arra lehet következtetni, hogy a tervezet publikálása és a vita megszervezése hozzájárult az érdekstrukturálódási folyamat kialakításához. Sajátos módon, úgy tűnik, maguknak a kormánypártoknak is segített saját értékpreferenciáik tudatosításában, saját – a Gazsó-bizottság tervezetétől számos ponton lényegesen különböző – koncepciójuk megfogalmazásában.

---

<sup>194</sup> (58. o.)

## **12.2. Útközben a Közoktatási törvény felé – az 1992-es változat:**

Az 1991/92-es tanév minden bizonnyal úgy vonul be majd a magyar neveléstörténetbe, mint a Közoktatási törvény kidolgozásának, megvitatásának küzdelmes esztendeje.

*1991 novemberében* a Minisztérium nyilvánosságra hozta immár saját munkatársai által kidolgozott koncepcióját, melynek vitájába a Köznevelés is bekapcsolódott. Három hónap alatt huszonhat közleményt jelentettek meg ezzel kapcsolatban.

A pedagógusok sem voltak közömbösek a közéleti, politikai ügyek iránt. Helyi és területi hivatalos tanácskozásaikon, közéleti fórumokon és a sajtóban is érvek ütköztetésére, heves összecsapásokra került sor, de még a spontán kollegiális beszélgetéseket, pedagógiai közgondolkodást is teljes mértékben áthatja a törvény előszele.

A koncepciót, annak tartalma és szakmai színvonala miatt szinte az egész oktatásügyi, pedagógiai szakma döbbenetben fogadta. Ezen kívül az is szította a latensen már meglévő feszültséget, hogy világossá vált az oktatásügyi kormányzat törekvése: igen rövid időt szabva a nyilvános szakmai és parlamenten kívüli politikai vitának, a kormányzó koalíció parlamenti többségére támaszkodva igen gyorsan el akarja fogadtatni saját törvényi koncepcióját.

A megdöbbenés igen gyorsan szakmai és politikai ellenállássá változott. Hamar kiderült, hogy a koncepcióval szemben felsorakozott politikai és szakmai erők igen széles bázisra épülnek, amelyek messze túlmutatnak a pártpolitikai értelemben vett ellenzék körein.

A kibontakozó kritikai hullám nyíltan kimondta, hogy a tervezetben igen gyenge szakmai színvonalon és önellentmondásosan megfogalmazott elképzelések nemcsak egy modern oktatási rendszer megvalósulását blokkolnák, hanem az egész közoktatási rendszer működőképességét is veszélyeztetnék.

Gaszó Ferenc a Népszabadság 1991. november 30-i számában megjelent, „Vesztes az iskola” című cikkében támadást intézett az új közoktatási törvény minisztériumi koncepciója ellen.<sup>195</sup>

Sáska Géza a Köznevelés 1991. 37-38. számában megjelent cikkében a szerző második államosításáról ír.

A minisztériumnak állnia kellett azt a hatalmas ösztüzet, amely a pedagógiai és a közélet szinte minden lövészárkából zúdult rájuk. A minisztérium erre eleinte a vita lezárására vonatkozó határidő újabb és újabb módosításával reagált.

<sup>195</sup> ÚPSZ 1995/1.sz. 8-13.p. Juhász Árpádné: Egy szül(et)és vajúdása

A szövegben rögzített célok és eszmék heves vitája után a minisztérium *1992 január 14-én* vitaanyagként szolgáló átdolgozott koncepciót adott ki „*A közoktatási törvény koncepciója*” címen.

Dobos Krisztina helyettes államtitkár írja az új koncepció ajánlásában: „*Az új változat közreadása semmiképpen sem jelenti a vita lezárását, hanem éppen a párbeszéd folytatására ösztönöz.*” Ígéri, hogy a minisztérium a beérkező írásos észrevételeket az Oktatókutató Intézzel és az Országos Közoktatási Intézettel elemezteti, és a koncepció továbbfejlesztésében, illetve a törvénytervezet elkészítésekor messzemenően figyelembe veszi.

**A november 5-i változathoz képest a januári változat módosításai:**

- több magyarázó szöveget, helyzetelemzést tartalmazott.
- Megszüntették az iskolaszék kötelező jellegét,
- A területi oktatási központok sok félreértésre alkalmas funkciókat egyértelművé tették: kiiktatták a TOK hatósági szerepét. A TOK nem fenntartó, nem szolgáltató, hanem kifejezetten tájékoztató, véleményező funkciót lát el.

A törvénytervezet szövegébe sok helyen változatokat építettek be. Mindezzel együtt még maradtak vitás kérdések. (Ld. a „Közoktatási iskolarendszer tartalmi irányítása és fejlesztése” című fejezet, valamint a vizsga- és érettségi rendszer még pontosításra és szakmai egyeztetésre szorult.)<sup>196</sup>

A januári változat nyilvánosságra hozatalakor azonban már érezni lehetett, hogy mind a minisztérium, mind pedig a tervezetet támogatók köre a koncepció néhány kardinális kérdésében elbizonytalanodott, és a minisztérium – feltételezhetően a kormányzó koalíció központi csoportjának kezdeményezésére – kénytelen volt visszatérni az egyeztetéshez.

*1992 februárjától a vita a korporatív legitimizáció szakaszába lépett.*<sup>197</sup>

Az addig sokszor mozaikszerűnek, szétesőnek és parttalannak látszó vita karakterisztikusabb formát öltött, és az eltérő álláspontok vagy az esetleges megegyezések is összerendezettebbek, koherensebbek lettek. A vitának ez a fázisa új fejezetet nyitott nemcsak a közoktatási törvény előkészítésében, hanem a magyar közoktatás történetében is, ugyanis a magyar közoktatás-politikai aréna eszközrendszerében is megjelent a pártpolitikai, parlamenti legitimizációt előkészítő, kísérő, kiegészítő korporatív legitimizáció.

Megszerveződtek, illetve megerősödtek az oktatásügyben közvetlenül érintettek érdekeit artikuláló szervezetek. A szakszervezetek és önkormányzatok nyomására először a háromoldalú (szakszervezetek, önkormányzatok, oktatási kormányzat) érdekegyeztető fórum alakult meg.

<sup>196</sup> ÚK 1992/2.sz. Finisben a közoktatási törvénytervezet

<sup>197</sup> Kn. 1992/6.sz. 3-5.o. Negyedévi elszámolás



Azonban rövidesen patthelyzet alakult ki a felek között. Végül is ez kényszerítette arra a művelődési tárca vezetőit, hogy új szereplőkkel, a még tárgyalásra kész civil, szakmai és laikus szervezetekkel maguk kezdeményezzék a közoktatási törvény átdolgozását.

Emiatt némi késéssel szerveződött meg *a pedagógus szakmai szervezetek megválasztott szakértőiből, a diákszervezetek és a szülői szervezetek*, illetve a *minisztérium képviselőiből* álló bizottság is, amely munkabizottságként működve dolgozott a törvény előkészítésén.

A Köznevelés 1992. március 6-án megjelent 9. számában hírül adták, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, valamint a pedagógus-, a szülői és a diákszervezetek között megállapodás jött létre. A megállapodás szerint az említett testületek képviselőket választanak, és a dr. Dobos Krisztina vezette minisztériumi egyeztető bizottsággal együtt dolgoznak a parlament elé terjesztendő törvénytervezet koncepciójának kialakításához szükséges írásos állásfoglalások, megoldási javaslatok kimunkálásában.

Azonban a pedagógus-szakszervezetek és az önkormányzati oldal képviselői nem kívántak részt venni ebben az érdekegyeztető munkában.

Alig egy hét állt a szakmai szervezetek rendelkezésére, hogy a bizottság részeként négytagú szakmai képviselőcsoportot válasszanak. Mintegy 50 szervezet javaslataként összesen 73 név merült fel s a legtöbb szavazatot:

- dr. Szenes György, a Magyar Szakképzési Társaság alelnöke,
- Mihály Ottó, a Neveléstudományi Kutatók Egyesületének vezetője,
- Gál Ferenc, a Budapesti Általános Iskolai Igazgatók Kollégiumának elnöke
- Pócze Gábor, a Szociális Munkás és Szociális Asszisztens Képző Iskolák és Oktatók Egyesületének vezetője kapta.<sup>198</sup>

E folyamat eredményeként az oktatásügyi kormányzat eredeti (novemberi), szakmai szempontból összetákolt és minimális konszenzusképes tervezetéhez képest, az egyeztetés során egyre érlelődött, egyre inkább a kodifikált szöveg formáját öltő (februári, márciusi, végül májusi) változatok láttak napvilágot, amelyek nem csupán engedményeket tartalmaznak, hanem koncepcionálisan is új elemekkel gazdagodottak. Bár az érdekeltekkel nem sikerült mindenben konszenzusra jutni, és ez a szövegváltozat sem mindenben követi a megállapodásokban is rögzített, közösnek elismert álláspontokat.

---

<sup>198</sup> ÚK 1992/2.sz. Finisben a közoktatási törvénytervezet

Az oktatási kormányzati ezek után elfogadta a törvénykoncepciót<sup>199</sup>, mint kiindulási alapot a törvénytervezet elkészítéséhez, és megbízott egy *fogalmazó bizottságot*, hogy a vita egészének tapasztalatait s az európai oktatási rendszerek fejlődési trendjeit, a magyar bizonyítványok nemzetközi konvertibilitásának követelményeit is figyelembe véve, 1992. szeptember 30-ra készítsék el azt a szakmai anyagot, amelynek alapján a jogszabályokat meg lehet szövegezni. A bizottság vezetője **Szűcs Miklós**, tagjai: **Kádárné Fülöp Judit**, **Korzenszky Richárd**, **Nagy Tibor Gyula** nemzetközi jogász voltak.

A terv az volt, hogy októberben még egyszer vitára bocsátják az anyagot, november, december pedig eljön a törvényszöveg elkészítésének és tárcaközi egyeztetésének ideje. A törvénytervezet december közepén kerül a kormány elé. Az Országgyűlés munkatervétől függően legkorábban 1993. szeptember elsején léphet életbe az új törvény.<sup>200</sup>

### **12.2.1. A tervezet néhány alapvetése:**

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium a **törvénytervezet lényegének** továbbra is az **állampolgári szabadság eszméjét** tekinti, és továbbra is fontosnak tartja, hogy a szülők, illetve a gyermekek és az alkotó pedagógusok védelmében a minőségi munka garanciáit a parlament határozza meg.

**A koncepcióban hangsúlyossá vált az állam szerepe.** A tervezet első fejezetei meghatározzák az állam kötelezettségét az iskolázásban, különbséget téve az állami (elismert, nyilvános) és az engedélyezett intézmények között (az elnevezés alkalmazása következtlen a szövegben),

A minisztérium ismételten leszögezi azokat az alapelveket, amelyekre koncepció épül. Mindenekelőtt az „*európaiságról*”: a mintául szolgáló európai demokráciákban senkinek sem jut eszébe megkérdőjelezni az állam felelősségét a közoktatás egyenletes színvonalának, a bizonyítványok egyenértékűségének biztosításáért. Így azt is mindenki természetesnek tekinti, hogy az állam ügyeli, ellenőrzi az ágazat munkáját.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium közoktatási részét úgy kívánják átalakítani, hogy az átalakítás révén a munkatársakra nagyobb felelősség háruljon, s ezáltal ne a piramisszerkezet felelősség-elhárító mechanizmusa, hanem **az egyéni feladatvállalás ösztönző ereje legyen a domináns a tanügyirányítási-szervezési tevékenységben is.**

<sup>199</sup> A Köznevelés c. folyóirat 1992. áprilisában azzal az indoklással zárta le a törvénytervezet vitáját, hogy valamennyi lényeges érv és ellenérv elhangzott már, a továbbiakban a minisztériumé, a kormányé és a parlamenté a feladat, hogy felhatalmazásuk és kompetenciájuk arányában, a választóktól rájuk ruházott felelősségnek megfelelően döntsenek. Kn. 1992/14.sz. 4.p. Törvényvita előtt

<sup>200</sup> Kn. 1991/25. sz. 3.p.

Az intézmény autonómiája a gyermek és a pedagógiai műhely autonómiáját kell, hogy jelentse, s nem öncélúan a szervezet függetlenségét. Ebből következik, **hogy ellenőrzés alatt kell állnia**, hiszen az iskolának hatalma lehet a gyerek felett, valamint, mert közadókból tartják fenn. Ugyanakkor *senki sem rendelkezhet korlátlanul az iskola felett.*<sup>201</sup>

A törvénykoncepciónak talán a legfontosabb újdonsága, hogy **a tankötelezettség megkezdését egy évvel előbbre, ötéves korra helyezi** – anélkül, hogy az iskolakezdési életkort változtatná. Ez a javaslat az óvodát, illetve annak utolsó évét a kötelező iskolázásba vonja be. Nem kíván óvodáskorúakat kényszeríteni, hiszen a koncepció világosan leszögezi: a gyermek 5 és 7 éves kora között akkor léphet első osztályba, amikor iskolaéretté nyilvánítják.

A tervezet egyik újdonsága, hogy **a 9. és a 10. osztály kötelezővé teszi**, amellyel nemcsak az ifjúsági munkanélküliség gondját enyhítené, hanem a tanári álláshelyek nagy részét is megmentené. (Ezzel összefüggésben a szakképzés rendszere is módosul, de ezt részletesen a szakképzési törvény tárgyalja.) Az érettségi vizsgákat a 13. tanév végére helyezi.

Legimitálja a gimnáziumi „nulladik” vagy a szakközépiskolai technikusképzés 5. évfolyamát.

A koncepció **definiálja az iskolatípusok neveinek és egymáshoz való kapcsolatukat**. Élni engedi a meglévő iskolai formákat, s ezeket lazítja fel és színesíti a már most kialakulóban lévő iskolai szervezetekkel.

**Rögzíteni kívánja a diákok, a szülők és a tanárok jogait, valamint kötelességeiket.**

Alapvetően új ebben a koncepcióban a gyermek autonómiájának hangsúlyozása. A koncepció a képességek mellett a gyermek életkorát és érdeklődését is messzemenően figyelembe veszi. Ennek jegyében biztosítani akarja a szélesebb, mélyebb alapozást (1-6. osztály). A választás lehetősége és a tájékoztatás kötelezettsége külön hangsúlyt kapott a tanulók jogainak felsorolása között.<sup>202</sup>

Meghatározzák a művelődési jogot (az iskolázáshoz való állampolgári jogot) és a tan kötelességet (az állampolgár művelődési kötelességét).

*A kötelességek közül néhány:* „Tanúsítson tiszteletet a pedagógusok, oktatók... személye és munkája iránt”, vagy hogy a szülő „köteles (gyermeke) továbbtanulását lehetősége szerint támogatni, vagy hogy a pedagógus életvitelével, magatartásával képviselje az általános nevelési eszményeket”.

Jogsabályi szinten nehezen megfogható, tehát nem szankcionálható magatartásokról van itt szó. Ezzel szemben *hiányoznak valódi jogok és valódi kötelességek*: például a tanulói iskolaválasztás joga jelenti-e a kiválasztott iskola számára a beiskolázás kötelezettségét, a diákon-

<sup>201</sup> Kn. 1991/35. sz. (2. oldal)

<sup>202</sup> Kn. 1991/40.sz. 3-4.p. Vélemények a Protestáns Közművelődési Egyesület vitaestjén (Kolczonay Katalin)

kormányzatnak milyen a lehetőség egy vagy több tanár elleni fellépésre, vagy hogyan értelmezhető az, hogy lehetőleg a lakóhelyen kell biztosítani az óvodát és az 1-4. vagy 1-6. osztály elvégzését.

Törvényi koncepció **a tanári terhelést is maximalizálni kívánja** – éppen az oktatás minőségének védelmében. A pedagógusbér ügyében – mint jó néhány egyéb kérdésben is – alternatív lehetőségeket vázol fel.

A pedagógusnak lehetősége van a szakmai továbbképzésre, ill. hét eltöltött szolgálati év után egy év tanulmányi szabadság illeti meg, amely időre illetményének legalább ötven százaléka folyósítandó. A tanulmányi szabadságot további képesítés, tudományos fokozat, illetve nyelvvizsga megszerzésére lehet igénybe venni.<sup>203</sup>

A koncepció törekszik figyelembe venni mindazoknak **a sajátos helyzetű gyermekcsoportoknak az érdekeit**, amelyeknek a művelődési jogegyenlőség biztosításához külön támogatást kell kapniuk: ide tartoznak a nemzetiségi és etnikai kisebbségek tagjai, a hátrányos szociokulturális helyzetben élők, a szórt vagy kistelepülések lakói, a nehezebben haladók, a sérültek.<sup>204</sup>

### **12.2.2. A társadalmi vita:**

A társadalmi vita sajátos jellemzői, nehézségei itt is kézzel foghatóan jelentkeztek, mivel a közoktatási törvénytervezet-koncepció 1991. november 5-i és 1992. január 15-i változataihoz beérkezett vélemények elemzése módszertanilag is megoldhatatlan feladat az empirikus adatok feldolgozásának szabályai szerint. S így reális képet alkotni, egyértelmű következtéseket levonni sem lehet.

A többféle minisztériumi törvénykoncepció léte, illetve változatainak megkülönböztetése nemcsak technikai, hanem tartami zavart is okozott, mivel pl. az iskolaszék létrehozásának kötelező voltáról és a TOK döntési jogosítványai kérdésében is más szerepelt a novemberi és más a januári változatban– (így értelmezhetetlen volt az iskolaszék tervezett szerepét roszszálló, dátum nélküli vélemények a kötelező vagy a kívánságra megszerveződő iskolaszék szerepét helytelenítik-e, a TOK melyik formáját utasítják el, vagy helyeslik.)<sup>205</sup>

Generális probléma, hogy az egyes dokumentumok születési helye és módja erősen eltérő. Magánszemélyek, tantestületek, érdekszervezetek, tudományos szervezetek, önkormányzatok, megyei pedagógiai intézetek, köztársasági megbízottak egyaránt küldtek be véleményeket. De nemcsak az egyes vélemények mögött álló csoportok nagyságrendje volt nehezen

<sup>203</sup> Kn. 1991/40.sz. 3-4.p. Vélemények a Protestáns Közművelődési Egyesület vitaestjén

<sup>204</sup> Kn. 1991/39.sz. 3-4.p. Józan közélet!

<sup>205</sup> Nagy Mária im. 11.p.

megbecsülhető, hanem az is, hogy az egyes vélemények mennyiben képviselik a mögéjük feltételezett csoportot. Más esetekben nem lehet tudni, hogy a dokumentum aláírója önmaga, szervezete vagy egy szervezete által rendezett vitafórum álláspontját közvetíti-e. Ez a helyzet főleg az önkormányzati véleményeknél tapasztalható.<sup>206</sup>

A véleményüket hangoztató pedagógus kamarákat és szervezeteket két jelentős csoportra lehet osztani. Az egyikbe az óvodapedagógiai és gyógypedagógiai szervezetek tartoznak, a másikba a kevésbé intézmény-specifikus szervezetek.

A nem intézmény-specifikus szervezetek álláspontját a következő szervezetek képviselik: *Budapesti Pedagógus Kamara, Kecskeméti Pedagógus Kamara, Keresztény Pedagógus Kamara, Pest megyei Pedagógus Kamara, Történelemtanárok Egylete, Zalaegerszegi Pedagógus Kamara, (Pécsi) Magyar Pedagógus Kamara, XVIII. kerületi Pedagógus Kamara, Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete.* (Érdekes, hogy a PDSZ nem szerepel)

A törvénykezési vitában igen jelentős aktivitást mutatnak a gyógypedagógiai szervezetek. *Gyógypedagógus Kamara, Gyógypedagógiai Érdekegyeztető Fórum (ezen belül: PSZ Gyógypedagógusok Tagozata, MDF Fogyatékosügyei Szakkollégiuma, Hallássérültek Országos Szövetsége, ÉFOÉSZ, MAGYE), Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság, Heim Pál Kórház, Szülők és Hallássérült Gyermekekért Alapítvány, Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, Mozgáskorlátozottak Szövetségeinek Országos Szövetsége.*

Az óvodaegyesületek is sajátosan integrált, kifejezetten saját érdekeikre koncentráló véleményt képviselnek. *A Magyar Óvodapedagógiai Egyesület Budapesti Bizottsága és a Magyar Óvodapedagógiai Egyesület Bp. Zuglói Bizottsága.*

Általánosságban elmondható, hogy ezek a szervezetek nem a törvénykonceptió egészéhez szólnak hozzá, hanem elsősorban intézményük, illetve az általuk képviselt gondozottak igényeit jelenítik meg.

A két intézménycsoport és szervezetcsoport véleményének sajátosságát az adja, hogy amíg a többi intézmény és iskolatípus léte mindenképpen biztosított, azok elsősorban autonómiájukat féltik a túlszabályozástól, addig a gyógypedagógiai és iskoláskor előtti intézmények – bizonytalanok érzett egzisztenciájuk stabilitására – a mainál erősebb állami kontrollt is szívesen látnának.

A bíráló megfogalmazások egy részénél nem elsősorban a szakmai szempontok, hanem a politikai megközelítések kerülnek előtérbe; a szakmai színezetű kifogásokat voltaképpen politikai tartalmú indíttatások motiválják.

<sup>206</sup> Vélemények a közoktatási törvénykonceptióról (1992) című könyv 12.p.

**Az 1992 januári Köznevelési törvénytervezet fogadtatása:**

	<b><u>Védekezés a Minisztérium részéről</u></b>	<b><u>Támadás, ellenvélemény, módosító javaslat</u></b>
<b><u>Területi oktatás- ügyi központok létrehozása</u></b>	<p>- <u>A minisztériumra háruló szakmai irányítási és felügyeleti feladatok jó részét nem lehet központilag ellátni, ezért szükséges a területi oktatásügyi központok létrehozása.</u></p> <p>- <u>A területi oktatási központok elismerten a minisztérium karjának meghosszabbításai, ám nem irányulnak sem az iskolák, sem az önkormányzatok ellen, hiszen szakmai teendőket látnak majd el.</u></p> <p>- <u>Hatósági jogkörrel nem rendelkezének; szolgáltató intézmények, véleményező szervek, amelyek véleményének kikérése a törvényben meghatározott esetekben kötelező ugyan, de véleményük a döntésre jogosult iskola, önkormányzat vagy más iskolafenntartó hatóság határozatának meghozatalát, illetve intézkedését döntően nem befolyásolja.</u></p> <p>- <u>A kistélepülések iskolái a TOK-tól remélnék segítséget az önkormányzatok alacsony képzettségű elitjével szemben.</u></p>	<p><u>Szinte egyöntetű, bár különböző indoklású a TOK-ok gyökeres elutasítása.</u></p> <p>- <u>Gazsó Ferenc szerint az állam – vagyis a Művelődési és Köznevelési Minisztérium – az irányítási jogkörök teljes körét magához kívánja vonni, miközben az oktatás anyagi feltételeinek előteremtését az önkormányzatokra hárítja. A TOK-ok a hajdani tankerületek reinkarnációi.</u></p> <p>- <u>Korlátozza a szakmai önállóságot, centralizálást jelent:</u> „A TOK nemcsak az országot, de a pedagógusok lelkét is behálózza, alapvetően a gyanakvásra épít, s mint ilyen, nem szolgálja az oktatás demokratizálódását”. (PSZ 1992.jan.25-i állásfoglalása)</p> <p>- <u>A javaslattevői-véleményezési jogok széles köre olyan helyzeteket teremt, amelyekben a TOK lesz a döntő fél, akár előírja ezt a törvény, akár nem. A helyi tanterv, a pedagógiai program, a nevelési program, az SZMSZ kérdésköre sorolható ide. A TOK ne lásson el hatósági jogköröket! (PSZ)</u></p> <p>- <u>A Kecskeméti Pedagógus Kamara és a Keresztény Pedagógus Kamara: A véleményező nagy többségénél heves ellenzésre talált a szakfelügyeleti rendszer „felmelegítése” – ezzel szemben a szaktanácsadói szolgáltatást szívesebben látnák. Aggodalomra ad okot, hogy a vizsgáztatói és tanácsadói listák összeállításában is a TOK-ok játszanak főszerepet.</u></p> <p>- <u>Nincs szükség a TOK-ra – egyrészt aktuálpolitikai szempontokat hordoz és központosító, másrészt viszont az ígért kis létszámmal nem lehet az előirányzott feladatokat ellátni.</u></p> <p>- <u>A TOK túl nagy apparátust igényel. A TOK bürokratikus, központosító érdekeket szolgál, feladatait máshová lehet telepíteni.</u></p> <p>- <u>A megyei pedagógiai intézeteknek kellene ellátniuk a TOK tervezett feladatait.</u></p> <p>- <u>„Bűnös pazarlást” jelentenek a TOK-ra félretett milliók. (Debrecen Városi Iskolaegyesület) Sokkal olcsóbb lenne egy mobil szakértői rendszer kidolgozása, a Pedagógiai Intézetek segítségével. (Nevelésért Szövetség)</u></p> <p>- <u>a TOK jelen koncepciója nem hagy mozgásteret az iskoláknak és a fenntartóknak. Elítélik, hogy szava lehet a minimálisan szükséges óraszám, a tantárgyak körének kérdésében, hogy kötelezően véleményezi a helyi pedagógiai program kötelező elemeit, a helyi tantervkészítés eredményét.</u></p>

	<u>Védekezés a Minisztérium részéről</u>	<u>Támadás, ellenvélemény, módosító javaslat</u>
<u>Iskolaszervezet</u>	<u>Nincs szó a nyolcosztályos iskola-rendszer szétveréséről.</u>	A tervezet e tekintetben nem világos, további tisztázásra s értelmezésre szorul. A szakszervezetek, önkormányzatok, iskolák és pedagógusok is – megfogalmazzák, hogy <u>az első iskolaválasztás 10, vagy 12 éves korra csúszása káros lehet.</u> Általában <u>félnek az általános iskolák a lefelé terjeszkedő gimnáziumok kiszorító hatásától.</u> <i>A korai szelekció nem más, mint „a szegénység iskolai bizonyítványban való dokumentálása”,</i> ezt eredményezi a 14 éves kor előtti iskolaváltás. (PSZ) <u>A törvényben nem látnak garanciát az átjárhatóság megvalósulására.</u>
<u>Iskolaszék</u>	<u>A helyi konfliktusok feloldásának eszköze és színtere az iskolaszék.</u> Törvényes keretek között lehessen létrehozni.	<u>Az iskolaszék megalakítása ne legyen kötelező!</u> Az iskolaszékben a pedagógusok egyharmados képvisellete kevés! <u>Csak véleményezési jogkört kapjon az iskolaszék!</u> (PSZ) Sérti a szakmai önállóságot.
<u>Diákönkormányzat</u>	Nem indokolják döntésüket.	<u>Pedagóguskamarák, - egyesületek: titkos szavazással patronáló tanárt választhasson a nevelőtestület tagjai közül, aki segíti a diákönkormányzat munkáját.</u> <u>Szervezeti és működési szabályzatát a diákönkormányzat maga hagyja jóvá.</u> (ne a nevelőtestület véleménye alapján az iskolaszék)
<u>Iskolaigazgatók kinevezése</u>	Nem indokolják döntésüket.	<u>Az igazgatói pályázatokat, a megbízás meghosszabbítását a nevelőtestület véleményezze.</u> Vitás esetben a fenntartó szerv kérhesse ki a Területi Oktatásügyi Központ szakvéleményét. (Debreceni Városi Iskolaegyesület) Mindegyik szervezet egyetért abba, hogy <u>a nevelőtestület és az iskolaszék valamilyen szintű egyetértésével, de kötelezően pályázat útján nevezze ki a fenntartó az oktatási intézmények igazgatóit.</u>
<u>Oktatásfinanszírozás</u>	Az állami (önkormányzati) nevelési-oktatási intézményben alkalmazott <u>pedagógusok illetményét az általános közalkalmazotti bértarifarendszer szerint kell szabályozni.</u> <u>A nem állami intézményben működő pedagógusok illetménye nem lehet kevesebb az állami (önkormányzati) intézményben alkalmazott pedagógusénál.</u>	PSZ: Az állam ne „támogassa” a kötelező oktatást, hanem biztosítsa az alapfeladatok ellátását. A központi állami feladatok között ne csak a speciális feladatok szerepeljenek, hanem a teljes alapellátás pontosan meghatározva. <u>Nyomatékosan követelik, hogy az állam teljes mértékben vállalja magára a finanszírozást.</u> <u>A normatív támogatás nem lehet azonos a (jelenlegi) fejkvóta-rendszerrel,</u> mert nem képes fedezni az alapfeladatok költségeit. <u>Pontos számítások szerint kell meghatározni a valós normatívákat.</u> Felmerült a szülőknek kiosztandó „ <u>utalványpénz</u> ” gondolata is. <u>Az önkormányzatok a „pántlikázatlan” blokkfinanszírozást javasolták.</u> Az önkormányzati törvény nem ír elő semmiféle felhasználási kötelezettséget az önkormányzatok számára, tehát a központi támogatást nemcsak a közoktatási intézményekre, hanem másra is költhetik.

	<u>Védekezés a Minisztérium részéről</u>	<u>Támadás, ellenvélemény, módosító javaslat</u>
<u>Óvoda, napközi</u>	<p>Minden gyerek legalább <u>napi nyolc órán keresztül ingyenesen</u> kapja az <u>óvodai nevelést</u>.</p> <p><u>A napközi szociális rászorultságtól függően legyen ingyenes, illetve némi költségtérítés ellenében igénybe vehető.</u> Ötezer forint/fő alatt ingyenes minden plusz iskolai szolgáltatás.</p>	<p>Rendkívül <u>sok vélemény hiányolja a törvénytervezetből annak meghatározását, hogy mit kell „alapfeladatoknak”, „alapellátásnak” tekinteni, pedig sok helyen hivatkoznak rá.</u></p> <p>Az állam által kell garantálni az <u>ingyenes óvodáztatást, többségük szerint 3 éves kortól.</u> (PSZ) <u>Értelmetlennek tartják az óvodák „kettészakítását”, azaz a 3-5 illetve 5-6 éves korosztálynak szóló óvodáztatás külön szabályozását.</u> Aggályokat vet fel, hogy az 5. évtől bevezetendő kötelezettség milyen terheket ró az önkormányzatra, illetve, hogy az iskola-előkészítés feltétlenül intézményesen történjen-e.</p> <p><u>A többség támogatja a felsőfokú képzettség törvényi előírását az óvónők számára.</u></p> <p><u>Tömegesen szorgalmazzák a napközi otthon fenntartásának az alapfeladatok közé sorolását, ennek törvényi megjelenítését és külön költségvetési normatíva meghatározását is.</u> PSZ: A napközi otthon és a napközis pedagógus hiányzik a törvénytervezetből.</p>
<u>Vizsgarendszer és a NAT</u>	Nem indokolják döntésüket.	<p>Sokan ellentmondást látnak abba, hogy a tervezet szerint a vizsgarendszer nem lesz kötelező, viszont a rendszerben történő továbbhaladás feltétele mégis a vizsgák letétele. Számos vélemény <u>bonyolultnak és áttekinthetetlennek, megítélhetetlennek véli a vizsgarendszer koncepciót.</u> Általános vélemény, hogy a vizsgarendszer működőképesé tétele több éves munkát igényel.</p> <p>Sokan <u>aggasztónak találják azt az elképzelést, hogy a szakmai középiskolák záróvizsgálója csak szakirányú továbbtanulásra képesítsen.</u></p> <p><u>A kamarák nagy része a NAT-ot Országos Közoktatási Tanács javaslat alapján készítené elő döntésre, és MKM rendeleti hatáskörbe adná, a Kecskeméti és a Keresztény Pedagógus Kamara viszont a törvényhez való mellékelést helyeselné. A kamarák a tanterv kérdésében felsorolt alternatívák közül kivétel nélkül a második mellett, azaz a nagyobb helyi autonómia mellett foglaltak állást.</u></p> <p><u>A NAT ne tartalmazzon nevelési elvárásokat.</u> (TTE) Egyöntetű az az álláspont, hogy <u>a 80%-os tartalmi meghatározottság elfogadhatatlanul magas. A kerettanterv bevezetését sokak szerint néhány év előkészítés kell, hogy megelőzze.</u></p>
<u>Gyermeki jogok</u>	Nem indokolják döntésüket.	Sokan nem látják garantálnak a koncepcióban a Magyarország által is ratifikált ENSZ és egyéb gyermekjogi egyezmények érvényesülését. Kevés konkrétum jelenik meg. PSZ: csupán a jogok deklarálása kevés, ha hiányoznak a feltételek (pl. tornaterem).



### **Iskolaszervezet**

A vélemények többsége nem foglal világosan állást a törvénykoncepcióban kifejtett iskolaszerkezeti koncepcióval kapcsolatban. Viszonylag kevés az egyértelműen mellette, és az egyértelműen ellene szólók aránya is. Legtöbben kérdéseket tesznek fel: megvalósítható-e egyáltalán, célszerű-e a szelekciót ilyen túlságosan koraira tervezni, megfelel-e ez a szükségleteknek, elképzelhető-e, hogy ennyiféle iskolatípus legyen stb.

Úgy tűnik, az átjárhatóság fogalma igencsak bizonytalan, többféleképpen is értelmezhető: Leggyakoribb értelmezése szerint azt kell biztosítani, hogy az elköltöző tanuló beiratkozhasson más iskolába is, de van, aki szerint a bizonyítványoknak kell, hogy mindenütt egyenértékűek, „csereszabatosak” legyenek.

Mások szerint azt kell biztosítani, hogy az iskolarendszer létrája teljes legyen, ne legyenek zsákutcát jelent iskolatípusok, és van, aki akkor tekinti átjárhatónak a rendszert, ha meg van komponálva a különböző vizsgák rendszer, amelyekkel egyik típusból a másikba „menet közben” is át lehet lépni.

Az iskolaszervezet problémájáról alkotott véleményekből tehát leginkább az látszik, hogy e kérdéstről a minisztérium mindeddig nem nyitott szakmai vitát, nem hirdette meg a saját világos álláspontját sem, ezért a véleményformálók úgy érzékelik, hogy egyelőre e tekintetben nincs „döntési helyzet”, nincs igazán mihez hozzászólniuk: várakozó állápontra helyezkednek.

### **Iskolaszék**

Az iskolaszék gondolata a teljes elutasítástól a teljes támogatásig széles spektrumban elhelyezkedő véleményeket kapott. Általában a kötelezőségét fogadták aggodalommal a novemberi tervezethez beérkezett véleményekben.

Számos vélemény szerint érdemesebb lenne az iskolaszék létrehozását nem egy, hanem legalább két érdekelt fél kezdeményezésétől függővé tenni. Felmerült az is, hogy az iskolaszék létrejötte csak helyi beiskolázású intézményekben célszerű, mivel távolabbi területről bejáró diákok és szüleik számára nehézkes lenne a folyamatos részvétel a szék munkájában.

### **2/3-os törvény legyen:**

Több szervezet követeli, hogy a parlament csak kétharmados többséggel fogadhassa el a törvényt! (Kontyfa utcai általános iskola kezdeményezését elsősorban a különböző szakmai és érdekvédelmi szervezetek és a tantestületek egy része is támogatja).

Az alábbi táblázat tehát azt mutatja, hogy az óvodáktól, az általános iskoláktól, a középfokú és egyéb intézményektől bejött vélemények hány százaléka tartalmazott a kiemelt hat kérdés

vonatkozásában érdemi információt. A számok természetesen csak orientáló erejűek, hiszen az információk relevánságának megítélése rendkívül szubjektív.

Kérdés	Intézmény (%-ban)			
	Óvoda	ált.isk.	középf.isk.	egyéb
<b>TOK</b>				
Negatív	30	53	39	37
Pozitív	2	8	1	5
<b>ISKOLASZERKEZET</b>	0	21	26	16
<b>ISKOLASZÉK</b>				
Negatív	7	16	5	7
Pozitív	1	3	2	2
<b>2/3 MELLETT</b>	7	13	9	12
<b>200 NAP ELLEN</b>	0	18	17	7
<b>ÓVODA INGYENESSÉGE És NAPKÖZI MELLETT<sup>207</sup></b>	43	24	5	27

Tömegesen említik pozitívként, hogy a tervezet a világnézeti semlegességet

### **Oktatásfinanszírozás**

A vélemények talán ezen a területen a legellentmondásosabbak. Sokan, főleg önkormányzati oldalról megállapítják, hogy a tervezet erre vonatkozó alternatívái ellentmondanak az önkormányzati törvénynek. Mások ugyanezt megállapítva, helyeslik ezt a tényt.

Legtöbb hozzászóló az „államelvű”, leginkább a központból való finanszírozás gondolatát támogatja, állami garanciát látszik követelni az oktatási intézmények fenntartásában, de nem fejt ki, hogy ez alatt mi értendő. Feltehetően a közoktatási intézmények közvetlen állami finanszírozására gondolnak ezzel kapcsolatban.

Sokan várnak védelmet az önkormányzatok „önkénye” ellen, hogy ugyanis azok ne a „kényük-kedvük” szerint finanszírozzák intézményeiket. A legtöbben a normatívák emelését várják.

### **Vizsgarendszer:**

A döntő többség elfogadja a Nemzeti alaptanterv és a vizsgarendszer létét, szükségességét, de, hogy milyen vizsgákat és mikor kell szervezni, arról nagyon eltérőek és gyakran nem világosan értelmezhetők az egyes vélemények.

<sup>207</sup> Új Pedagógiai Szemle 1992/5 17. p.

### **Alkotói szabadság**

Az alkotószabadság hét évenkénti jogát az érintettek ugyan nagy örömmel fogadták, de sokan kétségbe vonták ennek realitását. Többen aggodalmunknak adnak hangot, hogy a továbbképzésen való részvétel, annak finanszírozása és elszámolása az önkormányzat és az iskolák közötti vita újabb forrása lehet. Sokan keveslik az 50%-os fizetést a tanulmányi évről. A kötelező és maximált óraszámok problémakörében több helyütt felvetődött a kérdés, hogy ezekbe beszámítják-e a tehetséggondozásra és korrepetálásra fordított időt, illetve általában az, hogy beletartozik-e?

### **Országos Közoktatási Tanács**

Létét, szerepét általában elfogadják. A különböző érdekcsoportok a maguk szempontjai szerint akarják növelni korporatív jellegét, e kívánságok elfogadása esetén a szakosztályok túlzott felduzzadásának lehetőségével kell számolni. Szinte minden érdekcsoport külön szakosztályt kíván a maga területén létesíteni.

### **Magánoktatás**

Pedagógus körökben általában üdvözik megjelenését, fontosnak tartják a magániskolák (egyházi iskolák) finanszírozási helyzetének megoldását is. Sokan vélik úgy, hogy a magánjellegű iskolák szabályozását külön fejezetbe kellene csoportosítani, és egységesíteni, mert így a szabályozás nem áttekinthető és tartalmilag sem logikus.<sup>208</sup>

### **12.2.3. Összegzés:**

1992 első felében a tárca és a szakmai szervezetek választott képviselői mintegy fél évig tartó kemény munkával tekintették át a törvénytervezetet. A döntés-előkészítésben ekkor jelent meg először a laikus elem. A civil szervezetek szakértő képviselői számos módosítási javaslatot fogalmaztak meg szinte minden fontos kérdésben. Az alakuló demokrácia játékszabályai szerint lefolytatott tárgyalássorozaton az alapkérdésekben megállapodás jött létre, azonban azokat tényleges döntéseinél a tárca nem vette figyelembe, s visszajelzéseket sem adott. A törvénytervezet „önálló életet” kezdett élni. Ez érthetően felerősítette a szakmai ellenállást. Végző soron nehezen mérhető, milyen szándékok és befolyások alakították és alkották meg a törvényt, de bizonyos, hogy ez a kezdete a civil szféra megjelenésének a döntés-előkészítésben.<sup>209</sup>

<sup>208</sup> Uo. 20. p.

<sup>209</sup> Pál Tamás: A civil társadalom szerepe a közoktatási döntések előkészítésében, avagy miként generálják a döntési folyamatok a civil társadalmat? In: A civil társadalmi szervezetek szerepe a közoktatási döntések előkészítésén. Utópia vagy valóság? (Szerk. Juhász Árpádné, MKM 1994. 63-64. o.)

1992-ben azonban még erőtlén civil szervezetek nem kerülhettek valódi alkupozícióba a túlhatalommal rendelkező oktatási kormányzattal szemben. A művelődési tárca a civil szakmai szervezetekkel való formalizáltabb együttműködésre 1992 második felében újabb kísérletet tett.<sup>210</sup>

1992 októberétől kemény, közel fél évig tartó ügyrendi csata kezdődött. A küzdelem elszántságát próbálja érzékeltetni néhány idézet az akkori sajtóból:

*„A több hónapos ügyrendi vita nem volt mentes gyanakvásoktól, politikai felhangoktól, esetenként a testület hatáskörének megváltoztatására és működési területének, illetékességi körének szélesítésére irányuló törekvésektől. A megbeszélések túlzottan átpolitizáltak, ezért a szakmai érvek és tapasztalatok gyakran kevésnek bizonyultak.”<sup>4</sup>*

1993. március 16-án de facto megalakult „a jogalap nélküli” Közoktatás-politikai Tanács. Így az ügyrendi vitából, a döntés-előkészítésből a szakmai civil és laikus szervezetek képviselői most már nem maradhattak ki, sőt ennek eredményeként a közoktatási törvényben megjelent a Közoktatás-politikai Tanács összehívása és működése biztosításának kötelezettsége is. Most már de jure is létre kellett hozni a döntés-előkészítés adekvát lejátszásának formáit a Közoktatás-politikai Tanács és az Országos Köznevelési Tanács intézményét.<sup>6</sup>

### **12.3. Kemény küzdelem a törvényért:**

Ezt követően a tárca benyújtotta a törvénytervezetet a kormánynak. A kormány pedig azzal feltétellel hagyta jóvá, hogy a még nyitott kérdéseket a miniszter és a Humánpolitikai Kabinet vitassa meg, azokat valahogyan juttassa nyugvópontra. S a kormányfő a miniszternek, (még Andrásfalvy volt), ill. a Humánpolitikai Kabinet elnökének (Mádl Ferenc) ellenjegyzésével együtt nyújtja majd be a Parlamentnek a javaslatot.

Nem sokkal később Antall József miniszterelnök javaslatára a Magyar Köztársaság elnöke 1993. február 23-i hatállyal a Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetőjévé Mádl Ferenc jogászprofesszort nevezte ki, hogy a szétartó vita végre eredményre vezessen. Korábban is a kormány tagja volt tárca nélküli miniszterként.

Mádl felkért kodifikációban járatos jogi szakembereket is, hogy a törvénytervezetet kodifikációs, jogi szempontból vizsgálják át, hogy mind nyelvileg, mind pedig szövegössze-

7 Levélrészlet. MKM 1993. január 19. ÚPSZ 1995/1.sz. 8-13.p. Juhász Árpádné: Egy szül(et)és vajúdása

<sup>4</sup> U.o,

<sup>6</sup> Részlet a KT 1993. áprilisi 29-i ülésének emlékeztetőjéből. MKM, Szenes György: A Magyar Szakképzési Társaság megalakulása és tevékenysége. In: Önarcképek a civil szervezetekről (Szerk. Juhász Árpádné) MKM 1993. 44. o.), a Közoktatás-politikai Tanács nyilvánosságra hozott állásfoglalása az 1993-ban parlament elé terjesztett közoktatási törvényről, Hoffman Rózsa: A Független Pedagógus Fórum szerepvállalása a 90-es évek oktatáspolitikájában. In: Önarcképek a civil szervezetekről. (Szerk. Juhász Árpádné, MKM 1993. 76. o.) Lásd 4/a,b,c dokumentumokat

függés (koherencia) szempontjából ellentmondásmentes legyen. Például a hosszú paragrafusokat bontsák fel, hogy világosabb legyen azok számára, akiknek készül.

Azon kívül voltak olyan kérdések, amelyeket még bele kellett dolgozniuk a törvénybe. (pl. az Alkotmánybíróság határozata a vallásszabadság törvényi megjelenítéséről, vagy a NAT-ról csak deklarációk vagy valami konkrétabb megfogalmazás kerüljön a törvénybe.

Nemcsak kodifikációs-jogi szempontból, hanem tartalmi szempontból is volt még igazítani való a tervezeten, azonban az új miniszter már nem látta szükségét további szakmai vitáknak és egyeztetéseknek, már le akarta zárni a vitát.<sup>211</sup> (Szunyogh Szabolcs)(4. oldal)

### **12.3.1. Végkifejlet:**

Az iskolaszervezet kérdéskörében a minisztérium az állóháború időszakában még fenntartotta elképzeléseit, 1993 májusára, nem kismértékben az érdekegyeztető fórumokon a partnerek határozott fellépésére azonban „visszatért” a Gázsó-munkacsoport által feldolgozott keretjellegű, megengedő szabályozáshoz. (ld. az iskolaszervezetet nem az iskolatípusok törvényi specifikálásával, hanem az iskolafokokozatok megjelölésével, alaptantervvel és vizsgarenddel szabályozza)

A májusi (már a kormánynak szánt) változat a nyolc évfolyamos általános iskolák leépítése (pl. átalakítása négy- vagy hatosztályos elemi iskolává) ellen is tartalmazott bizonyos garanciákat. S konszenzus alakult ki az általános képzésre fordítandó idő növelését illetően is, ami azt jelent, hogy a kötelező általános iskolázás időtartamát tíz, illetve az óvoda utolsó évének kötelezővé tételével lényegében tizenegy évre kell növelni.

A törvény előkészítése során zajló viták leghevesebb ütközetei a közoktatás irányítását érintő kérdésekben zajlottak. A TOK (Területi Oktatásügyi Központ) és a NAT (Nemzeti Alaptanterv) körüli összecsapásokban két, egymással ellentétes oktatáspolitikai koncepció mérte össze az erejét.

Konszenzus alakult ki abban a tekintetben, hogy a rendszerbe belépő minden tényezőt ellenőrző, engedélyező input (bemeneti) szabályozást az eredményeket mérő, ellenőrző output (kimeneti) szabályozással kell felváltani. Ez leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a részletes kötelező tantervre (és kötelező tankönyvekre) épülő irányítást a vizsgarendszerre épülő irányítással kell helyettesíteni. Nem volt vita abban a tekintetben sem, hogy a szakmai színvonalat nem az ellenőrzés rendszerével (felügyelőkkel), hanem a szakmai szolgáltató (képző, tanácsadó, fejlesztő) rendszer kiépítésével lehet/kell biztosítani.

<sup>211</sup> Kn 1993/11.sz. 3-4.o. Legyen az oktatás stratégiai ágazat  
Beszélgetés Mádl Ferenc művelődési és közoktatási miniszterrel

Koncepcionális jellegű vita a „csak vizsgarendszer” és a „vizsgarendszer plusz kerettanterv” felfogás képviselői között volt.

Az első tervezet a központi irányítást a vizsgarendszer és a szakmai szolgáltatás kettősére építette, de a belső viták hatására a júniusi, végleges koncepcióba a munkacsoport már ki egészítette az irányítás eszköztárát egy országos kerettanterv kiadásának és gondozásának jogosítványával is.

Ugyanakkor a minisztériumi tervezet végül is a fentieket (vizsgarendszer és NAT) még megtoldta a területi oktatási központokhoz kapcsolt központi ellenőrzés rendszerével. A tervezet első variációiban a TOK szinte minden területen és valamennyi érdekelt jogosítványait korlátozta volna, és egész felügyelői, ellenőrzési és monopóliumhelyzetben lévő szakmai szolgáltatási hadsereget mozgatott volna. Az óriási felháborodás hatására a minisztérium a „rugalmas visszavonulás” taktikáját választotta, s fokozatosan csökkentette a TOK feladat- és jogköreit mind nagyobb hangsúlyt helyezve a szolgáltató jellegre, de a TOK-ról, majd ROK-ról (Regionális Oktatási Központ) nem volt hajlandó lemondani.

A szülői és a diákszervezetek képviselőiből álló bizottság fórumát is bevonva, kidolgozásra került a ROK teljesen új koncepciója. E koncepció alapján a ROK a pedagógusok által választott szakmai köztestületként működött volna, amelyet a minisztérium által létrehozott titkárság támogat. A májusi tervezet azonban ebből az elképzelésből már csak bizonyos formai, lényegtelen elemeket épített be a törvény szövegébe. Ugyanakkor fenntartja a ROK kivételezett helyzetét a szakmai szolgáltató intézmények között, és lehetővé teszi a pedagógusok ellenőrzését is, amitől az egyeztetésben részt vevő valamennyi partner nyíltan elhatárolta magát.

Az oktatásügyi kormányzat recentralizációs törekvései a NAT-tal kapcsolatban is érzékelhetők. A tervezet szerint ugyanis a NAT kiadására feljogosított minisztert semminemű egyeztetési kötelezettség nem terheli a Nemzeti Alaptantervet illetően. Ez erőteljes visszalépést jelent a centralista tananyag-szabályozás irányába. A NAT-ot minden iskola számára kötelezővé kívánja tenni, és az ezt nem vállaló iskolák állami támogatását külön kívánja szabályozni.

Ugyancsak a recentralizáció irányába mutat az is, hogy az Országos Köznevelési Tanács és a Közoktatás-politikai Tanács funkcióit, létrehozását, jogosítványait, hatáskörét lényegében nem tisztázza, a Köznevelési Tanácsot a miniszter tanácsadó testületévé degradálja és működésének szabályozását is a kormány hatáskörébe utalja.

### **12.3.2. Vélemények:**

Valószínűleg az ügyrendi vita elhúzódása is közrejátszott abban, hogy a Közoktatás-politikai Tanács csak a parlamenti beterjesztés (április) után tárgyalhatta meg a közoktatási törvény tervezetét. Ezért 1993-ban a szakmai szervezeteknek már nem volt módjuk az átdolgozott törvény véleményezésére, így a beterjesztett és elfogadott törvény több ponton eltért a tárca és a szervezetek közeledő álláspontjából.

A Közoktatás-politikai Tanács 1993. május 19-i vitáján Köllner Ferenc, az önkormányzati iskolafenntartók képviselőjének javaslatára a hat nem minisztériumi oldal a Művelődési és Közoktatási Minisztériumot kizárta a szavazatra jogosultak köréből. Mondván: a minisztérium véleménye a törvényről nyilván egyértelmű. Összefoglalóan kijelentette, hogy „a törvény jelen formájában nem szolgálja az iskola érdekeit, valamint indokolatlan a sietség”.

„A Közoktatás-politikai Tanács alulírt képviselői május 20-i keltezéssel kinyilvánítják, hogy az alábbi alapkérdésekben tér el álláspontjuk a közoktatási törvényjavaslattól.

Az iskola szakmai önállósága az állam, az iskolafenntartók, a szülők és diákok érdekeinek, felelősségének és jogainak összhangjában teremthető meg.

A tervezetek kétéves vitája során az érintett felek számos módosító javaslata beépült a parlament elé került törvényjavaslatba. De ez elfogadhatatlan, hogy álláspontunkat nem fejthettük ki e törvényjavaslatok parlamenti beterjesztése előtt.

A törvényhozás jelenlegi szakaszában már elengedhetetlen, hogy azonnal érdemi párbeszéd kezdődjön a kormányzat, a parlament illetékes bizottságai és a Közoktatás-politikai Tanács között.

Oldalak	Szóvivők
az országos pedagógus szakmai szervezetek	Dr. Szenes György
az országos pedagógus-szakszervezetek	Pokorny Zoltán
az országos diákszervezetek	Koltai Péter
a helyi önkormányzatok országos szövetségei	Dr. Köllner Ferenc
a nem önkormányzati iskolafenntartók	Benke Imre <sup>212</sup>

<sup>212</sup> Kn 1993/24.sz. 5.o. A Közoktatás-politikai Tanács a közoktatási törvénytervezet ellen

	<b>Megfogalmazott kritikák</b>
<b>Iskolaszervezet</b>	<b>FPF</b> <sup>213</sup> : Elfogadhatatlannak tartják a törvény iskolaszervezetre vonatkozó részét, mivel nem teremti meg sem a differenciált iskola-rendszer, sem az átjárhatóság törvényi garanciáit. Nem határozza meg az egyes iskolatípusokat; azok képzési funkcióját; képzésük általános tartalmát; a képzés idejét, a végbizonyítvány képesítési értékét.
	<b>PSZSZ</b> <sup>214</sup> : A törvénytervezet látszólag nem dönt az iskolaszervezet kérdésében, valójában azonban létrehoz egy korszerűtlen iskola-szerkezetet.
	<b>KPT</b> <sup>215</sup> : A szerkezetváltás megalapozatlan, egyébként a szükséges személyi, tárgyi és anyagi feltételek sem biztosítottak.
	<b>PDSZ</b> : Még korábbi intézmény- és pályaválasztási időpont szelekciót eredményez, amely társadalmi elkülönüléshez, a szegregáció-hoz és az intolerancia erősödéséhez vezethet.
<b>Oktatásirányítás</b>	<b>PDSZ</b> : Nem válnak el a hatósági, apparátusi és a szakmai kérdések a döntéshozatalban. Az Országos Köznevelési Tanács szerepét a szakmaiság független és autonóm védelmezőjének szerepe helyett a miniszter egyik tanácsadó testületeként határozza meg. A ROK felügyelete nem pusztán a fenntartó tevékenységére terjed ki, hanem az egyes pedagógus munkájára is. A ROK tevékenységének szabályozásánál hiányoznak azok a garanciális elemek, melyek a hatósági szerep kialakulását megakadályozhatják.
	<b>FPF</b> : Egyetértenek az iskolák, igazgatók ellenőrzésével, szakértőkre, szakmai szolgáltatásokra nagy szükség van. Ám pazarlónak tartják az e célból működtetett kettős intézményrendszert (20 megyei pedagógiai intézetet + a 8 regionális oktatási központot). Helyeslik az OKNT létrehozását, ám kidolgozatlanak tartják a hatáskörét, és túlszabályozottak a működését szabályozó előírások.
	<b>PSZ</b> : az Országos Köznevelési Tanács, a Köznevelés-politikai Tanács és a regionális oktatási központok nem adnak egyenlő esélyt az intézményfenntartóknak és az intézmények használóinak.
	<b>PSZSZ</b> : A ROK-ok diszfunkcionális szervezetek, az iskolák szakmai önállósága csupán deklaráció.
	<b>KPT</b> : A regionális oktatásügyi központok feladatrendszerében a hatósági, a szakmai és szakmai-ellenőrzési feladatok keverednek, ezért diszfunkcionálisak. Az Országos Köznevelési Tanácsot a szakmaiság független és autonóm képviselőjének szerepe helyett a miniszter egyik tanácsadó testületeként határozza meg. A Köznevelés-politikai Tanács feladata és kompetenciája nem meghatározott.
<b>NAT</b>	<b>PDSZ</b> : A NAT el nem készült tervezetében utalja a legfontosabb tartalmi szabályozási kérdéseket.
	<b>PSZ</b> : NAT nélkül nem tisztázható a 9. és a 10. osztályok tananyaga és követelménye. Széles konszenzussal elfogadott nemzeti alaptantervre lenne szükség.
	<b>FPF</b> : A NAT életbelépése várat magára, de a törvénytervezetből sem derül ki, kik fogják elkészíteni és jóváhagyni az alaptantervet; kik és milyen iskolatípusokra a kerettantervet. Örömmel üdvözlük a pedagógusok és az iskolák soha nem látott szakmai szabadságát. Elfogadhatatlannak tartjuk azonban azt, hogy minden iskola maga határozza meg a tanított tantárgyakat, azok óraszámait, a tananyagot és követelményeket (ld. 16. paragrafus 2/b pont). Ilyen szabályozás mellett semmiféle biztosítéka nem volna az átjárhatóságnak.
	<b>KPT</b> : A NAT-nak még az alapelvei sem ismertek, holott ennek e törvény mellékleteként kellene a parlament elé kerülnie.

<sup>213</sup> Független Pedagógus Fórum

<sup>214</sup> Pedagógusok Szakmai Szervezete (szószóló: Mihály Ottó)

<sup>215</sup> Köznevelés-politikai Tanács



	<b>Megfogalmazott kritikák</b>
<b>Vizsgarendszer</b>	<b>FPF:</b> Hiányolják, hogy 16 éves korig a gyerekek, tanárok és iskolák semmiféle objektív ellenőrzésnek sincsenek alávetve. Így nem valósulhat meg az iskolarendszer szükséges differenciálódása sem. Illúzióknak tartjuk az egységes érettségit.
<b>Finanszírozás</b>	<b>PSZ:</b> A törvénytervezetből hiányoznak a hatálybalépéshez szükséges költségvetési és finanszírozási feltételek. Elfogadhatatlan számukra az is, hogy a közalkalmazotti törvényben megszabott illetményeket és pótlékokat csak 1995. január 1-től legyen kötelező kifizetni.
	<b>PDSZ:</b> Finanszírozási rendszere nem egyértelmű. A jelenlegi normatív finanszírozás elemeinek fenntartása vagy megszüntetése nem látható át. A központi költségvetés által vállalt egyetlen garancia nem biztosítja a tényleges alkalmazotti kör tényleges béreit. Az önkormányzatokra hárítva a fenntartási és dologi költségek előteremtését az eddig sosem látott feszültség mellett az elmaradt területek végleges leszakadásához vezet. A csökkenő gyermeklétszám, az alulfinanszírozottság diktálta kényszerlépéseknek szolgáltatja ki az iskolarendszert. A tervezet alacsony óraszámok meghatározása mellett limitálja az ingyenesen nyújtható szolgáltatások körét, így az oktatási feladatok egy részét piacosítva minőségileg kettészakadó és elkülönülő oktatási rendszereket hoz létre.
	<b>PSZSZ:</b> finanszírozás bizonytalan.
	<b>KPT:</b> A törvényjavaslat nem oldja meg sem a települési, sem a regionális feladatokat ellátó intézmények finanszírozását. Nem nyújt fedezetet az intézmények létesítése, fenntartása s működése költségeire, valamint az alkalmazottak méltányos bérére.
<b>Világnézeti semlegesség</b>	<b>PDSZ:</b> Továbbra sem garantálja maradéktalanul az állami oktatási rendszer világnézeti semlegességét (pl: az önkormányzatok által fenntartott óvodákban megengedhető vallásos szellemű nevelés esetén)
	<b>PSZSZ:</b> látszólag – a törvénytervezet a világnézeti semlegesség követelményét az alkotmánybírói határozatnak megfelelően fogalmazza meg, ám egyoldalú előnyöket biztosít a vallásos nevelés számára.
	<b>KPT:</b> A világnézeti el nem kötelezettség kérdésében a törvényjavaslat nem egyértelmű megfogalmazása miatt szükségesnek tartjuk az alábbiakat leszögezni.
<b>Pedagógusok</b>	Elégedetlen a <b>PSZ</b> a törvénytervezetnek a pedagógusok jogállásáról szóló részével. A legfőbb kifogás azonban az, hogy a törvénytervezet a pedagógusokra nem terjeszti ki a munkavégzés közben fokozott büntetőjogi védelmet.
	<b>KPT:</b> A tanulócsoport létszámával, a diákok óraszámával együtt kell szabályozni a pedagógusok kötelező óraszámát.
<b>Pedagógusképzés</b>	<b>FPF:</b> A törvényből teljes mértékben hiányzik a pedagógusképzésre és továbbképzésre vonatkozó elképzelés. Kerüljön be a törvénybe egyetlen kiegészítő paragrafus, amelynek értelmében egy éven belül magas szintű jogszabály (legalább kormányrendelet) fogja szabályozni a pedagógusképzés ügyét.
<b>Diákjogok</b>	<b>KPT:</b> Elfogadhatatlan, hogy több, már korábban meglevő diákjog eltűnt, a meghagyott jogok érvényesülése nem kellően garantált.
<b>Szülői jogok</b>	<b>KPT:</b> Elfogadhatatlan, hogy a ma hatályos oktatási törvényhez képest is szűkülnének a kollektív szülő jogok.
<b>Egyéb javaslatok</b>	<b>FPF:</b> A mostaninál lazább, keretjellegű törvény szülessen. A szakértői bizottság emelje ki a törvény szövegéből a sok eljárásbeli, túlzottan részletező mozzanatot, s utalja azokat alacsonyabb szintű jogszabályok hatáskörébe. A parlament a törvény hatálybalépését halassa el egy évvel (1994 szeptember 1-re), írja viszont elő, hogy ez idő alatt el kell készíteni a hiányzó jogszabályokat, NAT-ot stb.

	<b>Ellenzéki pártok<sup>216</sup></b>	<b>Kormánypártok</b>
<b>világnézeti semlegesége garanciája</b>	<b>Fidesz, az SZDSZ és az MSZP:</b> Az egyházi iskolák térnyerésétől féltik az önkormányzati iskolákat. A világnézeti semlegességgel kapcsolatos alkotmánybíróági döntéssel nincs kellőképpen összhangban a tervezet.	Az önkormányzati iskolákban az egyházaknak a törvény csupán azt a lehetőséget adja meg, hogy az intézmény falain belül végezhesék a hitoktatást. Diszkrimináció volna, ha törvény mondaná ki, hogy a hitoktatást nem lehet tanrendbe illesztve végezni.
<b>Iskola-szerkezet</b>	a törvény a „lovak közé dobja a gyeplőt”, mondván, egyrészt nem őrzi meg a nyolcosztályos általános iskolát, másrészt a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok engedélyezésével legyengíti az általános iskolát, harmadrészt pedig a 9. és a 10. osztályok létrehozásával a hátrányos helyzetű gyerekek gyűjtőhelyévé teszi az általános iskola utolsó két osztályát.	A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok aránytalanul nagy teret nyernek, mert nem tudnak felvenni több gyereket, mint négyosztályos korszakukban tették. Tehát nem reális veszély a kistelepülések iskoláinak kirablása.
	<b>Fidesz</b> szerint a törvénytervezet a szelekció időpontját nagyon koránra helyezi, ezáltal szegregációról beszél. Átgondolatlannak tartjuk az iskolaszervezet átalakítására irányuló törekvést. A törvénytervezetben a kaotikus helyzet kialakulásának veszélye benne van.	
	Az <b>SZDSZ</b> abból a szempontból kifejezetten egyetért, hogy a szelekció időpontját későbbre, 16 éves korra teszi. Az a jó, ha minél tovább együtt tanulnak a gyerekek,	
	Az <b>MSZP</b> helyesli a tízosztályos alapiskolát, viszont aggódik az esélyegyenlőségért. Az általános iskolai 9. és 10. osztályok szükségképpen zsákutcás képzést fognak végezni. A középiskolák létérdekévé válik, hogy minél korábban bevigyék a gyerekeket intézményeikbe. Komoly hátrányba kerülnek a kis települések, mivel nem biztos, hogy választhatnak az iskolatípusok közül.	
<b>Önkormányzatok</b>	Érdekes módon itt a két liberális párt vitatkozik egymással: a közoktatási törvény korlátozza az önkormányzati jogokat, a másik szerint éppen ellenkezőleg, kiterjeszti azokat.	Túlhangsúlyozzák az önkormányzatok szerepét, lehetőségeit, mintha az egész ország kizárólag városokból állna. A városokban valóban az önkormányzat rendelkezésére áll a megfelelő számú és felkészültségű oktatásügyi szakértő, csak hogy a több mint háromezer településből legalább kétezer nem tud kiállítani szakembergárdát.
	Ez a törvény csökkenteni próbálja az önkormányzatok jogosítványait. Iskolafenntartók jogosítványait erősíteni kellene, a központi kontrollnak pedig csak szakmai szinten kellene érvényesülnie. <sup>217</sup>	

<sup>216</sup> Készült. az Oktatási Bizottság 1993. májusi és júniusi jegyzőkönyvei alapján ld. hátul

<sup>217</sup> Kn 1993/22.sz. 4-7.o. Elképzelhetőnek tartom az együttműködést Beszélgetés Fodor Gáborral, a Fidesz országgyűlési képviselőjével

	<b>Ellenzéki pártok</b>	<b>Kormánypártok</b>
<b>TOK/ Oktatás- irányítás</b>	<p>A TOK szálka mindhárom ellenzéki párt szemében, s kijelentették, ha hatalomra kerülének, azonnal felszámolnák ezt az intézményrendszert.</p> <p><b>MSZP:</b> Az irányítási modell elfogadhatatlan mértékben centralizál, politikailag is értelmezhető irányítók kezébe olyan kompetenciákat ad, amelyek révén szakmai, tartalmi ügyekbe is közvetlenül bele tudnak nyúlni. A minisztériumtól el kell választani az általa működtetendő szakmai testületeket. A TOK a minisztérium meghosszabbított karjaként végez ellenőrzést.</p> <p>Ezt az ellenőrzési szintet a megyei pedagógiai intézetek bázisán kellene létrehozni kizárólag szaktanácsadói jelleggel.</p>	<p>A megyei pedagógiai intézetek magukat szakmai szolgáltató intézményekként definiálják, nem vállalnak ellenőrzést és minősítést. Az önkormányzatok még nem állnak azon a fokon, hogy pedagógiai szakmai feladatokat is ellássanak, a pedagógusok pedig nem tartanak ott, hogy önálló tantervekkel dolgozzanak, élni tudjanak a törvény biztosította pedagógiai szabadságukkal. Ebben az átmeneti időszakban a tankerületi oktatási központokra igen nagy szükség van.</p>
<b>Finanszírozás</b>	<p>Az <b>SZDSZ</b> nem tartja elvetendőnek a normatív finanszírozási, fejkvótás rendszert, és nagyobb teret adna a helyi finanszírozásnak a pedagógusbérekénél.</p> <p><b>MSZP:</b> központi költségvetésből kell biztosítani a pedagógusbéreket, illetve a közalkalmazotti illetmények teljes körét. A törvény alapján a központi költségvetésből az alapszolgáltatást, illetve az alapszolgáltatást ellátó pedagógusok bérét kell központilag garantálni. A törvény viszont a lehetségesnél szűkebbre szabva az ingyenes alapellátás körét. A felzárkóztató, tehetséggondozó foglalkozások csak a kötelező óraszám 20%-nak keretében kaphatnak helyet.</p> <p><b>Fidesz:</b> „Látnunk kell azokat a pénzügyi modellszámításokat és kimutatásokat, amelyek felvázolják a törvény finanszírozási hátterét, amelyek megmutatják, hogy honnan lehet előteremteni a plusz költség fedezetét.”</p>	

### **12.3.3. Parlamenti vita:**

A házelnök 1993. május 5-én az Oktatási, Ifjúsági és Sportbizottságnak adta ki a közoktatási törvénytervezetet. Végül a bizottság tagjai 10 igen, 4 nem szavazattal, 1 tartózkodással általános vitára alkalmasnak találták.<sup>218</sup>

A 787 módosító javaslat ellenére alapvetően nem változtatta meg az Országgyűlés a törvényjavaslatot, csak sok helyen pontosította (nyelvhelyességi, fogalmazásbeli hibák).

Többen felvetik a kötelező alapvizsga kiiktatását, de érkeztek módosító javaslatok az egyházi ingatlanokkal, pedagógus óraszámokkal, s az iskolai értékeléssel, diákönkormányzattal kapcsolatban is.<sup>219</sup>

A módosító javaslatok közül a kormánypártok maximálisan egyetértettek pl. hogy az óvodai és az iskolai nevelés mellett kapjon különleges szerepet a kollégiumi nevelés is, legyen külön koncepciója, csak szerintük ez nem törvényi szabályozás körébe tartozik.<sup>220</sup>

Elfogadják pl. Jánosi György (MSZP) módosító indítványát: 13.§ „*A szülő joga, hogy állandó lakóhelyén a polgármester segítségét kérje ahhoz, hogy tanköteles gyermeke különböző vizsga vagy évfolyamisméltés nélkül folytathassa tanulmányait, ha a településen nem működik olyan iskola, amelyik a tankötelezettsége végéig biztosítja az iskolai nevelést és oktatást.*”<sup>221</sup>

Több javaslatot azért nem fogadtak el, mert nem illett bele a koncepciójukba. Mintegy huszonöt javaslat foglalkozott azzal, hogy ne 16 éves korig tartson az általános képzés, hanem 14 éves korig, és legalább ennyi módosító indítvány foglalkozott azzal, hogy ne 16, hanem 18 éves korig tartson az általános képzés. Az előbbivel nem értettek egyet, az utóbbival igen, de arra hivatkoztak, hogy anyagi okokból még nem jött el az ideje

Igen sok javaslat foglalkozott az önkormányzatok szerepének másfajta értelmezésével. Egyes képviselők szerint minden kérdésben az önkormányzatot kellene döntési jogkörrel felruházni, legyen szó akár tanulófelvételtől, akár tantervkészítéstől. Ez tetszetős elképzelés, de nem fogadható el, hogy annyi oktatáspolitikai legyen ebben az országban, ahány iskola-fenntartó, már csak a tanárok védelmében sem – a diákokról nem is beszélve.<sup>222</sup>

<sup>218</sup> OB XI.148/93. Oktatási Bizottsági Jegyzőkönyv

<sup>219</sup> OB 1993. 16.17.

<sup>220</sup> OB 1993. 06.21.

<sup>221</sup> OB 1993.06.15.

<sup>222</sup> Kn 1993/27.sz. 2-3.o.

Az ellenzéki képviselők támadták a ROK, ill. a TOK intézményét. Vita alakul ki a névhasználaton is: „Területi Oktatási Központ” vagy „Megyei Oktatási Központ”, öt vagy 10 éves gyakorlat kelljen a szakértői, ill. vizsgáztatói névjegyzékbe való kerüléshez.<sup>223</sup>

Az érdemi dialógus és a kompromisszumkészség hiánya jellemezte a törvénytervezet parlamenti vitáját is. Ennek megfelelően a módosító javaslatok nagy száma ellenére sem történt lényeges változtatás.<sup>224</sup>

Az új közoktatási törvényt 1993. július 12-én – a jelen lévő képviselők csaknem kétharmadának támogatásával – fogadta el a magyar országgyűlés. A kormánypártok és a függetlenek képviselői csaknem kivétel nélkül elfogadták, míg az ellenzéki képviselők a törvény ellen szavaztak. Olyan oktatási törvényt született tehát, amely nélkülözi a politikai erők konszenzusát.

#### **12.4. A kész törvény:**

Szövegét hosszú körmondat vezeti be, amely a törvény alapelveit rögzíti. Hivatkozik az Alkotmányban foglalt jogokra is: *„A Magyar Köztársaság Alkotmányában meghatározott művelődéséhez való jog esélyegyenlőség alapján való gyakorlásának biztosítása. A lelkiismereti meggyőződés szabadságának és a vallásszabadságának, a nemzeti és etnikai kisebbségek anyanyelvi oktatáshoz való jogának megvalósítása, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése a gyermekek, a tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer irányítása és működtetése céljából az Országgyűlés a következő törvényt alkotja.”*<sup>144</sup>

A törvény jogelveit nemcsak az Alkotmánnyal egyeztették, hanem az emberi jogokat garantáló nemzetközi egyezményekkel is, vagyis az Emberi jogok egyetemes nyilatkozatával, a Gyermekek jogairól szóló egyezménnyel, a Polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségének okmányával, valamint figyelembe veszi a korábban meghozott közalkalmazotti törvényt is, amely meghatározza a pedagógusok státuszát. A törvény egy demokratikus közoktatás alapjait vetette meg, amely átfogja a közoktatás teljes intézményrendszerét, tisztázza a gyermekek, szülők és pedagógusok jogait.<sup>225</sup>

<sup>223</sup> OB 1993. 06.21.

<sup>224</sup> Az oktatási törvénykezés változásai c. könyv. Az 1993. évi LXXIX. törvény az oktatásról

<sup>225</sup> Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 1.p.

<p><b>Alapelvek, alapkoncepció</b></p>	<p>- <u>Az alkotmány biztosítja a tanszabadságot és a tanítás szabadságát, a szülőknek azt a jogát, hogy gyermekük neveléséről szabadon rendelkezzenek. Szükséges megteremteni az iskolaválasztás valódi szabadságát. A szabadság elve ugyanakkor a toleranciát is: a másság elismerését, a pluralitás tiszteletét.</u> A világnézeti és lelkiismereti szabadságnak az oktatás egészében érvényesülnie kell.</p> <p>- A Magyar Köztársaság csatlakozott a gyermekek jogairól szóló, New York-i Egyezményhez, így annak előírásait érvényesíteni kell a Közoktatási törvényben is.</p> <p>-<u>Az európai értékrendbe való felzárkózás, vagy inkább visszahelyezkedés.</u> Elengedhetelenné vált a közoktatás nemzetközi vonatkozásainak szabályozása.</p> <p>- <u>Az etnikai és nemzeti kisebbségek oktatásának rendezését az európai normáknak megfelelően, a határainkon túl élő magyarság érdekében is, törvényben kell biztosítani.</u></p> <p>- <u>Garantálni kell, hogy az állampolgároknak legyen lehetőségük a közpénzen fenntartott intézmények irányításában részt venni.</u> Törvényi szabályozással segíteni kell az iskolaszékek létrehozását.</p> <p>A törvény a semlegességgel kapcsolatban megfogalmazza, hogy az önkormányzati iskola nem azonosulhat egyik vagy másik egyház tanaival sem, mert az alapvető cél <u>a tárgyyszerű és többelvű oktatás.</u></p> <p>-A korábbi szakmai irányítás és ellenőrzés rendszere a tanácsi rendszer megszűnésével leépült, helyette nem jött létre más, az új helyzethez igazodó intézményrendszer, <u>szabályozási hiány keletkezett az igazgatásban.</u> <u>A korábbinál rugalmasabb, a helyi igényeket is kielégítő, de az iskolarendszer egységét is megőrző tantervi szabályozásra van szükség az iskolarendszer átjárhatósága miatt.</u></p>
<p><b>A közoktatási intézmények alapításának, fenntartásának kötelezettsége és szabadsága</b></p>	<p>A törvény kijelenti, hogy <u>a közoktatás rendszerének zavartalan működtetése az állam feladata.</u> <u>Az állami közoktatási feladatok ellátását a helyi önkormányzatok, mint állami szervek intézmény-fenntartási, illetve feladat-ellátási kötelezettsége biztosítja.</u> A helyi önkormányzatokról rendelkező törvénnyel összhangban meghatározza a közoktatási feladat ellátási kötelezettségét. <u>A települési, megyei önkormányzatok között rendezi az óvodai, általános iskolai, középiskolai, kollégiumi, szakiskolai ellátási, valamint a pedagógiai szakmai szolgáltatási kötelezettséget.</u></p> <p>Ugyanakkor <u>az államon kívül a helyi önkormányzat,- a nemzeti és etnikai kisebbségi törvényben meghatározottak szerint - a kisebbségi önkormányzat, az egyházi jogi személy, a gazdálkodó szervezet, az alapítvány, az egyesület és más jogi személy, továbbá természetes személy alapíthat és tarthat fenn óvodát, iskolát, kollégiumot, pedagógiai szakszolgálatot, valamint pedagógiai szakmai szolgáltatást ellátó intézményt.</u></p> <p>A közoktatási megállapodás értelmében <i>„a fenntartó meghatározott feladat elvégzését a feladat ellátásáért felelős helyi önkormányzattól írásbeli megállapodással elvállalhatja. A megállapodás keretében a nevelés és az oktatás a gyermek, a tanuló számára ingyenessé válik.”</i><sup>145</sup></p> <p>Ezek ugyanolyan mértékű támogatást kapnak működésükhöz, mint az állami vagy az önkormányzati iskolák.</p> <p><u>A törvény az intézmények létesítésének engedélyezését és ellenőrzésének módszereit pontosan meghatározza.</u> A törvény szerint az egyes intézmények alapításának szakmai követelményeit a művelődési és közoktatási miniszternek kell szabályoznia.</p>

<p><b>A lelkiismereti és vallásszabadság garانتálás a közoktatásban</b></p>	<p>A törvény több pontján is nyomatékosítja a vallás- és lelkiismereti szabadságot. <u>Senkit nem lehet kötelezni világnézeti meggyőződésének megvallására vagy megtagadására, és senkit sem érhet hátrány lelkiismereti, világnézeti meggyőződése miatt.</u></p> <p>Például a 4. §-ban, amely előírja, hogy az állam, illetve a helyi önkormányzat „<i>köteles tiszteletben tartani a szülőknek, illetve a gyámnak azt a jogát, hogy vallási és világnézeti meggyőződésünknek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhessenek gyermekei</i>”.<sup>146</sup></p> <p>Az állami, önkormányzati iskola „<i>nem lehet elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem. Az iskola pedagógiai programjában pedig biztosítani kell az ismeretek, a vallási, illetve a világnézeti információk tárgyilagos és többoldali közvetítését</i>”.<sup>147</sup> ugyanakkor „<i>minden diáknak kötelező megismerni a vallások történetét, erkölcsi tartalmát, de ennek tanítása nem egyházi személy feladata az önkormányzati iskolákban</i>”.<sup>148</sup></p> <p>Mindezen túl a törvény rendelkezik arról, hogy az állami és helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézményben „<i>lehetővé kell tenni, hogy a szülő vallási meggyőződésének megfelelően egyházi jogi személy által szervezett fakultatív hit- és vallásoktatásban vegyenek részt</i>” [a tanulók].<sup>149</sup></p> <p>Az egyházi jogi személy feladata a tananyag kijelölése, a vallásoktatásra való jelentkezés megszervezése, az értesítések, a bizonyítvány kiadása, az iskola feladata pedig a tárgyi feltételek, a technikai és adminisztrációs lehetőségek biztosítása.</p> <p>A kötelező közoktatási feladatot ellátó egyházi intézmények finanszírozása során az állami, önkormányzati fenntartású intézményekben biztosított <u>ingyenességet garانتálni kell</u>, és nem kérhető térítési díj a hit- és vallásoktatásban fakultatív alapon résztvevőtől sem.</p>
<p><b>Az etnikai és nemzeti kisebbségeknek anyanyelvük elsajátításához, kultúrájuk ápolásához való joga</b></p>	<p>A törvény <u>megengedhetetlennek tart bármilyen hátrányos megkülönböztetést fajhoz, nemhez, nemzethez, etnikai, nemzeti csoporthoz való tartozás miatt.</u></p> <p>A törvény szerint <u>minden magyar állampolgárt, aki etnikai, nemzeti kisebbséghez tartozik, megillet az a jog, hogy elsajátítsa a magyar nyelvet, illetve e nemzeti vagy etnikai kisebbség anyanyelvét, kultúráját.</u> A közoktatási intézményekben az oktatás igény szerint az etnikai, nemzeti kisebbség anyanyelvén, illetve magyarul folyhat. <u>Az intézmény pedagógiai programjába beépíthető az etnikai, nemzeti kisebbségek történelmi, földrajzi, kultúra- és népismereti tananyaga.</u></p> <p>Az etnikai, nemzeti kisebbségek nevelését, oktatását ellátó intézmények vezetőinek kinevezésénél feltétel a kisebbség nyelvének ismerete. A törvény előnyt biztosít azonos feltételek esetén azok számára, akik a kisebbséghez tartoznak. Az Országos Köznevelési Tanácsban és az iskolaszékekben részvételi joga van a kisebbség érdekképviselői szervezetének.</p> <p>A kisebbségek számára fenntartott intézményekben indokolt esetben az országos gyakorlatnál kedvezőbb feltétel biztosítható a tanulócsoportok minimális és átlagléttszámai tekintetében.</p> <p>A Művelődési és Közoktatási Minisztériumban, az országos szakmai szolgáltató intézményekben és a regionális oktatásügyi központokban szervezettel meghatározott egységek, illetve munkatársak foglalkoznak a kisebbségek ügyeivel. A törvény <u>a gyermek, tanuló, illetőleg szülő számára biztosítja a nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának jogát. Kimondja, hogy mindenki képességeinek, érdeklődésének, vallási, illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelő óvodát, iskolát, kollégiumot választhat.</u></p>

<p>A gyermek tehetőségének, képességének, egészségi állapotának, szociális helyzetének megfelelő neveléshez, oktatáshoz való joga</p>	<p>A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően a törvény <u>garantálja minden tanuló számára - legyen az egészséges, testi, érzékszervi, enyhe vagy középsúlyos értelmi vagy más fogyatékoságú tanuló – speciális helyzethez igazodó nevelési-oktatási ellátását, szükség szerint gyógypedagógiai nevelésben- oktatásban való részvételét. Lehetővé teszi a tehetséggondozó, felzárkóztató és a speciális szakszolgálati tevékenységek törvényben meghatározott mértékben való igénybevételét.</u></p>
<p>A tankötelezettség kiterjesztése, a 16. életévig tartó közismereti oktatás általánossá tétele</p>	<p>Meghosszabbítva az iskolaköteles kor határát, <u>10 éves általános képzést ír elő.</u> Így egyrészt alaposabb általános műveltséget biztosít, másrészt későbbre tolja a pályaválasztást, a specializációt, biztosítva ezáltal a mobilitást az egyes iskolatípusok között a 16. életévig.<sup>226</sup> <u>Az oktatás első tíz évét alapvizsga zárja le.</u> Az egységes felkészülést, az alapvizsga követelményeinek való megfelelést a nemzeti alaptantervre épülő kerettantervek teszik lehetővé.</p>
<p>A közoktatás szabályozásának elve</p>	<p><u>Háromszintű szabályozást vezet be: Nemzeti alaptanterv (központi szint), iskolatípusok szerinti kerettantervek (köztes szint) és pedagógiai programok (helyi, iskolai szint).</u>  A Nemzeti alaptanterv figyelembevételével kerettantervek, illetve egyedi tantervek készülnek. Az iskolák helyi tanterveiket a kerettanterv alapján készítik el, vagy az egyedi tantervek közül választanak.  <u>A tanulók az általános iskola 10. évfolyamának elvégzése után alapvizsgát, a középiskola befejezése után egységes érettségi vizsgát tesznek.</u>  A vizsgakövetelményeket az Országos alapvizsga-követelmények, illetve az Országos érettségivizsga-követelmények határozzák meg. Az iskolai rendszerű szakképzés a tankötelezettség megszűnése után vagy az alapvizsgát és – több szakmaterületen – az érettségi vizsgát követően készít fel szakmai vizsgára.  <u>A helyi pedagógiai programok kidolgozásának és alkalmazásának szabadsága tág teret biztosít a pedagógusok szakmai autonómiájának. Az egységes követelményrendszer pedig biztosítékot jelent a közoktatási intézményrendszer átjárhatóságának és tanulói teljesítmények objektív mérésének megvalósulására.</u></p>
<p>A pedagógusokkal, vezetőikkel, szaktanácsadókkal, szakértőkkel szemben támasztott követelmények szigorításának elve</p>	<p>A magyar közoktatási intézmények irányítása, vezetése <u>csak jól felkészült, elméleti és gyakorlati ismeretekkel, nevelési-oktatási tapasztalatokkal rendelkező vezetők</u> kinevezésével biztosítható. A különböző iskolatípusokban a speciális igényeknek megfelelően került meghatározásra az ott tanítókra vonatkozó differenciált követelményrendszer.  Foglalkozik a törvény a művészetoktatási intézmények, a fogyatékos gyermekeket nevelő intézmények, az etnikai és nemzeti kisebbségek közoktatási intézményeinek képesítési szabályaival. Külön kitér a szakképző intézmények tanárainak, szakoktatóinak képesítési előírásaira.  A szakmaiság garantálása, hitelessége érdekében a törvény <u>meghatározza az Országos szakértői és az Országos vizsgáztatási névjegyzékbe felvehetőkké szemben támasztott követelményeket is.</u> A névjegyzékbe nyilvános pályázatok útján lehet felvételt nyerni, melyeknek elbírálásában a pedagógus szakmai szervezetek, az egyetemek, a főiskolák és a közoktatásban érintett minisztériumok delegált képviselői vesznek részt.</p>

<sup>226</sup> Mi voltunk az utolsó ország Európában, amelyikben nyolcosztályos általános képzés volt érvényben. Mindenhon legalább 9-11 évig tart az általános képző időszak, s csak erre épül rá a szakképzés. Nagyobb szerepet kell juttatni az általános képzésnek, hiszen ez készíti fel a fiatalokat a piaci viszonyok várható változására.



<b>A testi nevelés, az iskolai sport fontosságának elve</b>	A törvény <u>kötelezővé teszi az iskolai sport általánossá tételét, kötelező feladatként fogalmazza meg annak támogatását, működési feltételeinek biztosítását.</u>
<b>A közoktatás társadalmisításának elve</b>	<p>Új eleme a törvénynek, hogy <u>szervezeti kereteket teremt a szülőknek az iskola munkájába való bekapcsolódásához.</u> A törvény a közoktatási intézmény nevelő-oktató munkájának segítése érdekében <u>lehetővé teszi a nevelőtestület, a szülők, a gyermekek és tanulók, intézményfenntartók, továbbá az intézmény működésében érdekelt más szervezetek képviselőinek résztvevőiből álló iskolaszék létrehozását.</u> Kötelezővé teszi minden olyan esetben az iskolaszék működtetését, ha azt az érdekeltek közül valaki kéri.</p> <p><u>Az iskolaszék a szülők, a nevelőtestület és a nevelési-oktatási intézményt fenntartó azonos számú képviselőiből áll.</u> Az iskolaszék munkájába bekapcsolódhat a diákönkormányzat, a nevelőotthon, a gyermek- és ifjúságvédő intézet, az etnikai és nemzeti kisebbségi érdekképviseleti szerv, valamint szakképző intézmények esetében a munkáltatók érdekképviseleti szerve.</p> <p><i>Véleményt nyilváníthat a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatban valamennyi kérdésben [...], javaslattevő jogkörrel rendelkezik az irányítást, a vezető személyét, az intézmény egészségét, a tanulók nagyobb csoportját érintő valamennyi kérdésben, [...] nem ad döntési jogosítványt az iskolaszéknek a törvény lényeges szakmai és nevelőtestületi belső ügyek elbírálásában.</i> Az iskolaszék <u>döntési jogkörébe</u> tartozik működési rendjének, munkaprogramjának elfogadása, tisztségviselőinek megválasztása, továbbá minden olyan ügy, melyben a nevelőtestület vagy a fenntartó döntési jogát az iskolaszékre átruházza. <u>Az iskolaszék egyetértési jogot gyakorol az intézmény házirendjének és működési szabályzatának elfogadásakor, tehát a tanév helyi rendjének megállapításakor is.</u></p> <p>Az oktatás tartalmi kérdéseinek, a tanulók minősítésével, osztályzásával kapcsolatos döntések kivételével beleszólhatnak az iskola működési rendjébe, programjának, a fakultatív foglalkozások kínálatának kialakításába és a szülőket anyagilag is érintő ügyekbe.</p>
<b>A közoktatási intézmények működése szabályozásának elvei</b>	<p>A törvény pontosan meghatározza a fenntartó, az igazgató, a pedagógus, a munkaközösség, a nevelőtestület, a diákönkormányzat, az iskolaszék jogait és kötelezettségeit, azokat a szabályozási területeket, amelyekben azok <u>javaslattevői, döntési jogokkal rendelkeznek.</u></p> <p><u>Szabályozza az óvoda, az egyes iskolatípusok, a kollégiumok működésének általános és speciális szabályait, a tanulói jogviszony keletkezésének, a tanulmányi kötelezettség teljesítésének, a tanuló fegyelmi és kártérítési felelősségének kérdéseit.</u> Meghatározza a nem állami, illetve nem önkormányzati intézmények működésére vonatkozó külön szabályokat.</p> <p>A közoktatás ügyeiben első fokon az intézmények fenntartói döntenek. <u>A művelődési miniszter és a minisztérium nem szólhat bele a helyi ügyek intézésébe.</u> A miniszter csak jogszabályokon keresztül és a közoktatás tantervi alapjainak meghatározásával befolyásolhatja a nevelés-oktatás rendszerét<sup>227</sup>.</p> <p><u>Az óvodák, iskolák, kollégiumok maguk alkotják meg a működésükre vo-</u></p>

<sup>227</sup> Szabályozási körében többek között kiadja a Nemzeti alaptantervet, az Országos óvodai nevelési programot, a közoktatási intézmények működésének szakmai szabályait, a regionális oktatásügyi központok alapító okiratát, meghatározza a tankönyvvé nyilvánítás és a tankönyvtámogatás rendjét, az Országos Köznevelési Tanács működési szabályait. Ajánlott foglalkozási programok, iskolai tantervek készítése, a záróvizsgák követelményeinek meghatározása, az országos pedagógiai szakmai szolgáltatások biztosítása. A képesítési követelmények, valamint az intézményekben folyó pedagógiai munka szakmai ellenőrzése.

	<p><u>natkozó legfontosabb szabályokat, az intézmények pedagógiai programját, a költségvetését azonban a fenntartók fogadják el, szabják meg.</u></p> <p><u>Az Országos Köznevelési Tanács a művelődési és közoktatási miniszter döntés-előkészítő, véleményező, javaslattevő országos szakmai testülete.</u> Tagjai az oktatásügy felkért szakemberei, valamint az országos pedagógus szakmai szervezetek delegált képviselői. <u>A Köznevelési Tanács részeként működik a Tanterv- és Tankönyvtanács, valamint Iskolai Testnevelés- és Sporttanács. A Köznevelési Tanács mellett állandó és ideiglenes szakmai szakértői bizottságok működnek.</u></p> <p>A nemzeti és etnikai kisebbségek országos érdekképviselői szerveinek küldötteiből álló állandó bizottság működését írja elő a törvény.</p> <p>A társadalmi érdekegyeztetés biztosítása érdekében a törvény Közoktatás-politikai Tanács összehívásáról rendelkezik. A Közoktatás-politikai Tanács munkájában részt vesznek az országos pedagógus szakmai szervezetek, az országos pedagógus-szakszervezetek, az országos szülői szervezetek, az országos diákszervezetek, az iskolafenntartók érdekképviselői szervezetei, valamint a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az oktatásban érdekelt minisztériumok képviselői. Az érdekegyeztetés folyamatában valamennyi, közoktatásban érdekelt véleményének megismerésére lehetőség nyílik, így megalapozott a miniszteri döntés előkészítése.</p> <p>A törvény meghatározza <u>a regionális oktatásügyi központok feladatait, a fenntartói irányítás szabályait, a közoktatási intézmények ellenőrzésének folyamatát.</u></p> <p><u>Ellenőrzik, hogy az iskolában folyó munka megfelel-e a jogszabályoknak, a működés feltételeinek. Nem rendelkeznek azonban hatósági jogkörrel, nem adhatnak utasítást, nem vonhatják felelősségre sem a pedagógust, sem az igazgatót, sem az intézmény fenntartóját.</u> Fontos feladatok viszont <u>az iskolában folyó pedagógiai munka színvonalának állami ellenőrzése.</u></p>
<p><b>Nevelési- oktatási in- tézmenyekre vonatkozó nemzetközi rendelkezők</b></p>	<p>A törvény kimondja, hogy a Magyar Köztársaságban élő magyar állampolgár bármely ország oktatási intézményében folytathatja tanulmányait, <u>a tan kötelezettség külföldön is teljesíthető.</u></p> <p><u>A Magyarországon élő nem magyar állampolgárságúak gyermekei azonos feltételek szerint részesülhetnek óvodai nevelésben, iskolai nevelésben-oktatásban. Külföldön megkezdett tanulmányok a magyar oktatási intézményekben folytathatók.</u> A rendelkezések kitérnek a külföldön szerzett iskolai végzettség, valamint szakképesítés elismerésének, honosításnak szabályaira, a bizonyítványok külföldre kivitelének előírásaira.</p>
<p><b>A közoktatás finanszírozá- sának elvei</b></p>	<p>A törvény meghatározza <u>a helyi önkormányzatok és állami szervek által fenntartott intézményekben az ingyenesen, a térítési díj ellenében és a tandíjért igénybe vehető szolgáltatások körét.</u> A finanszírozás alapelve az, hogy <u>az alkotmányban rögzített, mindenki által igénybe vehető oktatási szolgáltatást egységesen ingyenesen kell biztosítani.</u> A törvény intézménytípusonként felsorolja az igénybe vehető ingyenes szolgáltatásokat, amely a diákok esélyegyenlőségét garantálja.</p> <p>Az óvodában ingyenes a felügyelet és a felzárkóztató foglalkozás.</p> <p>Az iskolákban <u>a kötelező tanítási órák és azok 20 %-át kitevő fejlesztő foglalkozások, szakkörök, önképző körök, felzárkóztató foglalkozások, a tanítás előtti és étkezés alatti felügyelet, valamint az iskolai egészségügyi szolgáltatás ingyenes.</u></p> <p><u>Ingyenes az első szakképesítés megszerzése. Nem kell térítési díjat fizetni a tanulóknak az iskolai létesítmények és eszközök használatáért, a kötelezően</u></p>

	<p><u>előírt vizsgákért. Az általános iskola első nyolc évfolyamán a napközis foglalkozás és a tanulószoba ingyenes. A kollégiumokban a lakhatási feltételek, a törvényben meghatározott óraszámban a tanulók képességeit, tehetségét fejlesztő foglalkozások ingyenesen biztosítandók. <u>Ingyenesen vehetők igénybe a kollégium létesítményei, eszközei. Ingyenesen kell biztosítani a fogyatékos tanuló állapotának megfelelő teljes ellátást.</u></u></p> <p>Az intézményekben vállalkozás alapján is folyhat nevelő, oktató tevékenység, azonban ennek igénybevétele nem kötelező. <u>Az intézmények működési feltételeit az állami költségvetés és a fenntartó biztosítja. Az állami hozzájárulás összegét az éves költségvetési törvényben kell meghatározni.</u></p> <p>Költségvetési hozzájárulás jár minden olyan intézményfenntartónak, aki az óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást állami megbízás keretében látja el. Az intézményi költségvetésnek biztosítani kell annak működőképességét. Az önkormányzatok megállapodása alapján körzeti feladatokat ellátó intézmények működtetésére megyei, regionális pénzalap létesítését javasolja a törvény.</p> <p>A közoktatás finanszírozásának nem a költségvetés az egyetlen forrása. <u>Az új finanszírozási rend az intézmények költségeinek 75%-át kitevő béreket, azok pótlékait és járulékait fedezi a költségvetésből. A támogatás mértékének megállapításakor figyelembe veszi, hogy a nemzetiségi területeken, a kistélepüléseken vagy fogyatékos gyermekeket gondozó intézményekben az átlagléttszámnál kevesebb óvodással, tanulóval is indokolt csoportokat, osztályokat indítani.</u></p> <p><u>Az önkormányzatok a nemzeti-etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek után például 40%-kal magasabb állami támogatást kapnak a szokásosnál. Az esélyegyenlőség és az egyenletes fejlődés feltételeinek megteremtése érdekében a hátrányos helyzetű települések külön céltámogatást kaphatnak.</u></p>
<p><b>A törvény egységes alkalmazásának és fokozatos bevezetésének elve</b></p>	<p>A Nemzeti alaptanterv kiadását követő harmadik tanévtől kell alkalmazni a követelményrendszerre vonatkozó rendelkezéseket. A létszám-, csoportnormatívákat, a térítési díjra, tandíjra vonatkozó rendelkezéseket az 1994/95. tanévtől kell alkalmazni. <u>Az iskolaszervezet változása felmenő rendszerben valósul meg.</u></p> <p>A hatálybalépés nem érinti az általános iskola 8. osztályát végzettek szakképzésben való részvételének jogát, illetve az iskolarendszerben korábban szerzett szakképesítések, végzettségek, érettségi, záróvizsga bizonyítványok érvényét.</p> <p>A középiskolákban, szakiskolákban jelenleg tanulók tanulmányaikat azokkal a feltételekkel folytathatják, illetve fejezhetik be, amelyekkel megkezdték. Az új vizsgaszabályzat hatálybalépéséig a záróvizsgára vonatkozó rendelkezéseket nem kell alkalmazni.</p> <p>Ha pedagógus szakképesítése a törvényben meghatározott képesítésnek nem felel meg, életkorától függő módon tovább foglalkoztatható, illetve az előírt képesítés megszerzése kötelezhető.</p>

### **12.4.1. A Közoktatási törvény értékelése:**

#### **Pragmatizmus vagy földhözragadság? – vélemények a Közoktatási törvényről**

A kormánypárti politikusok a realitásokra hivatkoznak, ugyanakkor elismerik, hogy egy átmeneti korban a törvények is átmenetiek, tehát bármikor lehetséges a módosításuk. Ugyanakkor mégis szilárd alapot készít elő a továbblépéshez.

Karsai Péter képviselő (MDF), az Országgyűlés oktatási, ifjúsági és sportbizottságának elnöke a megszületett oktatási törvény legfőbb értékének pragmatizmusát tartja, mondván, az adott feltételek között a legcélszerűbb megoldásra mondott igent – egy híján kétharmados többséggel – a parlament.

Arról, hogy mennyire tartja átmenetinek a törvényt, Karsai így nyilatkozik: *„Átmeneti korszakban élünk. Nem tudom elképzelni, hogy az elmúlt negyven év teljesen központosított oktatásirányítása után egyik napról a másikra a lovak közé dobhatnánk a gyeplőt. Nincs teljesen szabadság s függetlenség. Nagyon szimpatikus az ellenzéki oktatáspolitikusok „szolgáltató állam” koncepciója, de az az érzésem, hogy a megvalósulását történelmileg távolabbra kell helyezni”.*

*„Átmeneti abból a szempontból, hogy nem kívánja gyökerestől megtagadni a múltat, figyelembe veszi a kialakult helyzetet s körbetekint: mire lehet és érdemes építeni. Ennyiben pragmatikus a törvény. Ám olyan alapokat kívánt lerakni, amelyek révén előbb-utóbb eljuthatunk egy optimális állapothoz, például ahhoz, hogy minden önkormányzat rendelkezék megfelelő képzettségű oktatási szakemberekkel, akik az iskolát felügyelik, értékelik, minősítik.”*

*„Abból a szempontból azonban nem átmeneti a törvény, hogy a következő ciklusban újat kelljen alkotni helyette. Néhány pontján nyilván módosítani kell majd.”*

*„Természetesen nem tekintjük kőtáblának a törvényt, de nem tervezünk alapvetően új közoktatás-politikai koncepciót.”<sup>228</sup>*

Kelemen Elemér (1994) ezt írja: *„[a törvény] legnagyobb érdeme, hogy egységes keretbe foglalta az oktatásügy addig több jogforrásból eredő szabályozását. További értéke, hogy a tanszabadság elvét érvényesítse véglegesen leszámolt az iskolafenntartás több évtizedes állami monopóliumával, és kísérletet tett az iskolarendszer korábbi merev struktúrájának szabályozott feloldására, a közelmúlt anarchisztikus állapotainak rendezésére.”* (i.m. 17.p.)

<sup>228</sup> Kn 1993/39.sz. 10-11.o. A törvény a legcélszerűbb megoldásokra mondott igent Beszélgetés Karsai Péterrel, a parlament oktatási bizottságának elnökével

**A kormány és a minisztérium elégedettsége:**

A miniszter egyértelműen elégedettségét fejezi ki.

Mádl Ferenc szavait idézve: *„Hisszük, hogy munkánk során a hazai oktatástörténet legjobb hagyományaira építettünk, de felhasználtuk benne a legújabb nemzetközi tapasztalatokat, normákat is. Ez a törvényünk nem magában való, hanem egy átfogó rendszer része, amelyben a szakképzés, a közoktatás, a felsőoktatás, később az akadémiai törvény egymásra épül, átfogóan szabályozva egy, a jövőnk szempontjából meghatározó testületet.”*

*„De a törvény nem maga a megvalósítás. Ennek feladata a pedagógustársadalom munkájától függ. A tanár személyiségét, elhivatottságát ugyanis semmiféle törvény sem pótolhatja. Úgy véljük: az új törvény alkalmas keret lesz arra, hogy kiteljesítse képességeit – ám a korábbiaktól eltérő körülmények között. Nagyobb szabadsága ugyanis nagyobb felelősséggel párosul – ugyanakkor új kööttségei is lesznek. Ezek nem adminisztratívák, mint a korábbiak. A polgárként viselkedő szülőkkel kell a korábbinál jobban szót értenie, és partnere kell hogy legyen az iskolát részben vagy egészben fenntartó intézményeknek. Mindezt olyan mértékben, ahogy azt a gyerekek érdeke megkívánja.”<sup>229</sup>*

*„Ez a törvény minden megelőző oktatási törvénytől különbözik abban, hogy létrehozása során több ezer ember szólalt meg, figyelembe vettük pedagógus szakmai szervezetek és szakszervezetek, a szülő érdekképviseleti szervezetek, pártok véleményét is. Az érdekegyeztetés sok munkával és konfliktussal járt, de ezúttal, talán történelmünkben először, valóban közügynek tekintődött a közoktatás.”<sup>230</sup>*

**Bírálatok:**

Jánosi György (MSZP): *„A közoktatási törvény legnagyobb hibája: nem adott az oktatás szerkezetének átalakulásához koherens, világos és kiforrott közoktatás-politikai koncepciót, mely meghatározott prioritásokra helyezi a hangsúlyt, s világosan megmondja, hogy mi a fő cél, és ennek érdekében melyek azok az iskolaszervezeti formák, amelyek pozitívnak értékelhetők.”<sup>231</sup>*

**12.4.2. A törvény jelentősége:**

*„Az 1993. évi közoktatási törvény megvetette a közoktatás demokratikus alapjait, tisztázta a közoktatás szereplőinek jogait és feladatait, rendszerébe iktatta a gyermekek jogait. A közoktatásról szóló törvény az első olyan törvény, amely vállalkozott arra, hogy átfogja a közokta-*

<sup>229</sup> Kn 1993/29.sz. 3.o. Tények a magyar oktatásügy helyzetéről

<sup>230</sup> A törvény jó oktatásügy létrehozásával teremt lehetőséget-Beszélgetés Dobos Krisztina helyettes államtitkárral Beszélgetés Dobos Krisztina helyettes államtitkárral Köznevelés 1993/27.sz. 2.p.

<sup>231</sup> Kn. 1993/29. sz. 48. oldal

*tás teljes intézményrendszerét, közvetetten előmozdította az egész magyar oktatási struktúra, de különösen az általános iskola merev rendszerének fellazítását. Nemcsak az óvodák, iskolák és kollégiumok működésének alapvető szabályait határozta meg, hanem az oktatáshoz kapcsolódó pedagógiai szolgáltatások, illetőleg pedagógiai szakszolgálatok ellátásának a fontosabb kérdéseit is. Ezt tekinthetjük benne maradandónak. De nem volt igazi modernizációs törvény, vagyis nem a modern polgári állam közoktatás-politikájához teremtett kereteket.”<sup>232</sup>*

*Abban az értelemben liberális a törvénytervezet, hiszen biztosítja az iskolaalapítást, az iskolaválasztást, az iskola belső szabadságát. Az önkormányzatok szintjére telepít sok döntési jogot. A szülők érdemben beleszólhatnak az intézmény életébe.”*

A kormánypártok felfogása szerint az állam nem mondhat le a közoktatásról, és nem vonhatja ki magát az irányítás felelőssége alól, amelynek a ROK csupán egyik eszköze. Az ellenzék a pedagógus autonómiájára helyezik a hangsúlyt, az ellenőrzésben pedig a helyi önkormányzatot és az intézmény vezetőjét vélik elsősorban illetékesnek; illetve elegendőnek tartják a vizsgálóval történő kimeneti szabályozást. Ebben a kérdésben a Parlamentben sem született egyetértés. Emiatt az egyetlen pont miatt az ellenzék nem szavazta meg a törvényt, pedig a tervezet tartalmának 85-90 %-ával egyetért. A végszavazás valószínűleg nem fogja tükrözni az álláspontoknak azt a közeledését, amely a törvényben benne van.

A törvény-előkészítési munka szakszerűtlenségének és ellentmondásosságának egyik oka kétségtelenül a szakértői háttér szétzilálása, a tudományos-szakmai szférával való kapcsolatok ellehetetlenülése volt. Az új kormány egyik legelső lépése a közoktatás kutató és fejlesztő intézményeinek az átszervezése volt, s ez előkészítetlenül, az alapvető közigazgatási normák figyelmen kívül hagyásával történt.<sup>233</sup>

A törvény-előkészítés időszaka nyilvánvaló módon a tanulás időszakát is jelentette az oktatáspolitikai porond új szereplői számára. Ebben az időszakban kezdtek körvonalazódni a demokratikus egyeztetésének és konzultációnak azok a keretei és formái, melyek lehetővé tették, hogy fennmaradjon a kommunikáció egyfelől a törvényelőkészítők, másfelől a szakma és a különböző társadalmi csoportok, így a helyi közösségek képviselői között.

A szaksajtó és a napilapok jóvoltából már 1993. nyarán tudhattuk azt, mi a véleménye egyeseknek vagy egyes pártoknak, szakmai vagy laikus csoportosulásoknak a kormányzat elképzeléseiről.

<sup>232</sup> Kn. 1998/17.sz. 2-3.o. A közoktatás reformja beszélgetés Dr. Báthory Zoltánnal

<sup>233</sup> Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején Új Pedagógiai Szemle 1994/7-8.sz. 11.p.

A közoktatási törvény szakmai koncepcióját a jogalkotás alapjául azonban semmiképpen sem tekinthetjük elfogadhatónak. A politikai fejlesztési elképzelés nem takar konszenzust. A koncepció alapján a kormányzat oktatáspolitikai elképzelései nem egészen világosak, a megvalósítási program és a feltételek megléte pedig nem tűnik bizonyítottnak, illetve biztosítottnak. Jogalkotási tárgyként feltétlenül ki kell emelnünk az átmenetek és egyenértékűségek problémáját és a finanszírozást, amely a közoktatási rendszerek fontos kelléke, az állampolgárok szempontjából pedig lényeges garanciális kérdés, amelyet konkrétan szabályozni kell.<sup>234</sup>

A törvény minden természetes és jogi személy számára biztosítja az iskolalétesítés és fenntartás jogát. Megerősítette a törvény az iskoláztatáshoz való jogot és a tanulás szabadságát, beleértve ebbe a szabad iskolaválasztás lehetőségét.

A törvényből egy korábbinál rugalmasabb iskolarendszer elképzelése bontható ki, amelynek pontos szabályozása - és értelmezése – azonban csak a törvényben előírt Nemzeti Alaptanterv és a hozzá kapcsolódó követelményrendszer ismeretben válik lehetővé. Az iskolarendszer alapját a tízosztályossá bővített általános iskola jelenti, amelyből azonban a negyedik, a hatodik és a nyolcadik osztály elvégzése után s át lehet lépni a nyolc-, hat-, illetve négyosztályos középiskolába.

A törvény az oktatási rendszer fontos elemének tekinti az iskoláskor előtti nevelés intézményét, az óvodát: ennek utolsó évfolyamát – az iskola-előkészítés érdekében – általában kötelezővé teszi. Fenntartja a rugalmas iskolakezdés lehetőségeit.<sup>235</sup>

Nagy figyelmet szentel a nemzeti-etnikai kisebbségek oktatásügyére, a fogyatékos gyermekek differenciált, képességeihez igazodó nevelésére, oktatására. Változatlan hangsúllyal, bár bírálói szerint elégtelen garanciákkal jelennek meg a törvényben, az oktatásban érdekeltek – a tanulók, a szülők és a pedagógusok – jogai és kötelességei. Ezek az előírások – részben az 1985-ös oktatási törvény előremutató tartalmi elemeinek szinte szó szerinti átvételével, részben finomításával, továbbfejlesztésével – a magyar oktatásügy valóban maradandó értékeit őrzik vagy teremtik meg.

A magyar oktatásügy klasszikus hagyományaihoz való visszatérést jelent a tanügyigazgatás új rendszerében az iskolaszékek felállítása. Az iskolaszék a helyi társadalom érdekeinek képviselőjét s egyben az iskolának tartozó felelősségérzetének az intézményesítését jelenti.

<sup>234</sup> Szamel Katalin.: Alkossunk törvényt! De hogyan? Kn. 1993. 25. sz. 20.p.

<sup>235</sup> Az oktatási törvénykezés változásai c. könyv. Az 1993. évi LXXIX. törvény az oktatásról

Az iskolaszékek felállításának szűk határideje annál kevésbé érthető, mivel a törvény számos kérdésben nagy időintervallumokkal számol saját hatálybalépését illetően. A Nemzeti Alapterv és a kapcsolódó követelményrendszer majd csak a kormányzati, illetve minisztériumi jóváhagyását követő harmadik évtől válik kötelező tanügyi előírássá.

Új mozzanat volt a tanügyigazgatás kiépítésében az ún. területi oktatási központoknak – a törvényi szabályozásnak elébe vágó – megszervezése. Ezek a csupán hatósági és nem szakmai felhatalmazással rendelkező regionális intézmények a központi irányítás dekoncentrált szerveként elvileg és gyakorlatilag is nehezen illeszkednek az átalakuló magyar közigazgatásnak az önkormányzatiság elvére alapozott új rendszerébe. Az irántuk megnyilvánuló fenntartások – részben a 30-as évek Hóman-féle tanügy-igazgatási rendszerének negatív tapasztalatai, részben a kormányzat centralizációs törekvései nyomán – a tanügy-igazgatási egyensúly felborulásának, valamint az iskolai és a szakmai autonómiák korlátozásának a veszélyeire utalnak.

Hasonló fenntartások fogalmazódnak meg az oktatás finanszírozásának törvényben szabályozott módjával szemben, hiszen a működtetés és a fejlesztés feladatainak korlátozott feltételek mellett történt átruházása az önkormányzatokra a lehetőségek nélküli felelősség terhét jelenti. A pedagógusbérek központi finanszírozása pedig – a közalkalmazotti törvény egyes előírásaival és a központilag meghatározott tantervi követelmények túlsúlyával egyetemben – a pedagógustársadalom államfüggőségének, szakmai szuverenitása korlátozásának a veszélyét hordozza.

A másik problematikus terület a törvényből kirajzolódó iskolarendszer áttekinthetatlensége, a rendszer belső ellentmondásai. A törvény a tízéves tankötelezettség egy újabb zsákutcás megoldást, a tízosztályos általános iskolát.

A törvény elfogadása, életbe lépése minden szabályzási ellentmondása ellenére sok tekintetben kiszámíthatóbb viszonyokat teremtett a közoktatás területén, s inkább növelte, mintsem csökkentette a közoktatási rendszer stabilitását, a rendszeren belüli bizonytalanságot.

Ha a közép, és kelet-európai régió országai oktatásügyének az alakulását visszük viszonyítási alapként, akkor látnunk kell, hogy az 1993-ban elfogadott oktatási törvénycsomaggal, s benne a közoktatási törvénnyel Magyarország tette meg a legnagyobb lépést az oktatás jogalami szabályozása felé.<sup>236</sup>

<sup>236</sup> ÚPSZ 1994/7-8.sz. 3-20.p. Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején



## 12.5. A közoktatási törvény módosítása két lépcsőben:

A közoktatási törvény módosítását az 1994-ben hivatalba lépett kormány a programjában eredetileg 1994 év végére ígérte, erre azonban ekkor nem került sor.

A következőkkel indokolták a módosítást:

Módosítandó	Okok	Módosítási javaslatok
<b>Jogok</b>	Bebizonyosodott, hogy a törvény nincs teljes összhangban a Magyarország által aláírt nemzetközi egyezményekkel (ld. ENSZ gyermeki jogokról szóló ajánlásai).	Az iskolahasználók jogosítványainak a tisztázása és részletesebb kibontása: tehát a <u>szülők, a diákok, a tanárok jogainak a pontosabb megfogalmazása</u> . Pl. A tanuló minden őt érintő kérdésben szabadon véleményt nyilváníthat, melyet korára, érettségére való figyelemmel kell értékelni. Joga van tájékoztatást kapni és javaslatokat tenni a személyével és tanulmányaival kapcsolatos kérdésekről.
<b>A szolgáltató intézmények feladatbővülése</b>	A három év alatt lezajlott társadalmi változások nyomán pontosítani kell néhány helyütt a törvény szövegét.	A szolgáltató intézmények feladata lesz a többi között a térségek tankönyvellátását szemmel tartani, részt vállalni a pedagógusok továbbképzésében, a vizsgák szervezésében, értékelési feladatok ellátásában.
<b>A megyék koordináló és szolgáltató szerepének erősítése</b>	Az oktatásirányítás koordinálatlansága.	A megyéknek fejlesztési tervet kell készíteniük, feltüntetve benne, hol, milyen iskolafejlesztési elképzelést kívánnak megvalósítani.
<b>Az OKI átalakulása</b>	Ki kell alakítani egy bázisközpontot, ahol fejlesztés, kutatás, mérés, értékelés egy időben folyik.	Az Országos Közoktatási Intézet tanterv- és taneszköz-fejlesztési, mérési, értékelési, illetve kutatási központtá alakul át. Tantervi ajánlatokat, értékeléseket, méréseket végez, programokat készít, adatbankot hív életre.
<b>Az Országos Köznevelési Tanács átalakulása</b>	Köznevelési Tanácsot a miniszter tanácsadó testületéből sokkal inkább egy legfőbb szakmai testületté kell tenni, amelynek komoly döntési kompetenciája is van sok kérdésben.	Kerüljön át a minisztériumi bürokrácia kezéből a szakma kezébe: a Nemzeti alaptanterv, az óvodai programok, az érettségi követelmények, a tankönyvvé nyilvánítás kérdése, a továbbképzés rendszere, az akkreditációs bizottságok megszervezése.
<b>Általános iskolák működéséről</b>	Világossá akarják tenni, hogy az általános iskolának nyolc évfolyama van.	8 osztálynál kevesebb évfolyamú iskolát csak ott lehet működtetni, ahol a gyereklétszám ezt indokolja. 8-nál több évfolyama akkor lehet az általános iskolának, ha az iskolafenntartó másképpen nem tudja megoldani a tankötelezettség teljesítését.
<b>Középiskolai képzés szerkezetének szabályozása</b>	A közoktatás fejlesztésének stratégiája szerint növelni kell a középfokú végzettséggel rendelkezők számát.	A hat- és nyolcosztályos gimnáziumi átszervezésnek a megyei fejlesztési tervben is szerepelnie kell. A szakközépiskolákban közismereti és szakmai szakon is lehet 5. évfolyam. Ha jók a feltételek, és az iskolafenntartó is hozzájárul, a szakközépiskola is indíthat gimnáziumi osztályokat.

<b>Változások az oktatás finanszírozásában</b>	A tanulólétszámon alapuló feladatarányos normatív hozzájárulását kiegészítő normatívák bevezetésével, pontosításával differenciálni kell.	Továbbra is fenn kívánják tartani a közoktatás kétszatos finanszírozási rendszerét, amelyben az önkormányzatok is hozzájárulnak ehhez a saját bevételeiken keresztül, másrészt pedig a központi normatívák révén finanszírozódik az iskolák, a közoktatás egy része. A törvényjavaslat beépít egy automatizmust a finanszírozásba: minden évben az előző évben országosan a közoktatásra fordított összeg 70%-át kell a központi költségvetésnek biztosítania, ehhez teszik hozzá az önkormányzatok a maguk részét. Külön, kiegészítő normatívákat vezessenek be: a bejáró normatíva mellett újnak számít a hátrányos helyzetű tanulók után járó normatíva, az iskolaszékek, diákormányzatok stb. fenntartására vonatkozó normatíva, napközis normatíva. Napközis és étkezési norma szétválasztása. Megjelennek központi normatívák is: a pedagógusok továbbképzésére, átképzésére, a jövőben a szakvizsgákra szolgáló normatívának a megjelenése.
<b>Változások a bérfinanszírozásban</b>	A kiemelkedő és többletmunkát végző pedagógusok több fizetést kapjanak.	Feladathoz, létszámhoz igazított finanszírozás kialakítása, minőségi bérezés bevezetése.
<b>Óraszámemelés</b>	Az MDF-kormány által lecsökkentett óraszámok alacsonyak + gazdasági szempontból is szükséges	A kötelező óraszám: tanítók, gyógypedagógusok és óvónők kivételével a javasolt emelés mértéke körülbelül 10%, így: óvodapedagógus 32; tanító 21; szaktanár 20 (általános és középiskolában egyaránt).
<b>Világnézeti semlegesség</b>	A lelkiismereti és vallásszabadságról szóló törvény világnézeti szabadságot ír elő.	Az önkormányzati iskolában a tanár a gyerekre ne erőltesse rá a maga világnézetét, ne csak a magáénak vallott ideológiával ismertesse meg a tanulót.

A törvénymódosítás általános vitája végül is 1995. január 10-én kezdődött a Művelődési és Közoktatási Minisztérium tanácstermében, ahol jelen voltak a Közoktatás-politikai Tanács tagjai, különböző szakmai egyesületek, szakszervezetek képviselői is.

A Közoktatási Érdekegyeztető Tanács 1995. április 12-én rendezett ülésén is a törvénymódosítás volt a téma.

Az alábbi táblázatban szemléletesen próbáltuk összefoglalni az egyes szervezetek álláspontját, módosító indítványait, illetve a minisztérium reakcióját. Mindezekről az egyeztetésekről alapos tudósításokban számolt be a Köznevelés című lap is, tehát a jelen nem lévők is tájékozódhattak az erőviszonyokról.

**A törvénymódosítás vitája 1995. január 10-én a Közoktatás-politikai Tanácsban** (sajtóban megjelent jegyzőkönyv alapján. Kn. 1995/4-5.sz)

Kérdéskör	Bírálatok/ Módosító indítványok	Minisztériumi reflexió
Jogok kérdése	<p><b>Önkormányzati iskolafenntartók</b> elégedettek a diákjogok, ill. tanulói balesetek terén történő precízebb megfogalmazásával.</p>	<p>Szüdi János: nem családelleses a törvénymódosítás, mert a tanulói jogokat és a szülői jogokat nem lehet egymástól elválasztani.</p>
	<p>A <b>diákok</b><sup>237</sup> örömmel fogadják, hogy a törvénymódosítás kiszélesíti a diákjogokat, és megindult az ENSZ gyermekjogi egyezménye irányába a hazai jogalkotás.</p>	
	<p>A <b>TTE</b> üdvözli a gyermeki és tanulói jogok fokozott tiszteletben tartását</p>	
Iskolaszék	<p>A <b>Pedagógusok Szakmai Szervezetei (PSZSZ)</b> az iskolaszékek kötelezőségét kifogásolta, illetve azt, hogy az iskolafenntartók delegáltjainak miért van helyük az iskolaszékben. Az önkormányzatok ugyanis oktatási bizottságokat állítanak fel, tehát megvan a lehetőségük az oktatási intézmények működésének befolyásolására, az iskolaszéknek pedig az oktatásügy klienseinek érdekeit kell képviselnie, s éppen az iskolafenntartóval szemben.</p>	<p>Nem lesz kötelező az iskolaszék, de ha bármelyik oldal igényli megalakítását, illetve fenntartását, létre kell hozni, meg kell tartani. Azzal ért egyet, hogy az iskolaszékek megalakításához törvényes garanciák kelljenek.</p>
	<p>A <b>szülői oldal</b><sup>238</sup> is feleslegesnek véli a fenntartói oldal részvételét az iskolaszékben, ám tartanak attól, ha megszűnik a kötelező jelleg, törvényes garanciák hiányában meg sem szerveződnek az iskolaszékek.</p>	
	<p><b>Történelemtanárok Egylete (TTE)</b><sup>239</sup>: elfogadhatatlan, hogy 1989 óta immár a negyedik kormány nem végeztet el olyan alapkutatások(ok)at, amely(ek) kimutatná(k), hogy az iskolaszervezet módosítása milyen következményekkel jár társadalmi méretekben (munkanélküliség, lakásviszonyok, mobilitás-problémák, reális költségvetések stb.) A közoktatási törvény egyik végzetes buktatója lehet az iskolaszervezet problémája</p>	

<sup>237</sup> A diákok szószólója Koltai Péter.

<sup>238</sup> A szülői oldalt Lindmayer József képviselte.

<sup>239</sup> A Történelemtanárok Egyletének képviselője Miklósi László

Kérdéskör	Bírálatok/ Módosító indítványok	Minisztériumi reflexió
<b>Finanszírozás/ iskolafenntartás</b>	<b>PSZSZ:</b> Ez a legsúlyosabb kérdés. Valóságos normatív finanszírozásra lenne szükség a tervezett helyett, amely szerint az állami garancia csak a bérre terjedne ki, a fenntartás és működtetés gondja pedig mindenestül a fenntartóé.	Szüdi János, a Művelődési és Köznevelési Minisztérium jogi szakértője szerint a finanszírozás tervezett módszere nem ellentétes a normatív finanszírozás rendszerével, hiszen két normának eleve érvényesülnie kell: a bér nem lehet kevesebb, mint az eddigi, és meg kell, hogy feleljen az országos átlagnak.
	<b>Munkavállalói oldal</b> (szakszervezetek) <sup>240</sup> : az államháztartási törvény nélküli finanszírozás veszélyezteti az intézmények fenntartását, működőképességét.	Igenis, szektorsemleges a finanszírozás, hiszen minden iskolafenntartót megillet egy alaptámogatás, ám a továbbiakban a fenntartónak kell eldöntenie: a kiegészítő támogatásra tart-e igényt vagy tandíjat szed.
	A finanszírozás ügye <b>a szülők szerint</b> is bizonytalan, nem szektorsemleges.	A Pénzügyminisztérium főosztályvezetője, Sivák József szerint a törvénymódosítás helyett az egész rendszert kellene megváltoztatni egy csomagterv keretében, amely egyben szemléli az önkormányzati, a közalkalmazotti és a köznevelési törvényt.
	A szülők, úgy vélik, nem gyerekeket kellene utaztatni, hanem – a magántanítói státusz megteremtésével – a pedagógusokat azokra a településekre, amelyek önkormányzata nem képes fenntartani iskolát.	Az új vizsgarendszernek nincs költségvetése, a tantervi változások finanszírozása ugyancsak bizonytalan. A törvénymódosításban az állami feladatvállalás kiterjesztésének szándéka érvényesül.
	Az <b>önkormányzatok</b> olyan, számukra alapvető garanciákat hiányolnak a törvény módosító javaslataiból, amelyek megléte esetén nem kényszerülnek iskolák bezárására, csoportok összevonására. Ugyanakkor elismerik, hogy iskolaügyben is szükség van egy térségen belül a települések közötti koordinációra.	Magyar Bálint: tudomásul kell venni az iskolaszervezet sokszínűségét, és fékeket kell beépíteni a rendszerbe. A NAT lényegében azt szolgálja, hogy 16 éves korig egységes alaptanterv szerint tanuljon mindenki bármilyen szerkezetű – 8+4-es, 6+6, 12-es – iskolába jár is.
<b>Iskolaszervezet</b>	A <b>diákoldal</b> szerint a tervezett képzési szintek törvénybe iktatása közvetlenül a 6+4+2-es iskolaszervezet kialakulásához vezethet.	
	<b>Nem önkormányzati iskolafenntartók:</b> a 6+4+2-es iskolaszervezetnek nincs magyar hagyománya.	—
<b>NAT</b>	<b>PDSZ:</b> A NAT-nak tartalmaznia kell a kisebbségekre, illetve a fogyatékosokra vonatkozó sajátos elveket. <b>SZSZ</b> <sup>242</sup> : Helyeslik a nemzeti és etnikai kisebbségekről külön rendelkezni.	—

<sup>240</sup> A munkavállaló oldalt a szakszervezetek nevében Gyimesi László képviselte.

<sup>241</sup> A nem önkormányzati iskolafenntartók szövegírója Farkas István.

Kérdéskör	Bírálatok/ Módosító indítványok	Minisztériumi reflexió
Vizsgarendszer	<p><b>TTE:</b> Alapvizsga: egyfelől szerencsés az, ha a tankötelezettség végén vizsgán adhat számot tudásáról a tanuló, abban az esetben, ha e vizsgát követi a szakképzés. Másfelől az érettségit adó iskolák tarthatatlan helyzetbe kerülhetnek a kötelező alapvizsga miatt.</p>	_____
	<p><b>Nem önkormányzati iskolafenntartók</b> a visszafelé ható kimenet szabályozást is problematikusnak tartják.</p>	
	<p>A <b>diákok</b> számára elfogadhatatlan az a módosító javaslat, amely szerint, aki 16 éves korában nem teszi le az alapvizsgát, tankötelezettsége megszűntével már csak pénzért vizsgázhat.</p>	
Továbbképzés	<p><b>PSZSZ:</b> Súlyos hiány, hogy a módosítás sem foglalkozik a pedagógusok továbbképzésével.</p>	_____
	<p><b>TTE:</b> A törvénytervezet nem rendezi a tartalmi és strukturális változásokból adódó átképzések és továbbképzések problémáját, a tartalmi és strukturális modernizáció csak több szakaszban, alulról felmenő rendszerben és finanszírozással valósítható meg.</p>	
Stabilitás iránti igény	<p><b>Munkavállalói oldal:</b> az oktatásügynek stabilitásra van szüksége, vagyis a rendszer csak kezelhető módosításokat bír el.</p>	Megjelenik a törvény-tervezetben a megyei tervezés.
	<p><b>Szülői oldal:</b> nincs szükség módosításra, a szülők hosszú idő alatt kiértelt gyökeres változást látnának szívesen. Szerintük a módosítás családeellenes, ha kell, az Alkotmánybírósághoz, sőt nemzetközi bírósághoz fordulnak.</p>	
Érdekegyeztetés	<p>A <b>szakszervezetek</b> elégedetlenek az eddigi menetrenddel, hiszen az oktatási érdekegyeztetést megelőzi a miniszteri értekezlet, s az érdekképviseleti szervezetek attól tartanak, hogy érdemben nem tudják kifejezni véleményüket.</p>	_____
	<p><b>TTE:</b> A törvény módosításakor elengedhetetlen megfelelően szabályozni a pedagógus szakmai szervezetek szerepét, helyzetét, jogosítványait, az érdekegyeztetés lehetőségeit és szintjeit.</p>	

<sup>242</sup> SZSZ: a Szülők Szervezete

Kérdéskör	Bírálatok/ Módosító indítványok	Minisztériumi reflexió
OKNT	„Nem tartjuk szerencsésnek a tervezetben szereplő megoldást, amely szerint a szervezetek delegálása helyett a miniszter felkért szakértőket (a szervezetek által megadott személyek közül) juttat a Tanácsba. Szerencsésebb lenne úgy pontosítani a szabályozást, hogy a delegálók (egyetemek, főiskolák, akadémia, szakmai szervezetek) megfelelő aránya biztosítható legyen. Célszerűnek látjuk a Köznevelési Tanács feladatait egyértelműen megfogalmazni (a jelenlegi szabályozás eszerint jár el).	_____
Tankönyvek	A nem önkormányzati iskolafenntartók a tankönyvek elbírálásához és jóváhagyásához a jelenleginél szélesebb fórumot igényelnek. A módosított törvény írja le a tankönyvvé nyilvánítás új eljárását.	_____
Világnézeti semlegesség	A <b>szülői oldal</b> úgy látja, hogy a módosítás csak a vallásos világnézetekkel szemben védi az iskola világnézeti semlegességét, a többi világnézettel szemben nem.	_____
	TTE üdvözli az önkormányzati és állami nevelési-oktatási intézmények világnézeti semlegességének kimondását	

### 1995. április 12-én rendezett ülésén a Közoktatási Érdekegyeztető Tanács

Kérdéskör	Bírálatok/ Módosító indítványok	Minisztériumi reflexió
Pedagógusok egzisztenciáját érintő kérdések	Kopcsik István a szakszervezeti oldal képviselőjeként elmondta, elfogadhatatlannak tartja a szakmai indokokat nélkülöző óraszámemelést, hatvanezer pedagógusállás megszüntetését, mintegy harmincezer pedagógus állásának bizonytalanra tételét: homályosnak látja a 10%-os személyi juttatás menetet és nélkülözhetetlennek a külön törvényt a pedagógusok jogállásáról.	A kormány a pedagógusok kötelező óraszámának emelésével (az általános iskolai és a középiskolai tanárok óraszámja 18-ról 20-ra emelkedik) kívánta kikényszeríteni azt, hogy az intézmények, illetve az intézményfenntartók vizsgálják felül a pedagógus-álláshelyek számát, és ahol indokolt, csökkentsék azokat.
	Sáska Géza szerint az óraszámemelés félelmet kelt a pedagógusokban, és a félelem szülte feszültség oldása az önkormányzatokra hárul. Jó néven vennék, ha a kormány politikai eszközökkel, központilag finanszírozott átképző tanfolyamok indításával sietne az önkormányzatok segítségére.	

Kérdéskör	Bírálatok/ Módosító indítványok	Minisztériumi reflexió
<b>Finanszírozás</b>	<p>Az önkormányzati oldal részéről Wagner András az intézményi finanszírozás megosztását, az állami 70 % és önkormányzati 30 % arányát érezte bizonytalanoknak.</p> <p>PDSZ helyesli a kétpólusú finanszírozást, ennél is nagyobb eredményként könyvelik el a konkrét arány megjelölését. A 70% állami és 30% fenntartói arányt elfogadható kompromisszumnak tarja. Támogatja a kiegészítő normatívákat, különösen a kistélepülések kiemelt támogatását és a napközi fejkvóta bevezetését.</p> <p>Pozitív fejlemény, hogy a közoktatási törvény módosítása megelőzi az államháztartási reformot, mert így az előbbi szabhat normatív irányt az utóbbinak, nem pedig fordítva.</p>	<p>MB.: Külön kiegészítő normatíva gondoskodik például arról, hogy az iskolaszékek működését, illetve a diákönkormányzatok vagy a szülői munkaközösségek működését egyfajta alaptól támogatni lehessen.</p> <p>Az előkészítő munkacsoport a kiegészítő normatívákkal kiegészített, létszámarányos normatív finanszírozási rendszer továbbfejlesztését javasolta.</p>
		<p>A pályakezdő pedagógusok számára felmenőrendszerben bevezetik a gyakornoki státust.</p> <p>A pedagógusok rendszeres és kötelező továbbképzését hétévente a felsőfok bázisán képzeli el a tárca. Jelentősen változtak a pedagógus jogai a törvény szövegében. Itt nemcsak a jogok változása, hanem értelmezése is pozitív irányban mozdult el. számtalan feszültség keletkezett például a tankönyvek szabad választásának joga körül. Ezért pontosítja a törvény, hogy az iskola pedagógiai programjához illeszkedő, és a munkaközösség véleményét is figyelembe vevő tankönyvválasztási jog illeti meg a tanárt. A szülők és tanulók jogai is jelentősen változtak, pl: a szülők joga a tájékoztatása és az intézmény kötelezettsége.</p>

	<u>Egyetért</u>	<u>Nem ért egyet, hiányol</u>
<b>Egyeztetés</b>		A <b>PDSZ</b> nem ért egyet a közoktatási törvény tartalmának módosításával, a tervezet radikális változásokat irányoz elő, s ez veszélyezteti az egész oktatási rendszer működését. Feszítettnek tartják a tempót, hosszú távon megbízható és működőképes megoldások érdekében széles körű egyeztetésekre volna szükség. A minisztérium által tervezett hatalmas léptékű átalakításokra 15-20 évre lenne szükség.
<b>Finanszírozás</b>	<b>PSZ</b> kedvezőnek ítéli, hogy a központi költségvetésnek garanciát kell vállalnia a bérekre, azok járulékaira és a pótlékokra. Új elem, hogy az állami kötelezettségvállalás nemcsak a pedagógusbérekre, hanem minden közoktatási dolgozó bérére is kiterjedne. (Csakhogy az országos átlagbér szintjén – ezt már aggályosnak tartják.)	Legsúlyosabb gondja azonban a <b>PDSZ</b> -nek is a finanszírozás. Jelenleg nem tudható, hogy a kormánynak szándékában áll-e a közoktatást érint restriktívot megszüntetni, illetve pénzt telepíteni erre a területre.
<b>Iskolaszervezet/ NAT</b>	A szakmai oldal egyetért azzal, hogy nem lehet törvényileg arra kényszeríteni egy iskolát, hogy maga nekiálljon effektíve tantervkészítő munkát végezni.	A tartalmi szabályozás és az iskolaszervezet változásai gyökeresen újak, és a bevezetésük feltételei hiányoznak. Nem készült hatásvizsgálat. A <b>PDSZ</b> meggyőződése, hogy a pedagógiai szintek elképzelt víziója az intézményrendszer átalakulását – társadalom- és foglalkoztatáspolitikai szempontból – negatív módon befolyásolja. A tantárgyak megnevezésének hiánya olyan súlyos zavarokat fog okozni, amely ellehetetleníti az intézmények működésének szakmai áttekinthetőségét.
<b>Iskolaszék, DÖK</b>	Borbáth Gábor a <b>PSZ</b> titkára üdvözölte, hogy a módosítás törődik az iskolaszékek és a diákönkormányzatok működésének feltételeivel: több helyen kijavítja a pontatlan fogalmazásokat,	
<b>Pedagógusok</b>	<b>PSZ</b> : a tervezet türelmesebb a pedagógusok végzettségét, illetve átképzését illetően, mint a hatályos közoktatási törvény. A <b>Szülői Kamara</b> a törvénynek rendelkeznie kell a pedagógusok rendszeres továbbképzéséről.	<b>PDSZ</b> nem támogatja a gyakoronok státust, mert ezáltal a pályakezdő pedagógusok bizonytalan helyzetbe kerülnek



	<u>Egyetért</u>	<u>Nem ért egyet, hiányol</u>
<b>Szülők jogai</b>	<p>A <b>Szülői Kamara</b> meglepőnek tartja, hogy a szülőknek kell tiszteletben tartania gyermeke gondolat-, lelkiismeret- és vallásszabadsághoz való jogát.</p> <p>A Szülői Kamara meggyőződése, hogy a gyermekjogok első számú képviselője a szülő.</p>	<p>Fáy Árpád, a Szülői Kamara ügyvezető elnöke szerint a módosító szövegben továbbra is áttekinthetetlen a szülői felelősség szerepe, kapcsolata a gyermek- és diákjogokkal, az oktatási rendszer funkciójával. A tervezet ugyanis csak az iskola szintjén választott szülői képviselőről szól, de nem beszél önkormányzati, megyei és országos képviselőről. A javaslat a szülői informálásáról sem rendelkezik, s azt sem mondja meg, melyek lennének a szülői képviselő választásának és működésének normái és feltételei.</p>
<b>Diákok jogai</b>	<p>Szülői Kamara: a diákképviselőnek nem jogi, hanem szocializáló szerepe van. A diákoknak is szükségük lenne arra, hogy a törvényből kiolvashassák az életkori határok által diktált kompetenciákat, hiszen nem lehet egyenlőségjelet tenni a hat- és a tizennyolc éves tanulók közé.</p>	
<b>Óraszámemelés</b>		<p>Élesen vitatták a szakszervezetek, a <b>PDSZ</b> országos választmánya a tanárok heti kötelező óraszámának, valamint az átlagos és a maximális osztálylétszámoknak a megemelése irántuló tervet.</p>

Ugyanakkor alaposan megvitatta a törvénytervezetet az Országos Köznevelési Tanács, és a Közoktatási Érdekegyeztető Tanács is. Közoktatás-politikai Tanáccsal együtt e három testülettel 1995-96 folyamán 16 alkalommal került sor a törvénytervezet egyeztetésére.

A módosítás előkészítésének három hónapja alatt jelentős érdekegyeztető munka folyt. Kiderült, hogy az egyes oldalak (szakszervezeti, önkormányzati, az iskolafenntartók, a szakszervezetek, a szülők, a gyermekek, az egyházak képviselői, ágazati minisztériumi) között nincs mindenben egyetértés, sőt egy-egy oldalon belül is adódnak nézetkülönbségek bizonyos kérdésekben. Ilyen például a finanszírozás, melynek módját tekintve az ágazati minisztériumok között is volt vita.

Ugyan kidolgozták a törvényt módosító javaslatot, de a Parlament elé terjesztésében, azonban a koalíciós pártok nem tudtak megegyezni, ezért 1995 őszén csak az ún. "kiscsomag" (1995. évi CXXI. törvény) került elfogadásra, amely mindössze néhány elemet tartalmazott:

- **Nemzeti alaptanterv kihirdetéséhez szükséges legfontosabb módosításokat:** a kormány feladatává tette az egységes Nemzeti alaptanterv kiadását, amely a pedagógiai programok, ill. a helyi tantervek útján 1998. szeptember 1-jétől kerül bevezetésre e
- **A vertikális iskolaszervezeti mozgások visszafogását szolgáló korlátozásokat:** rögzítette, hogy az oktatási rendszer alapintézménye a nyolc osztályos általános iskola, ill. a négy évfolyamos gimnázium.
- Elrendelte az 1993-as közoktatási törvény által létrehozott **Tankerületi Oktatási Központok megszüntetését.**
- **Egyéb rendelkezések:** a tanítási év időtartama, a tanuló részére előírható kötelező órák maximálása stb., amelyektől nem nagyon lehet eltérni.<sup>243</sup>

A miniszterváltás 1996. januárjában a közoktatás-politika alapvető irányát nem érintette. Ugyanakkor jelentős változást hozott egyfelől a kormánykoalíció belüli, másrészt pedig a kormányzat és a társadalmi partnerek közötti kommunikációban. Az új miniszter a közoktatási törvény módosításának parlament elé terjesztését tekintette legsürgetőbb feladatának, illetve azt, hogy az ezt akadályozó, a koalíciós pártok között is meglévő véleménykülönbségeket tárgyalásos kompromisszumok keresésével oldják fel.

Ennek érdekében a törvényjavaslatok kidolgozására Magyar Bálint 1996. január közepén egy szakértői bizottságot kért fel. A bizottságba nemcsak az elméleti szakembereket és a politikai szféra képviselői kerültek be, hanem a közoktatásban érintett társadalmi csoportok

---

<sup>243</sup> Jelentés a magyar közoktatásról 1.2. Törvényt módosítás és oktatáspolitikai viták

reprezentánsai is (a szakszervezetek, a szakmai szervezetek, az intézményi érdekképviselők, valamint a többi érintett tárca véleményét képviselő szakértőket). Ezekben a testületekben megvitattak és egyeztetettek számos olyan témát, amelyekben korábban a túl nagy véleményeltérések akadályozták a parlamenti vita elkezdését.

A közel két hónapi munka után a bizottság a javasolt módosítások túlnyomó többségét konszenzussal fogadta el. Néhány olyan kérdés alapvető rendeződésére is sor került (például érettségi, pedagógusok továbbképzése, tankönyvkiadás), amelyeket csak a törvény elfogadása után lehetett volna részletesen szabályozni. Felmerült a differenciált bérezés lehetősége is, amely végül nem kapott támogatást.

Ezt követően a Magyar Nemzetben megjelentették a törvénytervezetnek a kormány által elfogadott szövegét. A törvénytervezetet kiküldték az iskoláknak, hogy onnan is beérkezhesenek a javaslatok és kritikák.

Az Országgyűlés 1996. május 14-én elfogadta azt, hogy a közoktatási törvény módosító javaslatait sürgősséggel kell tárgyalni, még a nyári szünet előtt, hogy szeptembertől hatályba léphessen.<sup>244</sup>

1996. június 8-án a Művelődési és Közoktatási Minisztérium a közoktatási törvény módosításáról országos konferenciát szervezett, amelyen több mint ezer iskola igazgatója vett részt. Az igazgatók kérdéseire Magyar Bálint művelődési miniszter, Szabó Zoltán politikai államtitkár, Honti Mária közigazgatási államtitkár, Báthory Zoltán helyettes államtitkár, valamint Boldizsár Gábor, Borbola István, Szücs Miklós és dr. Juhász Árpádné minisztériumi főosztályvezetők, illetve Szüdi János, a minisztérium főosztályvezető-helyettese válaszoltak.

Az egyik felmerülő kényes téma a finanszírozás kérdése volt, nem véletlenül, hiszen a Bokros-csomag megszorításának hatása ekkor kezdte elérni az iskolákat.

A minisztérium képviselői a következőképpen érveltek a törvénymódosítás mellett:

*„A törvény logikáját kettős koncepció szabja meg. Egyfelől az, hogy racionalizálni kell a közoktatás tartalmát és intézményrendszerét, itt megtakarításokat kell elérni, amit viszont benn kell tartani a közoktatásban, és a tartalmi modernizációra kell fordítani. Másfelől kötelezően ellátandó feladatokat ír elő a törvény az iskolafenntartók számára, amelyek szintén gátolják, hogy a megtakarított pénzt kivonja a közoktatásból”<sup>245</sup>.*

Magyar Bálint is elismerte, hogy valóban tarthatatlan az az állapot, amit az elmúlt években előállt, hogy az 1994-ben 58 %-át, 1995-ben 48 %-át, 1996-ban 60-61 %-át finanszírozza az összes oktatási, közoktatási költségnek a költségvetés. Ekkora mozgást a rendszer nem bír

<sup>244</sup> Kn 1996/17.sz. 13.o Érdekegyeztetés a törvénymódosításról

<sup>245</sup> Uo.

elviselni és tervezhetetlenné válik. Ezért megpróbálnak megállapodni az iskolákkal, illetve az iskolafenntartók megpróbálnak megállapodni abban, hogy nagyjából mi legyen ez az arány.

A minisztérium elutasított az éles választást a létszámarányos és a feladatarányos finanszírozás között, az előkészítő munkacsoport a kiegészítő normatívákkal kiegészített, létszámarányos normatív finanszírozási rendszer továbbfejlesztését javasolta. A feladatarányos normatív finanszírozás közvetetten jelentkező eleme a kötelező óraszám, továbbá a csoportlétszámok, illetve az osztálybontások kérdése.

A másik nagy érdeklődéssel kísért vita a *pedagógusok óraszámának* tervezett emeléséhez és az emelés bevezetésének az időpontjához kapcsolódott. A kormány többek között a nemzetközi összehasonlításban alacsony kötelező pedagógus-óraszám emelésével kívánta kikényszeríteni azt, hogy az intézmények, illetve az intézményfenntartók vizsgálják felül a pedagógus-álláshelyek számát, és ahol indokolt, csökkentsék azokat.

Próbálták megértetni, hogy ez a törvény valahogyan stabilizálja, finanszírozási oldalról is megalapozza a szakma helyzetét, amely nem ellenük irányul, hanem hosszú távon minden szereplő érdeke ez.

A javaslat nem tartalmaz minimális számokat, tehát az átlagosnál kisebb létszámmal is működhetnek osztályok, csak akkor, ha ennek anyagi fedezetét megteremti a fenntartó. 15-20%-kal emelnék viszont a maximumot. Indoka: a minisztérium ezzel az önkormányzatok anyagi gondjain kíván enyhíteni, ez tehát „meghajlás a pénzügyi kényszer előtt”, ismerte el az államtitkár.

**Bevezetik a pályakezdő pedagógusok számára a gyakornoki státus fogalmát, először néhány évig egyéves időszak lesz,** majd kettő, s néhány évvel később a véglegesítés szakvizsgálathoz fog kötődni, s a szakvizsga után válik valaki közalkalmazotti pedagógussá. A szakvizsga felmenő rendszerbe lép életbe: tehát akik 1996-ban kezdik el a tanulmányaikat pedagógiai főiskolán és először lépnek ki, azokra vonatkozik majd első ízben ez a kétéves rendszer.

### **Továbbképzés:**

A tanfolyamokat, féléves vagy az egyéves kurzusokat akkreditáltatni kell: különböző kreditszámokat kell rögzíteni és nyilvántartani. Létrehoznak egy akkreditációs bizottságot a Köznevelési Tanács keretén belül. Olyan rendszert kell teremtenünk, amely képes az önkorrekcióna, képes az állandó változásra.

Lehetővé kívánjuk tenni, hogy a tanítók nem szaktárgyakat az 5-6. évfolyamon is taníthassanak. Ugyanakkor lehetővé akarjuk tenni az egységes tanárképzéssel, hogy az általános isko-

lák felső tagozata és a középiskolák között az átírás sokkal könnyebb, kézenfekvőbb és lazább legyen.

A másik két központi normatívát a helyi fejlesztésekre, az innovációra, a pedagógiai szak- és szakmai szolgáltatások biztosítására szolgál (2%). Ebben még beleveszik az informatikai fejlesztést, az iskoláknak az informatikai eszközökkel történő ellátását.

Belső arányokat rögzítenek, hogy a pedagógus-továbbképzésre szánt összeg ne tudjon eltűnni. A továbbképzések akkreditációs rendszerének kiépülése középtávú folyamat, tehát nem fog egyik pillanatról a másikra megteremtődni, ugyanakkor a törvény biztosítja a továbbképzésre és átképzésre fordítható pénzalapok megteremtését már 1997 januárjától. Ezért átmeneti rendelkezések kellenek. Az átmeneti rendelkezések idejében inkább az átképzésre helyeződik a hangsúly, mint a módszeres továbbképzésre, hiszen létszámválságot kell kezelni.

A pedagógusok rendszeres és kötelező továbbképzését hétévente a felsőfok bázisán képzeli el a tárca. A minisztérium olyan továbbképzési rendszert tart hasznosnak s értelmesnek, amely összekapcsolható a tanítók és tanárok előmenetelével, soron kívüli feljebb sorolásával, illetve az ellenkezőjével, késleltetéssel, elmarasztalással, amely esetenként elvezethet a pedagógus alkalmatlanná nyilvánításához is.

A most működő fizetési rendszerek alkalmatlanok szinte a legelemibb minőségi különbségek kifejezésére is. A szakszervezetekkel egyetértettek abban, hogy ne pusztán bérszínvonalról beszéljünk, hanem egy olyan rendszerről, amely a minőség szerinti javadalmazásokat lehetővé teszi.

A törvénytervezet először ad lehetőséget arra, hogy elismerjék azt, hogy a pedagógusoknak a saját szellemi újratermelésükhöz könyvekre van szükségük. A megszakított hagyomány újraélesztésével a tárca könyvvásárlási támogatást nyújt (a minimálbér 75%-ának megfelelő összegben) a pedagógusok számára, valamint ingyenes látogatást kíván biztosítani az önkormányzati vagy állami szervek által fenntartott múzeumokba, kiállítótermekbe.

Tartalmilag egyetérthetünk ugyan, de ha a jogi és a pénzügyi szabályozás nem teszi lehetővé a megvalósítást. „Egyelőre egy olyan közalkalmazotti bértábla-rendszerben vergődünk, ahol a könyökvédő kopási sebessége határozza meg az előmenetelt, és ez eléggé alkalmatlan a teljesítmény és a minőség elismerésére”<sup>246</sup>.

Szabó Zoltán: A közoktatási törvény egész koncepciója arra a kettősségre épült, hogy többfeladatokat is elismer, a szakmai minőség javulását is el kívánja érni, ezek egy részét többlet-költségvetési erőforrásokból kívánja fedezni, másrészt a közoktatási rendszeren belüli átcsoportosítással kell elteremteni. Ennek egyik eszköze a kötelező óraszám emelése, amely-

<sup>246</sup> Kn. 1997/34.sz 2.o. Négy és fél milliárd béremelésre

lyel pedagógusbért lehet megtakarítani, nem abból a célból, hogy kivonjuk a rendszerből, hanem, hogy a rendszeren belül más feladatokra fordítjuk. Ha ez elmarad, akkor megakadályozzuk az önkormányzatokat, az iskolafenntartókat abban, hogy megtakarítsanak a közoktatási rendszeren belül annak érdekében, hogy a többletfeladatokat finanszírozni tudják.

Tömeges iskolabezárási hullámot készít elő az, ha a kötelező óraszám emelését a távolabbi jövőbe tolják ki.<sup>247</sup>

Jóval kevesebb vita előzte meg a törvénymódosításnak a pedagógusokhoz kapcsolódó másik elemét, a kötelező továbbképzés és szakvizsga rendszeréről szóló rendelkezéseket, bár ezek a törvénymódosítással elindított változások között a legnagyobb horderejűek közé tartoznak. Nemcsak azért, mert közvetlenül befolyásolják a pedagógusszakma gyakorlásának feltételeit, hanem azért is, mert jelentős átrendeződést idéznek elő a közoktatásra szánt források felhasználásában, és egyúttal egy új, modernizációs elemet is visznek az oktatáspolitikába. Érdemes utalni arra, hogy ez is azon területek közé tartozik, ahol a törvénymódosítás megelőzte a vonatkozó részletes stratégia kidolgozását.

Ugyancsak viszonylag kevés vita folyt a törvénymódosítás egy másik, kiemelkedően nagy horderejű lépéséről, a *tankötelezettség idejének felemeléséről*. Ebben szerepe volt annak, hogy ez a rendelkezés csak azokra vonatkozik, akik 1998-ban kezdik meg iskolai tanulmányaikat, azaz a hatása csak egy évtized múlva jelentkezik.

Az új törvénysszöveg - a kormányprogramnak megfelelően – kimondja az általánosan művelő képzés tartamának nyolcra tíz évre való kiterjesztését minden tanuló körében. Stabilizálja a közoktatás mára kialakult tagolt szervezetét, biztosítja a közoktatási intézmények fenntartóinak szektorsemleges támogatását, megteremt a tartalmi modernizáció törvényi feltételeit, és jelentősen növeli a pedagógus- és diákjogok érvényesülését.

A közoktatási intézmények finanszírozása az eddigiektől eltérően, stabilabb rendszerben történik. Fennmarad a kétpólusú, azaz állami és önkormányzati támogatási rendszer, de a törvény előre kiszámíthatóvá teszi az állami támogatás mértékét, és meghatározza az oktatási alapellátás leglényegesebb mutatóit. A normatív kereten felül az Országgyűlés külön alapot hozott létre a közoktatás szükségszerűen felmerülő átalakítás költségeinek fedezésére, amely több milliárd forinttal gazdálkodik. Ezáltal kívánjuk segíteni az oktatás minőségének javítását. Támogatjuk a tanárok továbbképzésének reformját, a pedagógusok kutatási tevékenységét, a pedagógiai innovációt, a számítógép-hálózat bővítését és az informatika nagyobb mértékű alkalmazását. Külön központi támogatás szolgálja a térségi oktatási feladatok megoldá-

<sup>247</sup> Kn 1996/26.sz. 3-15.o Országos konferencia a közoktatási törvény módosításáról

sát. Új szabályok biztosítják, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek kiegészítő normatívái közvetlenül eljussanak oktatási intézményeikhez.

Több vita kísérte a közoktatási törvény módosításának egy másik pontját, a *tanulói jogok* kiszélesítését. Ez részben a Magyarország által korábban elfogadott nemzetközi egyezményeknek a hazai jogban való érvényesítését jelentette, részben azonban egészen új egyéni és kollektív tanulói jogok megfogalmazását, így különösen az iskolai diákönkormányzatok jogainak a bővítését. Így például a diákok az iskolaszékbe delegált képviselőiken keresztül véleményalkotási jogot kaptak az iskolák pedagógiai programjával kapcsolatos általános kérdésekben is. A tanulói jogoknak ez a liberális megközelítése az iskolai fegyelem fenntartásáért és a tekintélyi viszonyok felborulásáért aggodókban ellenérzéseket keltett.<sup>248</sup>

A tárca liberális szemléletét a törvényi szabályozás egy másik pontja talán még erősebben tükrözte: ez a *tanszabadság* és a *magánoktatás* kezelésének a módja. A korábbi szabályozással szemben, amely szerint a magániskola-fenntartók csak akkor kaphattak állami költségvetési támogatást, ha az önkormányzattal vagy az állammal közoktatási megállapodást kötöttek, az új szabályozás minden jogszerűen működő és bejegyzett magánintézmény számára biztosítja a normatív állami támogatást.

A közoktatási törvény 1996-os módosításával jelentős lépés történt a területi közoktatás-tervezés és –fejlesztés intézményi és pénzügyi kereteinek a létrehozása felé. Hosszabb távon ez nemcsak a közoktatás fejlesztését teheti kiszámíthatóbbá és ésszerűbbé, de remélhetően lehetőséget ad arra is, hogy a közoktatás fejlesztésébe bekapcsolódjanak a területfejlesztés forrásai és energiái. A törvény a fővárosi, megyei önkormányzatok számára előírta azt, hogy a többi iskolafenntartó és társadalmi partnerek bevonásával középtávú fejlesztési terveket dolgozzanak ki.<sup>249</sup>

Az 1996-os törvénymódosítás az 1993-as közoktatási törvénynek szinte valamennyi paragrafusát érintette. A módosítások mennyisége olyan nagy volt, hogy sokan joggal vélhették úgy, hogy valójában nem is törvénymódosításra, hanem új törvény megalkotására került sor. A mennyiségi változtatások nagy száma azonban nem jelentette azt, hogy az 1993-as törvény alapvető szerkezetét és szabályozási logikáját is elvetették volna. A módosítás egyszerűen továbbfejlesztette az 1993-as közoktatási törvényt: azok az új elemek (a helyi feladatellátás új normái, az értékelési és vizsgarendszer részletesebb szabályai, a megyei tervezési felelős-

---

<sup>248</sup> OB 1996. 06.18..

<sup>249</sup> Beszélgetés dr. Szabó Zoltánnal a Művelődési és Közoktatási miniszterrel

ség, a diákjogok kiszélesítése stb.), amelyek a törvénybe belekerültek, viszonylag könnyen beilleszthetők voltak a korábbi szerkezetbe<sup>250</sup>.

### **12.5.1. Közoktatási törvény módosításának legfontosabb területei:<sup>251</sup>**

A közoktatási törvény módosításánál az intézményvezetőkre vonatkozóan azokat a pontokat változtattuk, amelyekben az elmúlt évek tapasztalata alapján a legtöbb feszültség keletkezett. Az egyik ilyen terület **az intézményvezetők felelőssége**. *A közoktatási intézmények vezetői az iskola egyes számú pedagógiai, munkaügyi, gazdálkodási, munkairányítási, igazgatási, személyzeti felelősségi, és most még ezekhez hozzákerül a munkavédelmi felelősség is.* A vezető felelős az intézményben folyó szakmai munka feltételeinek megteremtéséért. Az intézményvezető mozgásterét viszont relatíve szűk.

A másik nagy probléma **a pedagógusok szakmai végzettségére vonatkozó követelményeket** egyszerűen nem tudták az intézményvezetők teljesíteni, mert a törvény olyan szigorú előírásokat tartalmazott, amelyeknek alapján egyes térségekben eleve kénytelenek voltak törvényt sérteni.

**Az iskolaszervezeti átalakulások kérdésével kapcsolatosan** a törvény szigorításokat tartalmaz: a területi és a beiskolázási-fejlesztési terv, valamint a felszerelési és normajegyzék elkészítéséig most nem lehet az iskola szerkezetében jelentős változásokat elkezdni. Ennek oka az volt, hogy egyre inkább beszűkült a középfokon továbbtanulók iskoláztatási lehetősége a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok nagy tömegű indításának következtében. A nyolc osztálnál kevesebb, illetve a nyolc osztálnál több osztállyal működő általános iskolák indításának feltételei is megváltoznak.

Igen kemény bírálat érte az 1993. évi törvénytervezetet, mert nem tette lehetővé az általánosan képző időszakban a szakmai ismeretek megalapozását. Ezt a törvény most lehetővé teszi, és **érettségi vizsgatárgyként is megjelenhetnek szakmai előkészítő ismeretek**.

A közoktatási törvény 1996-os módosítása úgy rendelkezett, hogy **a tanulók tantárgyanként megválaszthatják, emelt vagy normál szinten kívánják-e vizsgálni**.

Nagyon fontos része a törvénynek **a különleges gondozáshoz, foglalkoztatáshoz való jog, a korai fejlesztés, a fogyatékos iskolákban biztosítandó szolgáltatásoknak a definiálása**.

<sup>250</sup> Kñ 1995/5. sz. 3-5.o. Kitevé a törvény? A közoktatási törvény módosító javaslatát vitatta a Közoktatáspolitikai Tanács

<sup>251</sup> Kñ 1995/24-25.sz. 3.o. Utolsó szakaszba érkezett a közoktatási törvény módosítási tervezete Szűcs Miklóssal, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium főosztályvezetője



A törvény **bővíti a pedagógiai szakmai szolgáltatások körét**. A legfontosabb bővítési területek: *a pedagógiai értékelés*, melynek feladata mérni és értékelni a nevelési-oktatási intézményekben végzett munka eredményességét; *a szaktanácsadás* és új elemként *a pedagógiai tájékoztatás*, melynek feladata a szakmai információk, adatok, tanügyi dokumentumok gyűjtése, őrzése, feldolgozása, illetve az intézményekhez történő eljuttatása. Új elem **a tanulóitájékoztató-tanácsadó szolgálat**, melynek feladata *a tanulók, tanulóközösségek és diákönkormányzatok segítése*, amelynek működéséhez a térségi feladatok ellátását szolgáló pénzügyi forrásból kell támogatást adni.

A kiszámíthatóság és a biztonság jegyében **az intézmények létesítésének, átalakításának, megszüntetésének szabályait is pontosítja a törvény**. *A fenntartó a tanítási évben például iskolát nem indíthat, nem szervezhet át, iskolai osztályt nem szüntethet meg, az iskola feladatait nem változtathatja meg.*

Nem volt teljes körű a '93. évi törvénynek a szakmai ellenőrzésre vonatkozó előírása. Most a **törvény meghatározza a szakmai ellenőrzés indításának feltételeit**, és kimondja, hogy *szakmai ellenőrzésre jogosult országos és térségi feladatellátás megvalósulása esetében a Művelődési és Köznevelési Minisztérium, megyei, fővárosi szinten a Fővárosi Megyei Önkormányzat a fejlesztési terv előkészítése érdekében, települési szinten a fenntartó a helyi oktatáspolitikai célkitűzésének megvalósítása érdekében*. Az egyik legfontosabb, hogy intézményi oktatáspolitikai célkitűzések előkészítése megvalósulásának megismerésére az egyes intézményekben végzett nevelő-oktató munka színvonalának értékelése érdekében lehetőség van. Új elem, hogy *a köznevelési intézmény vezetője is kérhet szakmai ellenőrzést az intézményben végzett nevelő-oktató munkáról az egyes ott alkalmazott pedagógusok munkája színvonalának értékeléséhez*. *Pontosítja a javaslat a jegyző, a főjegyző és a polgármester feladatait is.*

A törvény **előírja az oktatásirányításban dolgozók, tehát intézményfenntartó önkormányzatok oktatásirányító szakembereinek felkészítését** annak érdekében, hogy az intézményvezetők ezen jogszabályok pontos ismeretében az iskola belső életét szabályozó dokumentumokat megfelelő módon dolgozzák át, vegyék figyelembe azokat a törvényi változásokat, amelyek a tankötelezettség teljesítésére, az iskola működésének szabályaira vonatkoznak.

A törvény **tartalmazza és pontosítja azokat a feladatokat, amelyeket ingyenesen köteles biztosítani az intézmény**. *A módosítás pontosítja a térítési díjért és tandíjért nyújtott szolgáltatások definiálásával az ilyen tevékenység pénzügyi tervezésének paramétereit.*

A költségvetés alapidokumentumát jelentő *tantárgyfelosztáshoz pontos paramétereket határoz meg, amelyektől az intézmény javára csak pozitív irányba lehet eltérni*. Ezek a fontos

paraméterek: a pedagógusok kötelező óraszám, az intézményben szervezett osztályok, csoportok maximális létszáma, a csoportbontás lehetőségei és feltételei, ezek mértéke, valamint a kötelező tanórak száma, és a nem kötelező tanítási órák időaránya, valamint az egyéni foglalkozásra fordítható órakeret és a pedagógusok kötelező óraszámába beszámítható tevékenység mértéke. Ezek azok az alapadatok, amelyekből el lehet készíteni az intézmény tantárgyfelosztását, amely az intézményfinanszírozás alapidokumentuma.

A minisztérium határozottan állást foglalt amellett, hogy nem kívánja senki korlátozni az önkormányzatnak azt a jogát, hogy a lakossági igényekre szerveződő közoktatásban a helyi lehetőségek szerint pénzt biztosítson. Változatlanul működni fognak azok az önkormányzati képviselőtestületi oktatási bizottságok, amelyek az intézmények költségvetését is elfogadják. Sem a NAT, sem az érettségi vizsgai követelmények esetében nem legalizál egy bizonyos dokumentumot a törvénymódosítás, hanem azt a tényt rögzíti, hogy ilyen dokumentumokra szükség van. Tehát a módosítási szövegbe bekerült az, hogy **az érettségi általános követelményrendszerét ki kell dolgozni.**

**A törvény rendelkezik az érettségi vizsgák új, kétszintű rendszerének bevezetéséről is.** *Kétszintű lesz az érettségi, kötelező tantárgyai a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a matematika és egy idegen nyelv.*

*Az alapképzési vizsga a közoktatási törvény szerint nem kötelező.* Kötelező az iskolának felkészítenie erre a vizsgára, ha a tanítványok ezt a vizsgát le akarják tenni. A törvény azt a koncepciót kodifikálja, hogy a negyedik, a hatodik, a nyolcadik és a tizedik évfolyamra előírt követelmények szerint tanítsanak. Az ezt követő két középiskolai évet az érettségi vizsga általános követelményei határozzák meg.

**A felelősségi rendszer** is benne foglaltatik a törvényben, hiszen *a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felel a rendszer működtetéséért, így a vizsgarendszer létrehozásáért, a NAT kidolgoztatásáért, a vizsgaközpont felállításáért és működtetéséért. Az önkormányzat továbbra is felel az intézmény működőképességének fenntartásáért meg a feladatellátás megszervezéséért. Felel azért, hogy az intézmény költségvetése elégséges legyen a feladatellátáshoz, és felel a törvényes működésért, továbbá a helyi tantervet a pedagógiai program részeként jóváhagyja.*

Legyen egy fővárosi, megyei közoktatás-ellátási, fenntartási és fejlesztési terv, amelynek az lenne a lényege, hogy az összes érintett önkormányzat egyetértésével dolgozzanak ki egy programot, amely szerint az adott megyében ellátják a közoktatási feladatokat, s e program keretein belül lehet intézményt létesíteni, megszüntetni, átszervezni. Ez politikai kérdés lesz, hogy elfogadják-e a politika vagy sem. Mi szeretnénk egy olyan megoldást beletenni, hogy az iskolarendszerben nem mindenki azt csinál, amit akar, hanem végül is az önkormányzatok

egymásra tekintettel hozzanak létre hat-nyolc osztályos iskolát, adjanak át intézményeket vagy szüntessenek meg. (45. oldal)

A parlament több hétig tartó vita után 1996. július 5-én fogadott el.

Báthory Zoltán a következőképpen értékeli az új módosítást : *„ha összevetjük az 1993. évi és a mostanra tervezett közoktatási törvényt, akkor az látjuk, hogy bizonyos tartóoszlopok nem változtak meg, és bizonyos permanencia megmutatkozik a két törvény viszonylatában. Sőt, az 1985. évi törvény – az 1990. évi módosítással -, az 1993. évi törvény és a most tervezett törvény között van egy folyamatosság, amely kimutatható még egy olyan politikailag viszonylag zaklatott területen is, mint a tartalmi szabályozás kérdése. Például a Nemzeti alaptanterv kérdésében az 1993. évi törvény is rendelkezik.”*<sup>252</sup>

### **13. A NAT megszületésének küzdelmes folyamata:**

#### **13.1. A kezdetek kezdete: az oktatás tartalmi modernizációja (1972-1989)**<sup>253</sup>

Az alaptanterv fogalma legkorábban a '72-es párthatározat szövegében bukkan fel. Valójában már ekkor megfogalmazódott a gondolat, hogy nem szükséges mindent a központból meghatározni, ill. hogy a pedagógusokat is érdekeltté kellene tenni a tartalom kiválasztásában.

Azonban a '78-as tantervben – néhány koncepcionális és technikai jelleg újítás kivételével – nyomát sem találjuk ennek a megközelítésnek.<sup>254</sup> A bevezetett tantervek és az ezekhez készült tankönyvek ugyanis nem segítették elő az oktatás súlyos gondjainak enyhítését az ismeretanyag maximalizmusának, a készség-, képességfejlesztés minimalizmusának a felszámolását. Sőt az alapkészségek szintje és az idegennyelv-oktatás színvonala is tovább romlott. Emellett nem járultak hozzá a lemaradók felzárkóztatásához, a tehetségek kibontakoztatásához. Tehát a központi és egységes tantervi irányítás nemhogy csökkentette, hanem inkább fokozta, polarizálta a különbségeket.<sup>255</sup>

A Kádár-rendszer a központilag kidolgozott tanterveken, s a központilag engedélyezett és kiadott tankönyveken keresztül tartotta ideológiai ellenőrzése alatt a tanárokat. E „tantervi

<sup>252</sup> Kn. 1993.28. 11.p.

<sup>253</sup> Báthory Zoltán a „NAT embrionális szakaszának” nevezi.

<sup>254</sup> Horváth Attila: A civil szféra fejlődésének hatása az oktatás modernizációjára 3-11.p. ÚPSZ 1995/4. sz. 8-11.p.

<sup>255</sup> Kn 1990/20.sz. 5-6.o.

diktatúra” persze idővel fokozatosan enyhült, és egyre több kísérlet révén vált rugalmasabbá.<sup>256</sup>

A nyolcvanas évek reformvitáinak kedvelt területe volt a tanterv. A hazai szakirodalomban hangot kaptak a központi tantervi irányítás és a hagyományos tantervi modell iránti kritikák és kételyek. A szakértők olyan kérdéseket tárgyaltak, mint a központi tantervi irányítás decentralizálása, az iskolai alapú tantervkészítés, a helyi tanterv. Ezzel együtt jelent meg az igény az iskolai és a pedagógusi önállóság visszavételére.<sup>257</sup>

A tantervpolitika változásához jelentős mértékben hozzájárult az 1985. I. törvény az iskolafenntartási jogkörök szélesítésével, az intézmények autonómiájának, a helyi erők, önkormányzatok súlyának deklarálásával.

Fontos megemlíteni a távlati iskolai műveltség meghatározására irányuló munkát, melynek létrehozását a Magyar Tudományos Akadémia elnökségi közoktatási bizottsága (MTA-EKB) kezdeményezte.

Az új magyar oktatáspolitikai kialakításában döntő szempont a külföldi orientáció. A koncepció szerint a korábbi kelet-európai és szovjet affinitását meg kell törni és egy szélesebb horizontra átvinni.

Az európai tendencia azonban a tartalomszabályozás terén éppen ellentétes volt a hazai elmozdulással. Nagy Britanniában pl., ahol előtte nem ismerték a központi állami tanterveket egyfajta tantervi központosítás felé haladt, másutt is (pl. Franciaországban, Skandináv államokban) a központi tantervek, tankönyvek és tanszerellátás természetesnek tűntek.<sup>258</sup>

### **Kezdetek:**

1989 nyarának társadalmi, politikai történései az oktatásügyben dolgozó szakemberek egy csoportja részére világossá tették, hogy a nyolcvanas évek elejétől hirdetett oktatásügyi és pedagógiai követelések (ld. a tanügyigazgatás decentralizációja, a központi tantervi irányítás liberalizációja, az iskolai és a tanári autonómia visszaállítása) a realizálódás közelébe kerültek. Az is bizonyossá vált, hogy az állam fel fogja adni iskola-fenntartási monopóliumát, aminek következtében nemcsak az iskolai tulajdonlás, hanem a nevelési értékek is pluralizálódni fognak. Valószínűnek látszott, hogy a tulajdonosi jog és a demokratizálódási folyamat kiterjedésével párhuzamosan az iskolát használók beleszólási jogot követelnek és kapnak az iskola lényegi folyamataiba.<sup>259</sup>

<sup>256</sup> A tiszakécskei Arany János Általános Iskolával és Gimnáziummal kooperációban 1985-ben megkezdett iskolakísérlet a kétpólusú tantervi szabályozás előzményének tekinthető.

<sup>257</sup> Báthory Zoltán – A nemzeti alaptanterv: lehetőség oktatásügyünk megújítására 1990/20. 11.p.

<sup>258</sup> Kozma Tamás: Reformvitáink A reform kilátásai 85.o

<sup>259</sup> A tantervpolitika és változásai Magyarországon A Nemzeti alaptanterv (NAT) kidolgozásának tantervpolitikai összefüggései

Ekkor (1989 nyarán) az oktatáskutatók négy fős csoportja – Ballér Endre (TTOT<sup>260</sup>), Báthory Zoltán (OPI<sup>261</sup>), Nagy József (OPI) és Szebenyi Péter (OPI) – kezdeményezésükre (félhivatalos) felkérést kaptak Kelemen Elemér közoktatási miniszterhelyettől és Boldizsár Gábor minisztériumi főosztályvezetőtől egy új tantervi konstrukció kidolgozására. A munkálatok tehát a Művelődési Minisztérium egyetértésével és anyagi támogatásával indultak el. A négyes bizottság vezetésére Báthory Zoltán kapott megbízást. Koordinátor: Kiss Albertné (MM). Nem sokkal később a tantárgyi bizottságok<sup>262</sup> (11 db) is megalakultak. A nevelési értékek és célok megfogalmazására külön bizottság alakult.

Az első értelmező írás a NAT-ról Báthory Zoltán tollából látott napvilágot 1989 decemberében a Köznevelésben. E leíró-értelmező cikkeket egészítette ki Ballér Endre tanulmánya a nemzeti alaptanterv elméleti problémáiról, valamint megjelent Szebenyi Péter nemzetközi kitekintést adó elemzése.

Tehát a négytagú szerkesztőbizottság nemzetközi összehasonlító pedagógiai tapasztalatok alapján látott munkához, hiszen az „alaptanterv” mint műfaj a fejlett demokráciákban bevett oktatáspolitikai dokumentum volt.

Gondolkodásukat, tevékenységüket segítette, hogy a tantervelmélet a hetvenes évek elejétől a magyar neveléstudomány viszonylag fejlett ágává vált (ld. fent). A pedagógiai innováció elterjedése, több alternatív iskolai program megjelenése pedig arra utalt, hogy a tanítók és tanárok egy progresszív kisebbsége is kész a tartalmi-tantervi változtatásokra. Az 1978-as tanterv körüli viták, kritikák (milyen „ne” legyen) is fokozták az új eszmék iránti érdeklődést, kíváncsiságot.

Abból indultak ki, hogy az akkor még végletesen központosított és a minisztérium kizárólagos autoritása alá rendelt tantervi politikai sem pedagógiai, sem oktatáspolitikai szempontból nem tartható tovább. Egy európai típusú tartalmi-tantervi szabályozás meghonosítására, a különböző világi és vallási értékek iránt nyitott, a demokratikus oktatáspolitikát támogató tantervi koncepció kimunkálására van szükség. De hogy a politikai vezetés elfogadja-e a

<sup>260</sup> Tanterv- és Taneszköz-fejlesztés Országos Tanácsának

<sup>261</sup> Országos Pedagógiai Intézet

<sup>262</sup> **A bizottság neve**

Nevelési értékek  
Alsó tagozat  
Kommunikáció  
Informatika  
Társadalomtudomány  
Természettudomány  
Matematika  
Esztétika  
Idegen nyelv  
Technika  
Testnevelés

**A bizottság vezetője**

Schüttler Tamás (OPI)  
Szilágyi Imréné (TTOT)  
Bánréti Zoltán (OPI)  
Borbola István (TTOT)  
Szebenyi Péter (OPI)  
Lénárd Gábor (TTOT)  
Pálmai Loránd (TTOT)  
Horváth Zsuzsa (OPI)  
Zerkowitz Judit (ELTE)  
Szűcs Barna (OPI)  
Burka Endre (OPI) In.: Báthory Zoltán: Maratoni reform 314. p.

konceptiót; és ha igen: milyen legyen a szerkezete, hogyan illeszkedjen a szintén akkortájt formálódó oktatáspolitikai rendszerébe – mindez a kezdettől fogva bizonytalan volt, viták és alkuk tárgyát képezte. A pedagógus tömegek reagálását sem lehetett kiszámítani: a nyolcvanas évek vége felé már erőteljesen mutatkoztak a „reformfáradtság” tünetei.<sup>263</sup>

A fő kérdés a szakértői csoport számára az volt, hogyan lehet az európai modellt a hazai viszonyokhoz adaptálni. A kerettanterv, a core curriculum fogalma az angolszász pedagógiából származik, ahol az iskola műveltség magját („szívét”) jelenti. Azt a műveltséget tartalmazza, amelyben a társadalmi pluralizmus feltételei közt az iskolában érdekelt politikai és szakmai szervezetek megegyezésre, konszenzusra jutottak. Pedagógiai szempontból pedig az a lényege, hogy az iskolai műveltséget nem írja elő a tanár számára, csupán körülírja, lehetőséget adva többféle pedagógiai-tantárgyi interpretáció számára.

A kerettanterveknek kétféle értelmezése terjedt el világszerte. Az egyik szerint a kerettantervbe csak a kiemelten fontos tantárgyak tartoznak, mint az anyanyelv, a matematika és néhány országban még az idegen nyelv vagy a természettudomány. E felfogáshoz köthető a „basic” mozgalom, melynek jelszava: „Vissza az alapokhoz!”

A másik értelmezés szerint a kerettanterv minden műveltségi terület lényegét, az alapvető ismereteket, készségeket és képességeket tartalmazza. A magyar alaptantervben ezt az utóbbi felfogásmódot próbálták érvényesíteni. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy a „kerettanterv” helyett az „alaptanterv” elnevezést javasolták, melyen az általános műveltség alapjait értjük. Az alaptanterv alulról korlátos, vagyis csak azt írja elő, amit minden ép gyerekek lehet és kívánatos megtanítani, fölfelé pedig teljesen nyitott, semmiféle keret nem korlátozza az iskolát és a pedagógust. S erre épül a helyi tanterv.

Az alaptanterv a szó hagyományos értelmében nem tanterv, nem közvetlenül a pedagógus, az iskola munkáját szabályozó dokumentum, hanem olyan nemzeti konszenzuson alapuló előírás, amely vonatkoztatási pontul szolgál a teljes, illetve részletes tantervet készítő, ill. a vizsgakövetelmények részletes kidolgozói számára.

A nemzeti alaptanterv elsődleges célja az iskolai-pedagógiai folyamatok felszabadítása a központi-állami kontroll és befolyás alól, és ebből következően a pedagógiai szakértelmen és felelősségtudaton alapuló pedagógiai önállóság és autonómia kiterjesztése.

#### **A következő egvezségre jutottak a nemzeti alaptantervvel kapcsolatban:**

- A nemzeti alaptanterv ne írjon elő a tantervekben érvényesítendő ideológiát, világnézetet!

<sup>263</sup> Info és társadalom Báthory Zoltán: A Nemzeti Alaptanterv koncepciója 49.o

- Határozza meg minden magyarországi oktatási intézmény számára egységesen az alapvető iskolai tudást, amelyet iskolatípustól függetlenül a helyi tantervekben érvényesíteni kell!<sup>264</sup>
- Ugyanakkor ne írjon elő részletezett tantervi követelményeket és tartalmakat! A követelmények megadása főleg kialakítandó képességek, készségek és alapfogalmak megnevezésére szorítkozzék, a tartalmak előírását pedig átfogó témák, tevékenységek megjelölése jelentse. Bizonyos tanulási ciklusokra kell meghatározni a követelményeket, s majd ezekre épülnek a különböző szintű vizsgák.<sup>265</sup>
- Az alaptanterv tegye lehetővé, hogy a részletes tanterv kidolgozói maguk határozhassák meg a nekik legmegfelelőbb tantárgyi rendszert!
- A nemzeti alaptanterv ne tartalmazzon óratervet. Vagyis ne írja elő, hogy melyik tantárgyat melyik félévben, heti hány tanóraban kell tanítani!
- Adjon szabadságot a módszerek, eszközök, szervezeti formák megválasztásában!<sup>266</sup>

Alapkérdés volt az is, kinek áll jogában az iskolában tanítandó műveltséget kiválasztani és előírni? Végül arra jutottak ezzel kapcsolatban, hogy az iskolai műveltség a társadalom egészét érintő, érdeklő nemzeti ügy. Ebből következően a műveltségnek egy olyan körét kell meghatározni, amelyben az iskolafenntartók, a politikai pártok, az egyházak, a különböző pedagógiai érdekképviseleti szervek képesek konszenzusra jutni. Tehát az új tanterv konszenzuson alapuló, „nemzeti” tanterv legyen.<sup>267</sup>

### **13.1.1. Tanterv vagy vizsga? – vélemények a tartalmi szabályozásról**

A kilencvenes évek fordulóján a parlamenti pártok véleménye a tartalmi szabályozásról nem mutatott nagy eltérést. Az SZDSZ kivételével valamennyi párt igényelte a nemzeti standard megfogalmazását.

A nemzeti megújulás programja (1990) című kormányprogram közoktatási fejezetében – az oktatásügy rendbetételének első lépései közt említik: *„A közoktatás a kormány elképzelései szerint mind az iskolák típusai, mind a tantervek sokféleségére épül. A tantervek sokfélesége mellett az általánosan kielégítendő alapkövetelmények országosan érvényesülnek, pl.*

<sup>264</sup> Kn 1990/16.sz. 3-4.o. Nagy József: Kell nekünk nemzeti alaptanterv?

<sup>265</sup> 1991/7-8.sz. 55-56.p. Báthory Z. Didaktika oktatáskutatás

<sup>266</sup> Kn 1990/20.sz. 5-6.o.

<sup>267</sup> Info és társadalom - Az Alaptanterv két dimenziója-50.p.

„nemzeti tantervi alap” vagy „nemzeti tanterv” közreadásával.”<sup>268</sup> Emellett egy egységes vizsgarendszer bevezetése is nélkülözhetetlen.

Az MDF koncepciója különösen, de az összes többi parlamenti párt véleménye is lényegében megegyezett a NAT-ot fejlesztő kutatócsoport koncepciójával.

Viszont annál hevesebb volt a tartalmi szabályozás körüli szakmai vita a kutatók körében.

Abban alapvető konszenzus jött létre, hogy az ún. input dominanciájú (részletes tanterv, kötelező tankönyvek) szabályozást egy output dominanciájú szabályozással kell felváltani.

Az output dominanciájú szabályozással kapcsolatban azonban vita alakult: megjelent egy olyan elképzelés, amely döntően vagy kizárólag vizsgarendszerrel kíván szabályozni („vizsgapártiak”), és egy másik elképzelés, amely ennek a domináns szabályozását elfogadva, ezt ki kívánta egészíteni egy tantervi, pontosabban alaptantervi szabályozással („tantervpártiak”).

A vizsgapártiakhoz a liberális oktatáspolitikusok és a társadalomtudományi orientációval rendelkező kutatók (A „Csak reformot ne...” tanulmánykötet írói: Lukács Péter, Várhegyi György, Halász Gábor stb.), míg a vegyesmodell-pártiakhoz az oktatáskutatók jelentős része (elsősorban persze a NAT hívei) és sok konzervatív oktatáspolitikus tartozott.<sup>269</sup>

A core curriculummal és vizsgarendszerrel való szabályozás mellett érvel az „Iskola és pluralizmus” című kötet bevezető tanulmányában Mihály Ottó. Mint írja: „A közeljövőben (10-15 év távlatában) a tananyagot érintő input szabályozás nem vonható ki teljesen az állami oktatás rendszeréből.”

A „tantervpártiak” a nemzetközi tapasztalatra hivatkoznak, amelyek azt igazolják, hogy a kizárólag vizsgákkal és vizsgakövetelményekkel szabályozott oktatási rendszerre való áttérés igen nagy veszélyekkel járna, nagyon erőteljes folyamatorientációt jelentene, amely közvetve oktatásügyi centralizációhoz vezetne.<sup>270</sup>

Ahogy Báthory írja később: „a keretjellelű alaptantervek, a nagyfokú iskolai és nevelői autonómia természetesen megkívánják az alaposan átgondolt és megtervezett, szolid vizsgarendszer kiépítését és a standardizált tesztekre támaszkodó folyamatos belső ellenőrzés (önellenőrzés) feltételeinek megteremtését. Határozott különbséget kell azonban tenni a külső „vizsgák” és a belső folyamatos önellenőrzés között. Meg kell tehát különböztetni egymástól egyrészt keretjellelű alaptantervi, másrészt a részletes egzakt mérési és vizsgakövetelményeket. Az input- és az output szabályozás tehát nem zárják ki, hanem kiegészítik egymást.”<sup>271</sup>

<sup>268</sup>

<sup>269</sup> Viharos ifjúkor (1989-1994) - MR 136- 138.o.

<sup>270</sup> Mihály Ottó: A NAT szabályozási funkciói 16-17.o.

<sup>271</sup> Báthory Zoltán (1991): A Nemzeti Alaptanterv koncepciója, Info és társadalom MTA 8-9.p.)



A vitában végül elfogadottabbá vált a „vegyes megoldás”, miszerint a vizsgával történő szabályozást ki kell egészíteni alaptantervvel történő szabályozással is.

### 13.2. NAT-1

A Nemzeti alaptanterv első munkadokumentumnak nevezett változata végül 1990 májusára, épp a kormányalakítás idejére készült el. „A nemzeti alaptanterv ideiglenes, első fogalmazványa pedagógiai javaslat a most alakuló oktatáspolitiká számára.”- írja Báthory.<sup>272</sup>

Elsőként definiálják, mi is az alaptanterv? *„Az értékeknek és az alapvető műveltségnek olyan deklarációja, mely az iskolai nevelés minden kérdésében minimalizálja az állami beleszólást, ugyanakkor lehetővé teszi a pedagógiai autonómia optimális érvényesülését.”*

Tehát az alaptanterv nem tanterv, a fogalom hagyományos értelmében, hanem egységes kiindulási alap az iskolák helyi programjai és az alternatív tantervek számára. Nem kívánja megszabni sem a helyi-iskolai programok speciális céljait, sem pedig azok részletes tartalmát. Éppen ezért az iskolafenntartók és az iskolák értékei és igényei szerint sokféle világnézetű, eszmeiségű és módszerű program, tanterv, tankönyv és taneszköz készíthető.

Megfogalmazza, milyen is az a műveltség, amely állampolgári jogon jár mindenkinek, melyek azok a közös értékek, amelyek pártérdekek s rétegérdekek felett állóan, nemzetieknek mondhatók.

Plurális értékpreferenciát jelöl meg: *„A mi nemzeti alaptantervünk nem azt akarja előírni, hogy milyen értékek szellemében neveljenek az iskolákban. Nem akar semmilyen embereszményt az iskolákra erőltetni. Egyszerűen csak azt akarja megfogalmazni, hogyan kell betartani az iskolában az Alkotmányt, a törvényt, az együttélés szabályait, hogyan kell megvalósítani az alkotó és szabad emberi életet.”*<sup>273</sup> (10.o)

Tehát az Alaptanterv a lehetőség határain belül *értékmentes*, csak az Alkotmányból és az emberi jogokból eredő általános érvényű, alapvető humanista értékrendet tartalmazza, amely minden magyar iskolafenntartó számára elfogadható, amelyre a saját értékrendjüknek megfelelő értékeket, értékrendszert helyezhetik. Ilyen alapvető értékek pl.: a humanizmus, a szeretet, a harmónia, a biztonság, az emberi szabadság, a tolerancia, a pluralizmus és a demokrácia igénylése, a hazához, a nemzethez való kötődés, az európai hagyományrendszer vállalása, a tudás és a munka. Mindezeket a következő csoportokba sorolja:

- A biológiai lét értéke
- Az én harmóniájára, autonómiájára vonatkozó értékek
- Társas kapcsolatokra vonatkozó értékek

<sup>272</sup> Uo. 9.p.

<sup>273</sup> Báthory Zoltán – A nemzeti alaptanterv: lehetőség oktatásügyünk megújítására 10.p.

- A szociális kapcsolatok értékei
- A mindennapi érintkezéssel kapcsolatos értékek
- A társadalmi eredményességre vonatkozó értékek
- A tudással, műveltséggel kapcsolatos értékek
- Humanizált társadalom és világkép értékei <sup>274</sup>

A nemzeti alaptantervben körvonalazott nevelési alapértékek feltételezik, hogy az iskola alapvető céljának tekinti a kiegyensúlyozott, harmonikus, öröme és szeretetre nyitott érzelemgazdag, autonóm, a hazához és a nemzethez, múltjához és jelenéhez kötődő, a jelen viszonyai között eligazodni képes, a helyi és tágabb társadalmat aktívan alakítani kívánó és tudó, a világ az emberiség ügyeivel is közösséget vállaló ember nevelésében való hatékony közreműködést.

Ezek a célok egy szeretetteljes légkörű, gyermekközpontú iskolát feltételeznek, amely az intézmény deklarált értékei mellett széles teret nyit a tanulók spontán értékkepző, értékválasztó tevékenységének, képes az iskolát körülvevő társadalmi környezettel folytatandó folyamatos párbeszédre, felkészíti a tanulókat a demokratikus közélet viszonyaira, és a tolerancia gyakorlóterepévé teszi.

Lebontja az iskolai-pedagógiai folyamatokat hosszú időn át meghatározó merev struktúrákat (ld. központi tanterv, tantárgyi rendszer, a tanítási idő egységes, központi elosztása), s igen nagy mozgásteret biztosít. Tehát az alaptanterv a kialakítandó tudást, a kifejlesztendő készségeket, képességeket, valamint a feldolgozandó műveltségi területeket határozza meg, de **nem ír elő kötelező tantárgyakat, nem szab meg pontos óraszámokat.** Ezek meghatározása az iskolafenntartók, illetve a nevelőtestületek joga és feladata.

Az alaptanterv tartalmával kapcsolatosan az első dilemma a tartalmi szélességgel volt kapcsolatos: *csak néhány, kiemelt műveltségi területre koncentráljanak, vagy a teljes műveltséget tekintsek kiindulási pontnak.* Hosszas vita után **kilenc, komplex műveltségi területet** választottak, ahol mindegyik blokknak azonos a fontossága. Az alaptantervet Báthory egy „kilenclyukú hídhoz” hasonlította, ahol bármely pillér összeomlása az egész híd használhatatlanná válását okozza.

#### **A tudás kiválasztásának szempontjai:**

- **Tartalom (az alaptantervbe foglalható ismeretek) szerint:** Az emberi műveltség legfontosabb területei: *anyanyelv, matematika, informatika, testnevelés, ember és társadalom, természet, idegen nyelv, esztétika, technika.*
- **Funkció szerint:** elsősorban a *készségeket és képességeket* részesítették előnyben.

<sup>274</sup> Nemzeti Alaptanterv - Első fogalmazvány – a viták összefoglalója Székesfehérvár 1990. május (kézirat)  
Tézisek a Nemzeti Alaptanterv székesfehérvári vitájához

„Kezdetől fogva arra törekedtünk, hogy az alaptanterv műveltségfelfogása modern legyen, tartalmazza mind az európai, mind a magyar tradíciókat. E cél érdekében sok irányban tájékozódunk, nagy figyelemmel tanulmányoztuk a hazai és az elérhető külföldi forrásokat. Így főként az angol nemzeti tantervet és az új angol érettségit (GCSE). Forrásértékűnek tekintették az akadémiai „fehér” könyvet, annak martonvásári (1980) és pécsi (1984) továbbfejlesztett variánsait. Kritikailag elemeztük az 1978-as tanterveket, és az ideológiailag elévült sallangokat eltávolítva, a megőrzésre érdemes részeket megtartottuk. Átvettük több sikeres tantárgyi és tantárgycsoportos kísérlet szellemét, néhány eredményét.” - írja Báthory Zoltán<sup>275</sup>

Tartalmi vonatkozás tekintetében az **„Ember és társadalom”** műveltségi blokk létrehozása volt a legkülönlegesebb. „Ahogyan az elnevezés is tükrözi, az emberrel nemcsak mint társadalmi lényvel, hanem mint egyedi, önálló személyiséggel is foglalkozik. Ennek megfelelően nem csupán társadalmi ismereteket, hanem emberismereteket is tartalmaz.

Újításnak számított **az informatikának a technikáról való leválasztása** és önálló műveltségi területként való bemutatása. Ezt azzal indokolták, hogy az informatika a tanulásban betöltött eszközi jellegéből következően, az anyanyelvhez és a matematikához hasonlóan, kulturális eszköztudásnak minősül.

A nemzeti alaptanterv *az anyanyelv, a kommunikációs képességek* (olvasás, szövegkezelés, írás, fogalmazás, beszéd) tanítását és tanulását deklaráltan kiterjeszti a közoktatás egész vertikumára, az elsőtől a tizenkettedikig. (14. oldal)

A tananyag-szelekció során vissza-visszatérő problémának bizonyult a tartalom (ismeretek, tények, események) és funkciók (képességek, képességek, beállítottságok) arányának kérdése, ill. a tartalmi maximalizmus, ill. minimalizmus veszélyének elkerülése. Elsősorban a készségek és képességek kaptak elsődleges szerepet az ismeretekkel szemben. Ezt azonban nem volt könnyű megvalósítani az ismeretközlő blokkoknál, mint például a Természetnél vagy az Ember és társadalomnál.

Másrészt pedig figyelembe kellett venni a tanulók közötti nagy különbséget: ld. az értelmi képességek, motiváció, szociális származás terén, ill. az egyes iskolák között is nagy volt az eltérés, ami a települési jellegét, a vezetés, a nevelőtestület és az infrastruktúra minőségét illeti.

### **Szerkezete:**

---

<sup>275</sup> Maratoni reform 139.p.

A tervezetben az alapvetőnek tekintett tudás körét a kilenc műveltségi terület rendjében mutatják be, méghozzá külön-külön csoportosítva a funkciókat (készségek, képességek) és a tartalmakat (tények, adatok, fogalmak, összefüggések stb.)

**Az alapvető tudást három szintre, három életkori-iskolázási szakaszra van bontva:**

- 1 szakasz: az elemi fokú műveltség köre, melyet 3-6 év, átlagban 4 év alatt lehet elsajátítani.
- 2. szakasz: az alapfokú műveltség köre, melyhez 7-10 évi, átlagban 8 évi tanulás szükséges.
- 3. szakasz: a középfokú műveltség köre, melyet 12 évi tanulással lehet elsajátítani.

Ilyen módon a nemzeti alaptanterv kellően rugalmassá válhat, nem kötődik mereven az iskolarendszer szerkezetéhez.

**Az alaptanterv realizálásának több személyi, tárgyi, pénzügyi feltételeit is megnevezik:**

- Az iskolák személyi, anyagi, tárgyi feltételeinek gyökeres javítása,
- egy széles körű és hatékony pedagógiai információs- és szolgáltatási rendszer működtetése
- a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés átfogó megreformálása.
- Az iskolázásban érdekelt szülők és a tanulók érdekképviseleti szervezetek egyetértése, konszenzusa szükségeltetik. Konszenzus nélkül tehát nincs alaptanterv.
- Az alaptanterv-tervezetet a Parlament iktassa törvénybe, és ezáltal is kötelezze a mindenkori oktatásügyi kormányzatot a megvalósítására, és a megvalósításhoz szükséges feltételek garantálására, mivel az Nemzeti alaptanterv betartása minden iskola számára kötelező.

**Az első nyilvános vita:**

A Nemzeti alaptanterv első fogalmazványának vitáján 1990. május 24-26-a között Székesfehérvárott mintegy másfélezren vettek részt. Gyakorló pedagógusok, a pedagógusképző egyetemek és főiskolák képviselői, a pártok, az egyházak közoktatási szakértői, valamint az oktatás megújulásáért felelősséget érző közösségek, szervezetek, alkotócsoportok képviselői 12 munkabizottság 54 szekciójában mondtak véleményt, kritikát és javaslatot a nemzeti alaptanterv első fogalmazványában fellelhető tartalmi kérdésekről és a kiemelt műveltségi területekre kidolgozott alaptantervi koncepciókról.

**Egyetértés volt:**

- A többség elfogadta a tanterv szemléletét, koncepcióját, komplex és integrációs törekvéseit, helyeselték pl., hogy a készségek, képességek fejlesztését fontos, értékrementő folyamatban fogja fel.<sup>276</sup>

<sup>276</sup> Nemzeti alaptanterv híradója – Tájékoztató a május 24-25-i eseményekről, Székesfehérvár 24.p

- Rugalmas, ideológiai jelszavaktól mentes voltában is egyetértés volt.
- Nagy erényének tartották, hogy az értékeket tekinti rendező elvének.
- Egységesen fontosnak tartották az „általános” és „egyetemes emberi” értékek megfogalmazását.

### **Vélemények, kritikák:**

- A vitában többen megkérdőjelezték, hogy egyáltalán szükség van-e az „Értékek” c. fejezetre. Ugyanakkor a többség amellett foglalt állást, hogy a rendszerváltással együtt járó értékvtáltás miatt olyan bizonytalanság van a pedagógusok értékorientációjában, ami feltétlenül szükségessé teszi az alapvető értékek akárcsak vázlatos összefoglalását. Ezért tehát egyértelműen szükség van az „Értékek” című fejezetre, azonban talán célszerűbb lenne „Alapelvek” címet adni. Azonban az értékek ilyen tételes felsorolása túl részletezett, csak a legalapvetőbb általános értékek megfogalmazására van szükség, ezt azonban oldottabb, kifejezettebb nyelvi formába kell önteni.
- Többen felvetették, hogy el kellene kerülni annak veszélyét, hogy csak az európai, még inkább közép-európai értelmiségi látásmódján keresztül fogalmazódjanak meg az értékek. Kifogásolták, hogy az alapértékek közé szűk nemzeti, kelet-közép-európai, ill. európai értékeket is felvettek, ezzel kapcsolatban elhangzott az „eurosovinizmus” kifejezés is. A fejezet egyesek szerint „konformista, hipernormális embereszmenyt” céloz meg, ebben az előző tanterv „szocialista embertípusára” enged asszociálni.<sup>277</sup>
- Éles vita alakult ki a tekintetben, hogy az „Értékek” fejezet eszményeket fogalmazzon-e meg, vagy a társadalmi valóság, a mindennapi élet értékeit vegye-e alapul. Ebben a kérdésben nem sikerült megállapodásra jutni. Voltak ugyanis olyanok, akik úgy ítélték meg, hogy a magyar társadalmi-gazdasági viszonyok várható alakulása indokolatlanná tesz egy alapvetően humanista értékre alapuló szemlélet érvényesítését. Mások szerint viszont épp az iskola által képviselt humanista értékrend tudja ellensúlyozni a társadalom egyre erőteljesebb pragmatizmusát.<sup>278</sup>
- Egyes vélemények szerint jobb lett volna a tantárgyakhoz kapcsolódva megfogalmazni az értékeket, mások az „Értékek” c. fejezetet inkább a NAT függelékékként tudnák elképzelni.
- A NAT nem gyermekközpontú, a tananyag részeinek felsorolása nélkülözi a fejlődéslélektani megalapozottságot.

---

<sup>277</sup> Uo. 19.p.

<sup>278</sup> Uo. 63.p.

- Nem rajzol fel semmilyen műveltségképet, csak esetlegesen választott fogalmakat, törvényeket sorakoztat fel.<sup>279</sup>
- A résztvevők többsége hiányolta az első fogalmazványból a vizsgarendszer és a vizsgakövetelmények leírását, legalább előképét, a tudás és értékátadás lehetséges, valószínű szintjeit. Mások éppen a vizsgacentrikus pedagógiai munkától féltik az iskolát és a gyermektársadalmat.<sup>280</sup>
- A NAT struktúráját sokan nem tartják elég világosnak, egyértelműnek.
- Többen kifogásolták, hogy az egyes szintek nem elég körvonalazottak, egymástól nem eléggé elkülönítettek, ugyanakkor nem mindig látszik a megfelelő átmenet.<sup>281</sup>
- Egyesek azt igénylik, hogy az alaptanterv ne akadályozza meg, ne fékezze le, ne gátolja meg a strukturális változatosságot és a szerves fejlődést. Mások viszont azt várják, hogy a NAT egy struktúra mellett foglaljon állást az alternativitás megtartása mellett, határozzon meg globális tantárgyi órakeretet.
- A fogalmazvány komplex és integrációs törekvései szimpatikusak, ám a jelenlegi személyi és pedagógusképzési feltételek mellett nehezen tartják megoldhatónak.
- Nem utal, nem tartalmaz ajánlásokat a nemzetiségi iskolák számára az adaptációra, ill. ennek alternatíváira.
- A természettudományi tárgyakkal (matematika, technika, informatika) kapcsolatban sokan az összehangolatlanságot kifogásolták.<sup>282</sup>
- Nyelvezete innovatív, erőltetetten elméleti.
- Többen rámutatnak a bevezetés nehézségeire, feltételeire is: pl. az iskolák közötti óriási különbségekre, a tankönyvpiac hiányára, s a nemzeti konszenzussal történő elfogadására.

### **Módosító javaslatok, ajánlások:**

- Az alaptanterv ne „nemzeti”, hanem országos legyen: vagy „Alaptanterv”, vagy pedig „Országos Alaptanterv” legyen a címe. Mivel a „nemzeti” szóban nem tükröződnek a kisebbségek, a nemzetiségek bizonyos műveltség tartalmai.
- Jobban építsen a magyar iskolarendszer hagyományaira, ne másolja a külföldi példákat.
- Biztosítsák, hogy a NAT pártpolitikai küzdelmeken felül álljon!
- A 2. fogalmazványban részletes, pontos bevezető legyen. Helyzetelemzéssel kezdődjön, a tagadás irányából közelítse meg a NAT-ot. Világosabban kellene meghatározni a dokumentum alapozó funkciójának tartalmát, jellegét, területeit.

<sup>279</sup> Nemzeti Alaptanterv – első fogalmazvány – a viták összefoglalója 97.p.

<sup>280</sup> Uo. 20.p.

<sup>281</sup> Uo. 57.p.

<sup>282</sup> Uo. 44.o)

- Fontosnak tartják, hogy értékekről szóló fejezet elején a szerkesztők fogalmazzák meg az értékközvetítés nevelésfilozófiai problematikáját, s ebben fogalmazzák meg az értékmodell sikeres iskolai közvetítésének feltételeit, és az értékközvetítésben az iskolán kívüli nevelési tényezők funkcióit.<sup>283</sup>
- Az emberi értékek megfogalmazásánál széleskörű konszenzusra, előzetes vitára és az elvárások minimumára van szükség – éppen a NAT alapeszméi miatt.
- Az „Értékek” fejezetben megfogalmazott alapelvek és specifikus értékek hangsúlyosan jelenjenek meg az egyes műveltségtömbökben!
- A 2. fogalmazványban jelenjenek meg a legfontosabb követelmények (ezek legyenek a középpontban). Az alaptanterv a szó szűk értelmében alap, elemi, alap- és középszinten rögzítse a minimumot, amely minden ép gyermek életkori sajátosságainak megfelelő.
- Legyen tömör, egyértelmű és konkrét. Ne akarja az iskola teljes idejére részletezni a tartalmakat.<sup>284</sup>
- Erőteljes igény volt arra, hogy a dokumentum a követelményeket állítsa a középpontba.
- Az alaptantervvel összefüggésben kerüljön kidolgozásra a vizsgarendszer.
- Javasolják tehát a bevezető átdolgozását, ábrákkal, rajzokkal való kiegészítését, hogy a struktúra könnyebben átlátható, és az összefüggések felismerhetőbbek legyenek.
- Készüljön rövid, ismeretterjesztő jellegű változat a szülőknek, a nem szakemberek számára a NAT-ról.<sup>285</sup>

Összegezve: A NAT előterjesztőinek Székesfehérvárott kétféle nézet képviselőivel szemben kellett érvelniük. Sokan a régi tantervi formában új tartalmat vártak. Nem tudták, nem akarták megérteni a kerettanterv lényegét, minimumjellegét. Óratervet, a műveltségi anyag megfelelő beosztását, a tanároknak adandó iránymutatást keresték. Mások pedig a központi a tantervtől merőben eltérő szerkezetű és tartalmú tantervet vártak.

*„Így tehát minden törekvésünk dacára a NAT első fogalmazványa hibridnek bizonyult” - írja Báthory. „A „rég” és az „új” elemek keveredése megnehezítette a kerettanterv mint új fogalom és a kerettanterv segítségével történő közoktatási szabályozás megértését.”*

A kritikusok mindkét tábora azonban egyetértett abban, hogy nemzeti alaptantervre szükség van, és a bírálatok következtetései levonásával kísérletet kell tenni a második fogalmazvány elkészítésére.

<sup>283</sup> Uo. 64.o

<sup>284</sup> Uo. 36.p.

<sup>285</sup> Uo. 17p.

A vitázók túlságosan „lágý” szabályozó eszköznek találták a NAT első fogalmazványát, sokan hiányolták a követelményeket. Ez némileg meglepte a tervezet kidolgozókat, akik igyekeztek elkerülni még a követelmény szó használatát is, nehogy bárki a központi akarat tantervi kifejezésének tekintse a nemzeti alaptantervet.

Kompromisszumos megoldásként azt választották, hogy a NAT második fogalmazványa tartalmazza az általános műveltség alapjai mellett a legfontosabb általános követelményeket is, s a vizsgák előírásai között pedig részletesen ki is fejtik.<sup>286</sup>

### **13.3. NAT-2**<sup>287</sup>

A konferencia hatására – a konferenciát követő közel egyéves alkotó periódusban – mélyreható változások következtek be mind a NAT által képviselt tantervpolitika felfogásmódjában, mind a NAT műveltségképében.

A második fogalmazvány 1991 májusában készült el, amely már világosabban mutatja az alaptanterv műfaji jellemzőit. A NAT-munkálatokat az Országos Közoktatási Intézet értékelési központja koordinálta, a bizottságokban mintegy 150 országos tekintélyű tantervi szakember vett részt.<sup>288</sup>

#### **Változások az első változathoz képest:**

- A dokumentum elejéről elmaradt a sokat vitatott „Értékek” című fejezet, mert – sokak szerint – ideológiai sugalmazásokat tartalmazott.
- A Nemzeti Alaptanterv második változata 10 műveltségi területen<sup>289</sup>, két életkori-iskolázási szakasz részére határozza meg az alapvető ismeretek, képességek, készségek és attitűdök körét.
- Némileg megváltozott a struktúra, a műveltségi területek rendszere, és szinte valamennyi műveltségi terület tartalma erősen módosult. A „Természetismeret” tömbjei: az „Életvitel, család, háztartás” külön műveltségi területté vált, a „Technika” kiegészült a környezetkultúrával, az „Anyanyelv” a „Vizuális kommunikáció”-val egyesült.
- Az alaptanterv az elemi szinten nagyobb súlyt kívánt helyezni az alapkészségek fejlesztésére, az alapszinten pedig erősíteni szándékozott a korábban elhanyagolt humán terüle-

<sup>286</sup> ÚPSZ 1991. 2.sz. 5-12.p.

<sup>287</sup> A NAT-2 csak kéziratban jelent meg.

<sup>288</sup> Uo. 6.p.

<sup>289</sup> A tíz műveltségi terület: anyanyelvi és vizuális kommunikáció, idegen nyelvek, matematika, természetismeret (fizika, kémia, biológia, földrajz), ember és társadalom (ember-, erkölcs-, vallásismeret, társadalmi ismeretek, történelem), művészetek (irodalom, képzőművészet, zene, film), informatika, technika és környezetkultúra, életvitel-család-háztartás, testnevelés és sport.



teket. Ebben a vonatkozásban a Nemzeti Alaptanterv a „Fehérkönyv”<sup>290</sup> egyenes folytatása.

- A NAT második fogalmazványában három helyett két életkori-iskolázási szakaszra határozták meg az alapvető tudás körét és az ebből levezetett követelményeket: az **elemi szint**, amely 6 év tanulás alapján sajátítható el, és az **alapszint** pedig 8-10 év tanulás után.<sup>291</sup> A közoktatás végének (11. és 12. évfolyam) a szabályozását pedig egy új típusú, objektív mérést és összehasonlítást lehetővé tevő standardizált érettségi vizsga venné át.<sup>292</sup>
- Az egyensúlyelvnek megfelelően közelebb került egymáshoz az alaptanterv és a vizsgarendszer.<sup>293</sup>
- A NAT illeszkedését az eltérő iskolaszervezetek évfolyamrendszeréhez eleve megkönnyíti, hogy az alaptanterv nem bontja osztályokra a tananyagot. Csupán a 6. osztály végén aktuális elemi szintű, a kötelező iskolázás befejezésekor, pedig a megkívánt alapszintű követelményeket rögzíti.
- A tantervekben két szint, de négy szakasz található (1-4., 5-6., 7-8., 9-10. évfolyam). A NAT „Függeléke” összefoglalja, hogy az elemi szintű követelményekből mi várható el az általános iskola 4. osztályának végére, s a tantervi szöveg jelöli, meddig kell az alapszintű követelményekben eljutni a 8. osztályban. Az évfolyamokhoz való illeszkedés ilyen formában már könnyebben megoldható.
- A második olvasat már közölte az ajánlott időkereteket. Egyrészt azt, hogy minimálisan 190 napos tanévvel számolva az első osztályban maximum 760, az ötödikben 1080, az alapszinten évfolyamonként 1140 negyvenöt perces tanítási óra várható el: másrészt megjelölte a műveltségi területek közötti célszerű arányokat. Ld. alábbi táblázatban.<sup>294</sup>

<sup>290</sup> A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága állásfoglalásainak gyűjteménye

<sup>291</sup> Amikor a NAT-2 készült a tantervkészítők viszont olyan értesüléseket szereztek, hogy a hatodik osztály után és a tizedik osztály végére terveznek vizsgát azok a szakértők, akik a minisztérium törvénykoncepcióját éppen akkor készítették. Ezért erre a két időpontra tették a határokat.<sup>291</sup>

<sup>292</sup> ÚPSZ 1991. 2.sz. 5-12.p.

<sup>293</sup> Társadalmi Szemle 1992/8-9.sz. 31-38.o.

Báthory Zoltán: A demokratikus oktatásügy vajúdása: a nemzeti alaptanterv

<sup>294</sup> Uo. 35.p.

Műveltségi terület	Százalékos arány	
	Elemi szint	Alapszint
Anyanyelvi és vizuális kommunikáció	25	10
Idegen nyelvek	10	15
Matematika	20	10
Természetismeret	5	15
Ember és társadalom	5	15
Művészetek	15	15
Informatika	10	10
Technika-környezetkultúra		
Életvitel-család-háztartás		
Testnevelés és sport	10	10

### **A NAT-2 fogadtatása szakértői oldalról:**

A Nemzeti Alaptanterv koncepció éles ellenérzést váltott ki két oldalról is: egyrészt azokból a konzervatív szakértőkből, akik csupán új („nemzeti”) tartalommal szerették volna megtölteni a régi tantervi formulát, másrészt azokból a liberálisokból, akik az állami beavatkozás minden fajtáját károsnak ítélték.

Az első csoport – amint az 1990 májusában, a Nemzeti Alaptanterv első országos megvitatásán ki is derült – számos pedagógus támogatását élvezte. Sokan a keretfeltételek (tankönyv-piac, vizsga, pedagógusképzés stb.) kidolgozatlanságára hivatkoztak.

A Nemzeti Alaptanterv koncepciója azonban a legmerevebb ellenállásba azok részéről ütközött, akik a liberálisnak kikiáltott, egyoldalú kimenet-szabályozással (vizsgákkal) kívánták megoldani az iskolák tartalmi szabályozását. Ők minden tartervet ideologikusnak, idejétmúltnak tekintettek, és mivel minisztériumi hídfőállásokkal is rendelkeztek, nehéz volt velük a vitát szakmai vizekre terelni. Végül azonban elfogadták a kiegyensúlyozott szabályozásra vonatkozó érvelésünket és „A közoktatási törvény szakmai tervezete” című javaslatban (1991. június) a Nemzeti Alaptanterv némileg eufemisztikus névváltozata – „országos keret-tanterv” – jelent meg.<sup>295</sup>

### **A NAT-2 fogadtatása a pedagógusok részéről:**

1991 tavaszán Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja a megyei pedagógiai intézetek közreműködésével a műveltségterületi füzetek formájában megjelent második változatot válaszlappal (egy iskolai kérdőívet és egy tanítói kérdőív) kíséretében az ország valamennyi általános- és középiskolájába eljuttatta tantestületi megvitatásra.<sup>296</sup>

<sup>295</sup> Info és társadalom: Az Alaptanterv két dimenziója - Kritikák tüzeiben a Nemzeti Alaptanterv 51.p.

<sup>296</sup> Az Oktatáskutató Intézet közvélemény-kutatása – 1991. december – 1992. január között. Oktatáskutató Intézet, Gyorsjelentés

A reprezentatív mintaként kiválasztott 290 iskolának pedig részletes kérdőívet küldtek, hogy néhány koncepcionális kérdés (pl. a dokumentum neve)<sup>87</sup> mellett, valamennyi tantervi követelmények szükségességéről és taníthatóságáról alkossanak minősítő véleményt.

Ez a tanév vége előtt történt, valószínűleg ez is közrejátszott abban, hogy a megkérdezetteknek csupán kb. az egyharmada összesen 1190 iskola (33 %), 1014 tanító küldte vissza a válaszlapot, a részletes kérdőívre pedig 122 iskola (42 %) válaszolt. A résztvevőknek a vártnál alacsonyabb száma a pedagógustársadalom kifáradásáról is tanúskodik. Túl sok volt ekkoriban a vitatéma, a bevezetés és a visszavonás, a nekilendülés és a visszatáncolás (ld. közoktatási törvény vitái).<sup>297</sup>

A tantestületek az iskolai kérdőív kitöltésével átfogóan és kisebb témakörönként is értékelhették az egyes műveltségi területek elemi szintű (6. osztály) és alapszintű (10. évfolyam) követelményeit. A negyedik év végén ajánlott követelményekről a tanítói kérdőív segítségével mondhattak véleményt. A részletes kérdőívek szinte mondatonként tették lehetővé a tartalmi, szakmai elemzést.

#### Vélemények a kérdőív alapján:

- Mindegyik válaszoló tantestület szükségesnek tartotta egy olyan dokumentum kidolgozását, amely „a mindenki számára szükséges, elérhető és mindenkitől elvárható közös ismereteket, készségeket és képességeket határozza meg”.
- A legtöbben a „Nemzeti Alaptanterv” elnevezés mellett voksoltak. De csaknem ugyanennyi szavazatot kapott az „Alaptanterv” cím is. A városi iskolák inkább a „Nemzeti Alaptanterv”, míg a falusiak az „Alaptanterv” kifejezést pártfogolták. A nemzetiségi iskoláknak rokonszenvesebb az alaptanterv.
- Az iskolák többsége (66,4%-a, ezen belül az általános iskolák 67,6%-a) kérte a 8. osztályos tudásszint meghatározását.
- Átlagosan a tantestületek 65 %-a tartotta jól értelmezhetőnek a tervezetet. Leginkább, 75 % körüli arányban a testnevelés és sport, életvitel- családháztartás és a matematika tantervet, legkevésbé 50 % körüli arányban a vizuális kommunikáció és a filmtémákat.
- A válaszolók 17-38 %-a túlságosan tömörnek, illetve tágan értelmezhetően és csupán 0-3 %-a tartotta korlátozónak a fogalmazványokat. A nevelők egyes esetekben bővebb, konkrétabb kifejtést és értelmezést várnak el.
- A megkérdezett pedagógusok 85%-a gondolta azt, hogy egy központi kerettanterv kiadását szükségesnek tartja. (10% egységes országos tantervet igényelt, 5% szerint egyáltalán nincs szükség központi tantervre.) Még ennél is nagyobb szemléleti változásra utal a ta-

<sup>87</sup> A válaszolók 29,7%-a „Nemzeti alaptantervre”, 27,4% „Alaptantervre” szavazott.

<sup>297</sup> Info és társadalom: Az Alaptanterv két dimenziója - Kritikák tüzeiben a Nemzeti Alaptanterv 52.p.

nárok és a tanítók körében, hogy a megkérdezettek 58 %-a szerint a helyi tantervek összeállításában, szerkesztésében a pedagógustestületeknek kell dönteniük. Ez – közvetve – a helyi tantervek elfogadását jelenti.<sup>298</sup>

- Az iskolák nagy többsége (90,7%) helyeselte a technika és a környezetkultúra ismeretkörrök összekapcsolását. Ha nem is ilyen látványos, de határozott támogatást kapott az Életvitel, család, háztartás mint külön műveltségi terület. Az iskolák 37,3%-a tartotta helyes megoldásnak azt, hogy az Informatika külön műveltségi területként szerepeljen. A többség véleménye az volt, hogy más műveltségi területekkel összevontan kapjon helyet a tantervben.
- Az újabb tananyagtartalmak egy részének alacsony elfogadottságával magyarázható, hogy az iskolák többsége (61,4%-a) nem támogatja, hogy a vizuális kommunikáció önálló tömbként szerepeljen az alaptantervben, s arra is csupán 12,2% szavazott, hogy a környezetvédelmi nevelés külön műveltségi terület legyen.
- Csaknem egyöntetűen (97%) szükségesnek tartják, hogy az iskolában minden magyar állampolgárnak meg kell adni a lehetőséget egy idegen nyelv elsajátítására. Az alaptanterv a minden tanuló számára kötelező idegennyelv-tanulást a 8. osztály utáni időszakra teszi.
- Az iskolák döntő többsége a hagyományos történelemtanítás mellett már a társadalmi ismeretek és az erkölcsismeretek oktatását is nélkülözhetetlennek tartja. Ugyanakkor továbbra is sokan vélekednek úgy, hogy Vallásismeretet csak azoknak a gyerekeknek kell az iskolában tanulniuk, akik nem részesülnek hitoktatásban. Az is elég gyakori vélemény, hogy az Emberismeret témáival inkább a Természetismeret órákon kellene foglalkozni.<sup>299</sup>

### **Vélemény a maximális óraszámokról**<sup>300</sup>

Évfolyam	Megfelelő (%)		Sok (%)	
	Általános iskola	Középfokú iskola	Általános iskola	Középfokú iskola
1.	77,7	82,6	16,1	10,4
5.	39,1	57,3	52,1	29,9
7-10.	38,4	52,7	45,7	19,6

Ugyanakkor akadtak, akik kevesellték a javasolt óramennyiséget, s jóval többen, akik szerint egyáltalán nem kellene a maximális óraszámokat szabályozni.

<sup>298</sup> Társadalmi Szemle 1992/8-9.sz. 31-38.o.

Báthory Zoltán: A demokratikus oktatásügy vajúdása: a nemzeti alaptanterv

<sup>299</sup> NAT 2. fogalmazvány (kézirat) 8-9. o.

<sup>300</sup> ÚPSZ 1991/10.sz. 3-13.o. Szabenyi Péter: Az iskolák véleménye a Nemzeti Alaptantervről – 11.p.

Az alaptanterv körül csoportosuló, annak munkájában részt vevő tanárok és oktatáskutatók minden nyilvános szereplési lehetőséget megragadtak, hogy a NAT-ról gondolataikat kifejtsek. Több megyei pedagógiai intézet konferenciákat, igazgatói összejöveteleket szervezett, hogy az iskolairányítók és a pedagógusok felkészülhessenek az újabb feladatokra.

A NAT-2-t, az iskolákon kívül, megkapták a pedagógusképző intézmények, a tudományos és kulturális egyesületek, az MTA és a parlamenti pártok oktatási szakértői. Véleményeiket szintén figyelembe vették a következő szövegváltozat elkészítésénél.

Mindössze csak két komolyabb konfliktusra került sor az egyeztetés során. A Magyar Zenei Tanács sérelmezte a zene alaptantervi szövegét, és szerette volna elérni, hogy kötelező heti óraszámok jelenjenek meg az alaptantervben. A Magyar Földrajzi Társaság pedig azzal nem értett egyet, hogy a földrajz tantárgy követelményei két műveltségi területhez kerültek: a természetföldrajz és a földtan a Természetismerethez, a gazdasági és társadalmi földrajz pedig az Ember és társadalom területhez. A zeneművészekkel néhány újságcikk megjelenése után, a földrajzosokkal pedig több tárgyalás után sikerült kompromisszumot kötniük.

A műveltségi területek bizottságai hozzáfogtak, hogy a vélemények figyelembevételével elkészítsék a nemzeti alaptanterv harmadik változatát. A bizottságok minden olyan tantervi követelménynél változtattak a tartalom, ahol a válaszolók egyetértése nem érte el a 80 %-ot.<sup>301</sup>

### **13.4. NAT-3**

Ilyen előzmények után készült el a nemzeti alaptanterv harmadik szövegváltozata, melyet a NAT szerkesztői 1991 novemberében adtak át a minisztérium illetékes vezetőjének. Ekkor ki is nyilvánították, hogy a maguk részéről a vitát befejezettnek tekintik, de az alaptanterv felhasználhatóvá tételével és népszerűsítésével összefüggő munkálatokban szívesen még részt vesznek.

*„A további megvitatástól azért zárkoztunk el, mert úgy véltük, hogy a NAT-3 lényegében a NAT-2 redukált, tartalmában és szerkezetében csak némileg módosított változata, melyet minden iskola és pedagógus, valamint az oktatásügy iránt érdeklődők kellőképpen megismerhettek és megvitathattak. Azt is jól tudtuk, hogy a tantervi viták parttalanok, és úgy éreztük, hogy most inkább a további fejlesztésekre (vizsgarendszer, az érettségi reformja, tankönyvpiac stb.) kellene a figyelmet összpontosítani.”* - írja Báthory.<sup>302</sup>

<sup>301</sup> Nemzeti alaptanterv, a kötelező iskolázás közös alapkövetelményei 1992. 36. p.

<sup>302</sup> Uo. 37. p.

Az elkészült három változat közül ez a legérettebb, szakmailag kiérlelt, hisz folyamatos párbeszéd, tapasztalat- és véleménycsere, vita eredményeként született. Tehát figyelembe vették a három év alatt lezajlott sok-sok szakmai értekezlet, vita és különösen a minden iskola számára megküldött kérdőívek feldolgozásának eredményeit. Szakértőkkel is megvizsgáltatták, és beledolgozták az ő észrevételeiket is.

Érdemes idézni bevezető gondolatait, amely számba veszi a Nemzeti alaptanterv céljait, szerepét, ill. értelmezi magát az elnevezést is.

Nagy eredmény, hogy a nemzeti alaptanterv fogalma az 1991 novembere óta kiad „*A Nemzeti alaptanterv a Magyar Köztársaság alkotmányában foglalt és az emberi jogok, valamint a gyermeki jogok kartáiban kihirdetett értékek alapján határozza meg a kötelező oktatás alapkövetelményeit. Célja a nemzeti, az európai és az egyetemes emberi értékek közvetítése. „Alap”-tanterv, mert csupán a minden magyar állampolgár számára szükséges és tőle elvárható közös ismereteket, képességeket és készségeket tartalmazza. „Nemzeti”, mert fontos szerepet szán a nemzeti hagyományok ápolásának és a nemzeti azonosságtudat fejlesztésnek, beleértve az ország nem magyar nemzetiségű és etnikumú állampolgárai identitásának ápolását és kibontakoztatását. „Nemzeti” abban az értelemben is, hogy a politikai érdekek felett állóan a közös nemzeti érdekeket szolgálja. A Nemzeti alaptanterv szükségesség teszi helyi tantervek készítését. Keretül szolgál ahhoz, hogy az iskolafenntartók és az iskolák pedagógiai szemlélete érvényesülhessen. Ilyen módon lehetővé válik, hogy az iskolákban a nevelést és az oktatást különböző világnézetek szellemében lehessen megszervezni.*”<sup>303</sup>

### **Tartalmi, szerkezeti változások az előző változathoz képest:**

A tíz műveltségterüle<sup>304</sup>t közül nyolcban sikerült konszenzust kialakítani a tanárok és a szakértők között. Azonban az Idegen nyelv- és a Matematika-bizottság a végsőkéig ragaszkodott ahhoz, hogy az emelt szintű követelmények is bekerülhessenek a kötetbe. Az „irodalmárok” pedig a műlistáikhoz ragaszkodtak. A négyek azonban keményen ellenálltak a fenti törekvéseknek, arra hivatkoztak, hogy a NAT minimumtanterv, amit a tervezet bevezetője is hangsúlyoz, hogy „a tanterv csakis a mindenki számára kötelező minimumismereteket köz-

<sup>303</sup> Társadalmi Szemle 1992/8-9.sz. 38.p.

Báthory Zoltán: A demokratikus oktatásügy vajúdása: a nemzeti alaptanterv

<sup>304</sup> A Nemzeti alaptanterv a következő műveltségi területeket, illetve ezeken belül a következő tömböket tartalmazza: 1. anyanyelv; 2. idegen nyelvek; 3. matematika; 4. vizuális kommunikáció, tömegkommunikáció, informatika; 5. természetismeret (ezen belül fizika, kémia, biológia, természetföldrajz); 6. ember és társadalom (ezen belül történelem, emberismeret, erkölcsismeret, vallásismeret, társadalomismeret, társadalom- és regionális földrajz); 7. művészetek (ezen belül irodalom, képzőművészet és tárgykultúra, zene, film); 8. technika és környezetkultúra; 9. életvitel, család, háztartás; 10. testnevelés és sport.

li”. De végül is a szerkesztők megadták magukat, és az emelt szintű követelmények és a műlista néhány egyéb kiegészítő információval együtt bekerültek a Mellékletbe.<sup>305</sup>

Új műveltségi terület az „*Ember és a társadalom*”. A „Matematika” pedig továbbra is központi helyet foglal el, de alapvető terület az „Anyanyelv és a kommunikáció” is.

*„Az előző változatokhoz képest a szerkezete szikárabb, a nyelvhasználata reformista, értékrendje pluralista, ökumenikus. Egyik erénye az, hogy jól fogalmazott, sikerült megtalálnia az általános és a részletes közötti egyensúlyt, másrészt ott számos közoktatási törvénytervezetben – változó értelmezésben ugyan -, de mindig megjelent.”* - értékeli Báthory.<sup>306</sup>

A NAT-3 koncepció elvileg széles mozgásteret ad az iskolának a tantárgyak és a tananyag kiválasztásában, elrendezésében, az óraszámok meghatározásában egyaránt. A két szintre bontott követelményrendszer megmaradt.<sup>307</sup>

### **13.4.1. Utótörténet:**

1992. március 6-8-ra a Budapesti Pedagógus Kamara kezdeményezésére egy ismételt székesfehérvári konferenciát hívtak össze, amelyen közel kétezren vettek részt.

A konferencia három napján kb. 300-400 résztvevő a városi színház nagytermében plenárisan és 27 szekcióban vitatta a NAT filozófiáját és műveltségképét. Ez a konferencia is azt igazolta, hogy a pedagógus-társadalom különböző szakmai, világnézeti és politikai érdekcsoportjainak képviselői is elfogadták a dokumentumot és azt a Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetői számára is elfogadásra ajánlották.

A hazai oktatás történetébe ez a konferencia mint a „konszenzus konferenciája” vonulhatott be, hiszen a műveltségi területek szerint megszervezett szekciókban szinte minden lényeges kérdésben sikerült megegyezni.<sup>308</sup> A Nemzeti Alaptanterv gondolatával úgyszólván mindenki egyetértett.

### **A konferencián elhangzott bírálatok:**

- A NAT nem tartalmazza világosan a követelmények rendszerét.
- A NAT-3 az iskolakötelezettség 10 évfolyamára van kidolgozva, a közoktatás feladatai azonban az érettségig szólnak.
- A NAT-3 nem foglal explicit módon állást az iskolaszervezet kérdésében, azonban az elemi szintre (1-6 év) alapszintre (7-10 év) kidolgozott követelményeivel a 6+4(+2)-

<sup>305</sup> ÚPSZ 1993/4.sz. 32-43.p. 33.o.

<sup>306</sup> Társadalmi Szemle 1992/8-9.sz. 38.p.

Báthory Zoltán: A demokratikus oktatástügy vajúdása: a nemzeti alaptanterv

<sup>307</sup> Szebenyi Péter: A tantervfejlesztés nemzetközi tendenciái 90-91.p. In.: Dr. Komlóssy Ákos (szerk.)(1993): Reform vagy rendszerváltozás (iskolaszerkezet – alaptanterv – vizsgarendszer), Szeged 89-100.o

<sup>308</sup> Maratoni reform 142-143.p.

es iskolaszervezetet támogatja. Ezzel elbizonytalanítja a ma működő iskolákat, a négy osztályos alsó tagozatot, a négy osztályos gimnáziumot stb.

- A műveltségi területek definíciója nem tűnik szerencsésnek, sok esetben mesterkélten elgondolásokról van szó.
- A NAT annak ellenére, hogy kerettantervnek készült, az egytantervűség vonásait hordja magán. Ezért is határozták el a készítők, hogy szakértőik bevonásával kidolgozzuk a tartalmi szabályozás új elveit.

A székesfehérvári konferencia előtt 1991 decemberében a minisztérium mintegy 10 szakembert megbízott azzal, hogy lektorálják a harmadik változatot. Majd ezt követően 1992 januárjában könyv formájában 25 ezer példányban ki is adták, hogy minden iskolához el tudják juttatni. A könyvet a borítólapja alapján sokan „zöld csíkos”-nak nevezték.<sup>309</sup>

Bár a lektori vélemények élesen bírálták a NAT-3-ban körvonalazódó műveltségterület tartalmát. Ennek ellenére a székesfehérvári tanácskozáson a minisztériumot képviselő vezető tisztviselők (ld. Dobos Krisztina) is kinyilvánították, hogy bizonyos javítás, fejlesztés után az elkészült harmadik változatot elfogadhatónak tartják, s az a közoktatási törvény elfogadásával együtt alkalmas kiindulási alapja lehet a különböző helyi, esetleg központilag kidolgozott minta tanterveknek. Ugyanakkor már a konferencia idején ismertté vált, hogy Baranyi Károly, az MKM tantervi ügyekben illetékes főosztályvezetője úgy nyilatkozott, hogy Székesfehérváron zátonyra futott a Nemzeti alaptanterv.<sup>310</sup>

A lektori (több tanár és néhány közéleti személyiség) vélemények rövidített változata a Köznevelés 1992. június 12-i számában mellékletként jelent meg, a következő kérdésekkel foglalkozott: mi legyen a NAT megnevezése, világnézete, értékrendje, viszonya az iskolastruktúrához és a tanítási időhöz, milyen legyen a kívánatos pedagógiai koncepciója és szervezete, valamint a követelménytartalmak megfogalmazása.

A Köznevelés kritikájára pár nap múlva Szebenyi Péter a Magyar Hírlap hasábjain adta meg a választ (1992. június 29.): „Összeesküvés az alaptanterv ellen?” címmel. Azután a Köznevelés szeptember 25-i számában megjelent a négyek válasza, melyben a bírálatot szakszerűtlennek és inkoherensnek, a válogatást pedig tendenciózusnak minősítették. De erre már senki sem reagált.<sup>311</sup>

<sup>309</sup> (Nemzeti alaptanterv, a kötelező iskolázás közös alapkövetelményei, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1992, 243 p. Mellékletek nélkül: 172 p. Az Előszót jegyzi dr. Dobos Krisztina helyettes államtitkár. Kelt: 1992. január 10.)

<sup>310</sup> ÚPSZ 1993/4.sz. 5-23. p. Egy vita jegyzőkönyve elé 5.p

<sup>311</sup> 4.2.2. Lerohanás - Maratoni reform 143.o.



Ahogy Báthory írja: „*A vita élesedésével párhuzamosan fokozatosan átpolitizálódott a NAT ügye, pedig elméletileg a nemzeti alaptantervet kezdeményező oktatási szakértők az alaptantervet eredendően szakmai koncepciónak szánták, és annak a politikai szférához való egy lépés távolságára mindig gondosan ügyeltek. Az oktatásügyi modernizáció hívei és a nemzeti-keresztény tradíció elkötelezettjei közti konfliktus 1992 tavaszán, nyarán válik jól észrevehetővé, majd az ellentét kiéleződik és állandósul. A korábbi dialógus lezárul.*”<sup>312</sup>

Tehát egyértelműen érezni lehetett, hogy a NAT-szerkesztők és a minisztérium között megromlott a viszony. Báthory a Nemzeti alaptanterv „lerohanását” összefüggésbe hozza az az MDF radikalizálódásával, s az oktatásügyi szakma átpolitizálásának kezdőpontjául ezt a momentumot jelöli meg. „*A vita bizonyos pontokon akuttá vált, és inkább kötélhúzásra kezdett emlékeztetni.*”<sup>313</sup> Valóban a sajtóból is lehetett érezni a feszültséget, amely a tanterv ügyét ez időtájt körbelengte.

Igazában a tényleges vita két oktatáspolitikai nézetrendszer, a (re)centralizálók és a decentralizálók között bontakozott ki, amelynek már voltak politikai fennhangjai, s néha már-már erőfitoktatásba, ill. dacon ellenállásba is átcsapott.

Báthory Zoltán egy harmadik érdekcsoportról is beszél: „*A nemzeti alaptanterv fogantatása körül kialakult, lényegében oktatáspolitikai vita úgy foglalható össze, mint ami három irányzat, az etatisták, a teljes pedagógiai szabadságot követelők és a korlátozott állami beavatkozás hívei között folyt. A NAT-ot kidolgozó szakértők úgy érezték, hogy művüket mind a két szélső álláspont felől támadják, s ezek összűzésében állnak.*”<sup>314</sup> (Hozzátehetjük azonban, hogy aszélsőséges decentralizmus hívei nem voltak olyan dominánsak ebben a vitában.)

Érdekes volt az is, hogy a vitát szakmai elit különböző csoportjai (oktatáskutatók és velük szövetségben sok újító pedagógus) és a minisztériumi oktatásirányítók vívták egymás között. A tanítók és a tanárok többsége pedig kívülről értetlenül szemlélte ezt a sokszor marakodásnak is beillő vitát, s lassan már rajtuk is eluralkodott a reformfáradtság, mivel sem a közoktatási törvény, sem pedig a NAT kapcsán nem történt érdemi előrejutás.<sup>315</sup>

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a nemzeti alaptanterv hároméves történetét vegyes fogadtatás jellemezte. Az oktatáskutatók véleménye kezdettől fogva megosztott volt, egységes fellépésre sohasem került sor. Nem volt egyértelmű a pedagógusok rokonszenve sem.

<sup>312</sup> Kn. 1992/25.sz. 3-4.o. Vakáció a pihenés és az erőgyűjtés jegyében Beszélgetés Kálmán Attila művelődési és közoktatási államtitkárral

<sup>313</sup> Társadalmi Szemle 1992/8-9.sz. 31-38.o.

Báthory Zoltán: A demokratikus oktatásügy vajúdása: a nemzeti alaptanterv

<sup>314</sup> Társadalmi Szemle 1992/8-9.sz. 31-38.o.

Báthory Zoltán: A demokratikus oktatásügy vajúdása: a nemzeti alaptanterv

<sup>315</sup> Társadalmi Szemle 1992/8-9.sz. 31-38.o.

Báthory Zoltán: A demokratikus oktatásügy vajúdása: a nemzeti alaptanterv

A NAT-1, 2, 3 készítését az MDF-minisztérium vezetői óvatos fenntartással kísérték. A munkálatokat szerény mértékben pénzügyileg támogatták, de lelkesedést vagy elismerést a készítők felé sohasem mutattak. A minisztérium akarta is a sikert, hiszen „nemzeti” ügyről volt szó, amelyik még meglehetősen nagy port is felvert a tömegtájékoztatóban, ugyanakkor fenntartással is kezelték feltehetően a készítők pártállami múltja miatt.

Lassította és elbizonytalanította a munkát, hogy a minisztérium néhány vezetője időnként olyan nyilatkozatokat tett, amelyekből sokan a NAT-munkálatok leállítására következtettek. A megbízást még az előző rendszer minisztériumától kapták, és ezt senki sem újította fel, ezért a négyek legitimitása sem volt biztos.<sup>316</sup>

A közoktatási kormányzat 1992 januárjában még támogatóan küldte szét az iskoláknak a szakmai műhelyekben kidolgozott tervezetet, s jó esély volt arra, hogy el is fogadja. De néhány hónappal később azonban váratlanul stratégiát változtatott. A minisztérium a megerősödött jobboldali nyomás hatására úgy döntött, hogy elveti az addigi munkák eredményeit, a saját elgondolása szerint maga veszi kezébe a tantervkészítést, a részfeladatokra megbízásokat ad ki. A munkafolyamat lendülete ettől kezdve megtört, iránya, jellege megváltozott.<sup>317</sup>

A minisztérium tehát stratégiát változtatott, s magát a minisztériumi hivatali apparátust bízta meg egy új, eltérő koncepciójú tervezet kidolgozásával. Azaz itt is hasonló folyamatok zajlottak le, mint amilyeneket a közoktatási törvény előkészítése során tapasztalhattunk. A szakértői háttér megszervezése és a konszenzusteremtés helyett itt is a különböző szakértői csoportok egymás ellen fordításának lehettünk a tanúi.

Az új NAT (4.) kidolgozása során felrúgtak a tantervi reformok kidolgozásának az európai demokráciákban megszokott, civilizált formáit: a folyamat a szakmai és a tudományos nyilvánosság kizárásával, a szakmai egyeztetés elemi kommunikációs normáinak a figyelmen kívül hagyásával, a közigazgatásban dolgozó köztisztviselők közvetlen irányításával zajlott.<sup>318</sup>

### **13.5. NAT-4**

1992 nyarán, őszén az MKM Közoktatási Szakmai Irányítási Főosztályán, Baranyi Károly főosztályvezető személyes ügyeként, de a főosztály munkatársainak közreműködésével, már folyt egy rivális, minisztériumi NAT előkészítése szinte illegalitásban.

<sup>316</sup> Maratoni Reform 142.p.

<sup>317</sup> Kn 1992/29.sz. 10-11.o. Ballér Endre, Báthory Zoltán, Nagy József, Szebenyi Péter: Mi lesz veled, nemzeti alaptanterv?

<sup>318</sup> ÚPSZ 1994/7-8.sz. 13.p.

Halász Gábor: Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején

A NAT-koncepció egymást követő változataira ráírták: „nem publikus munkaanyag”. Baranyi Károly még az alkotók, a közreműködők nevét sem hozta nyilvánosságra, nehogy személyes támadásoknak legyenek kitéve.

### **Mennyiben más az eddigieknél?**

A NAT-4 koncepciója szerint az iskoláknak döntően nem az alaptanterv, hanem a nagyon részletes, iskolatípusonkénti kerettantervek alapján kell helyi tanterveiket kialakítaniuk. A kerettanterveket a kultuszminiszter hagyja jóvá.

***A tantervi szabályozás háromszintűként határozza meg.*** Bevezeti a kerettanterv fogalmát, amely az azonos típusú iskolák, iskolafokokozatok tantervének közös része. A pedagógiai célokat, a tananyagot: művelődési tartalmat, az ennek alapján kialakított tantárgyi rendszert, óraszámokat, a tankönyvek, taneszközök jegyzékét, módszertani ajánlásokat, tantervi követelményeket, az értékelési szempontokat, s a tehetséggondozás módját, szervezeti kereteit (fakultatív foglalkozás, szakkör, klub, egyéni foglalkozás stb.), a kötelező vagy szabadon választott tárgyakat foglalja magába.

Azonban, ha az állam mindezt meghatározza, akkor már jóval kevesebb szabadság jut az iskoláknak. Baranyi azzal indokolja ezt a lépést, hogy pl. a NAT-3-ból a pedagógusok nem tudnak helyi tantervet készíteni, mert nincsenek rá felkészülve.

Baranyi egy sajátos értelmezéssel kezdi a tervezet bemutatását, a célok megfogalmazását:  
*„Nekünk a tudományok, a művészetek szeretetét és megbecsülését kell megtanítanunk. Értékeljék a tudást, vágyat érezzenek a tudás és a praktikus ismeretek iránt, kedvük legyen tanulni a későbbiekben is. A mennyiségi szemléletű oktatás pontosan ettől veszi el a gyerekek kedvét. A Nemzeti alaptanterv négy területen írja le azokat a területeket, amelyekre az iskolában gondot kell fordítani. Ezek: a nevelés feladatai, a művészetek, a tudományok és az alkalmazott ismeretek területei.”*<sup>319</sup>

Tehát ismét bekerülnek a NAT-tervezetbe az értékek, elvont eszmények (az igazság, jóság, szépség), nevelési célkitűzések:

*„Az igazság, jóság, a szépség az erkölcs alapját képezik. A nevelés egyik legfontosabb célja a szabadság.”*<sup>320</sup>

*„A nevelés valójában nem választható el az oktatástól, de világosan megfogalmazhatóak az iskola nevelési feladatai: az erkölcsi nevelés, a hazaszeretetre nevelés, a családi életre, a*

<sup>319</sup> Baranyi Károly (1994): Mit, miért, hogyan? 74.p.

<sup>320</sup> Uo. 162.p.

*környezet és a szellemi értékek megbecsülésére nevelés, a testi nevelés. Ezek nem választhatók el élesen egymástól.”*<sup>321</sup>

**Művészetek:** irodalom, ének-zene, képzőművészet

**Tudományok:** történelem, filozófia, matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz

**Alkalmazott ismeretek:** idegen nyelvek, honismeret, állampolgári- és gazdasági ismeretek, technika, informatika, könyvtári ismeretek, ismeretek a tömegtájékoztatásról

A NAT-4 kissé túlhangsúlyozza, hogy „semmit se tanítsunk túl korán”, „ne tanítsunk olyasmit, amire egy bizonyos életkorban több hónap szükséges, de három-négy év múlva már két hét alatt könnyűszerrel elsajátítható”.

**A Nemzeti alaptanterv két részből áll: Alapelvekből és a Követelményekből.**

Az Alapelvek sok mindent foglal magába: műfaját tekintve absztrakt tanterv, mert nem azt írja le tételesen, amit minden iskolában tanítani kell, ugyanakkor tartalmazza azt a műveltségismélységet, amelyet a magyar közoktatás célul tűz ki. Leírja a kerettantervekkel, a tantervekkel kapcsolatos elvárásokat, és a tantervi szabályozásra visszaható vizsgaszabályozás elveit is, mivel ezek hatnak egymásra, így kidolgozásukban is egymásra kell épülniük.

Az Alapelvek tartalmazzák a tantervi szabályozásra alapvető befolyást gyakorló érettségi és alapvizsga elveit, és a követelményrendszerben számon kérhető elemeit is.<sup>322</sup>

A tantervkészítés három kulcsszó körül forog: **mit, miért, hogyan tanítunk?** A Nemzeti alaptanterv elsősorban a miéltre helyezi a hangsúlyt.

A Követelményrendszert nem lehet értelmezni alapelvek nélkül. Baranyi kihangsúlyozza, hogy a NAT nemcsak a közös, mindenki számára kötelező ismeretminimumot határozza meg. Ezzel nem lehet szabályozni, mert sok helyen ez lesz a maximum.<sup>323</sup>

Különbségek és hasonlóságok a két megközelítésben <sup>324</sup>		
Elemzési szempont	NAT-3	Munkaanyag (NAT-4)
1. Műfaj	Kerettanterv	irányelvek
2. Általános értékek, célok	magyar alkotmány, emberi és gyermeki jogok chartái, nemzeti hagyományok, azonosságtudat	
3. Értékfelfogás	Nyitott	elkötelezett
4. Szabályozási szintek	kétszintű (egy NAT)	háromszintű (NAT-ok)
5. Közvetítő mechanizmusok a szabályozásban	tankönyvek és programok piaca, pedagógiai infrastruktúra	iskolatípushoz igazodó
6. A szabályozás viszonya az	független (tartalmi szabályozás)	(iskolatípus-szabályozás)

<sup>321</sup> Uo. 75.p.

<sup>322</sup> im.47.p.

<sup>323</sup> Baranyi Károly (1994): Mit, miért, hogyan? Hunga Print Nyomda & Kiadó 66-67.p.

<sup>324</sup> Báthory Zoltán: Maratoni reform 315.p.

iskolastruktúrához		recentralizál, szegregál
Különbségek és hasonlóságok a két megközelítésben <sup>325</sup>		
7. A szabályozás feltételezett hatása	decentralizál, elsegíti az esélyegyenlőséget	Ismeretlen
8. A legitimáció módszere	országos viták, teljes körű véleményeztetés (iskolákban)	Rejtett
9. A legitimáció átláthatósága	Nyitott	nyitott, de sugalmazott
10. Pedagógiai alkalmazás	nyitott: sokféle alkalmazás	alkalmazás (konzervatív pedagógia)
11. Az érvényesség köre	kötelező oktatás 110. évfolyam	kisiskoláskor (4. évf.)
12. Életkori dimenzió	elemi szint (1-6. évf.) és alapszint (7-10. évf.)	kiemelve
13. Tartalmi dimenzió (klasszifikáció)	műveltségi területek	konvencionális tantárgyak
14. Vizsgák	10. évfolyam végén	10. és 12. évfolyam végén
15. Gyermekkép	Nincs	platonikus: romantikus, szentimentális

### **13.5.1. A NAT-4 fogadtatása:**

A minisztérium vezetői ambivalens módon viszonyultak Baranyi Károly tervezeteihez: eszmeileg támogatták, hiszen a munkaanyag szellemisége közel állt hozzájuk, ugyanakkor a hiányosságaival ők is tisztában voltak.

Dobos Krisztina Zsolnai Józsefet kérte fel, a tanterv véleményezésére. Zsolnai „Reflexiók” című írásában a NAT-4 értékének tekinti, hogy embertani, értéktani és életkor-pedagógiai elképzeléseknek kifejtésére erőfeszítést tesz. A megalapozatlanságot, szövegtani értelemben vett felületességet és elnagyoltságot ő is és mások is kifogásolják. Valószínűleg ez játszott szerepet gyakorló pedagógusok, minősített pedagógiai kutatók, fejlesztők egy részének elutasító véleményében is.<sup>326</sup>

Így nyilatkozott később Kálmán Attila az Oktatási Bizottság ülésén: „...a minisztérium a NAT-4-et nem fogadta el saját anyagának. Elismerte, hogy nagyon sok érték van benne, főleg az egyes tantárgyakba foglalva, sőt elfogadta a háromlépcsős szabályozást is.

*Sok mindent azonban kifogásoltak: kirekesztő, néhol sértő megfogalmazást (ezeket menet közben kiszedték), sok volt benne az elbeszélő rész, módszertani utalás, helyzetelemzés, ta-*

<sup>325</sup> Báthory Zoltán: Maratoni reform 315.p.

<sup>326</sup> Minisztériumi jegyzőkönyvek 1332/93

*nácsadás, amelyek nem illenek bele a normatív szövegbe. Sokkal feszebbnek, sokkal normatívabbnak kellett volna lenni.*<sup>327</sup>

Ahogy az idő haladt, egyre több pedagóguscsoport tűnt fel, akik helyeselték Baranyi törekvéseit és biztatták. A minisztérium által szervezett vitákra meghívott pedagógusok elfogadhatónak, sőt bizonyos szempontokból a NAT-1,-2,-3-nál jobbnak, közérthetőbbnek ítélték. Egyre többet lehetett hallani, hogy ez a változat közelebb áll az „átlag” pedagógushoz, különösen gyermekközpontúsága és a nevelés iránt elkötelezettsége ragadta meg őket.

1993. március 27-én a KDNP Oktatási Bizottsága, a Keresztény Pedagógus Kamara szervezésében és az MDF Pedagógus Kollégiuma is Országos Közoktatási Fórumot szervezett a NAT-ról a KDNP székházában.

A tanácskozáson az óvodától az egyetemig képviseltette magát a pedagógus-társadalom, akik szintén alaposan elemezték a NAT-tervezetet. A résztvevők a szekcióülések után közös állásfoglalást hoztak: *„A pedagógus-társadalom már nehezen viselne el még egy NAT-ot, ill. további vitát ezekről. A NAT kiemelkedő értéke a gyermekközpontúsága.”* *„Kérjük az eddigiek során mintegy 180 fórumon megvitatott, március 15-én végleges formába öntött NAT oktatáspolitikai alapelveinek széles körű publikálását.”*<sup>328</sup>

A pedagógus-közvéleményben ironikusan „nulladik” NAT-változatnak, mások ellentantervnek nevezték a „Nemzeti Alaptanterv” címet viselő újabb dokumentumot, amely a megelőző három alaptantervi változattól gyökeresen eltérő felfogást és szellemiséget képvisel.

Úgy tűnt, mintha a frontvonal a minisztérium és a kutatóintézetek között húzódna. A kutatók nagy többsége viszont szinte egyhangúan szakmai, tantervelméleti szempontból elfogadhatatlannak ítélte a tervezetet mivel más értékrendben, más felfogású szereplőkkel és tanügyirányítási logikában értelmezi a NAT szerepét. Túlszabályozónak tartották, eredeti funkciójától eltérőnek ítélték.<sup>329</sup>

Ez a szakmai véleménykülönbség készítette arra a kutatókat, fejlesztőket, hogy egy tudományos, szakmai vita keretében legyen lehetőség a két különböző felfogásban készült dokumentum, ill. mindkét oldal érveinek ütköztetésére. A NAT-3 körül csoportosuló pedagógusok és szakértők tehát ellencsapásra szánták el magukat.

Az Oktatókutató Intézet és az Országos Közoktatási Intézet főigazgatóinak és az MTA pedagógiai bizottság elnökének<sup>330</sup> kezdeményezésére 1993. január 13-án konferenciát rendez-

<sup>327</sup> Oktatási Bizottsági jegyzőkönyv OB XI.42/1993

<sup>328</sup> Minisztériumi jegyzőkönyvek 1221/93

<sup>329</sup> Maratoni reform 143- 146.o.

<sup>330</sup> Kozma Tamás, Zsolnai József, Báthory Zoltán

tek a Kossuth Klubban. A meghívó szerint a téma: „A közoktatás tartalmi szabályozása és az oktatási rendszer fejlesztése (tantervek, iskolatípusok)” volt.<sup>331</sup>

A terem zsúfolásig megtelt, a rádió és a televízió is tudósított az eseményről. Az Új Pedagógiai Szemle 1993. 4. száma közreadta a NAT-4 néhány fontos részletét, a konferencián elhangzott referátumokat (Mihály Ottó, Bábosik István, Csapó Benő és Lukács Péter előadásait) és a teljes vitát. A jegyzőkönyv alapján 36-an szóltak hozzá, többen többször is. Gyakran hangos szóváltásra, közbekiabálásokra, heves véleménynyilvánításra került sor.

Mind a négy fent említett szaktekintély erőteljesen bírálta a tervezetet. Bábosik István szerint *„a NAT-4-ben nincsenek konkrétumok, személyiségképe elavult, definíciói tisztázatlanok, cél- és feladatrendszere nem hierarchizált, a nevelést pedig csak az oktatáson belül tartja megvalósíthatónak.”*<sup>332</sup>

Mihály Ottó szerint *„azzal, hogy a NAT-4 csak irányelveket fogalmaz meg, a konkrét keret-tervek jóvá hagyását pedig nem a parlament, hanem a művelődési tárca hatáskörébe utalja, törvénytelenül alacsonyra szállítja le a döntés valóságos szintjét. A nemzeti alaptervnek nincs intézményes kontrollja sem”*<sup>333</sup>.

A minisztérium részéről Kálmán Attila azzal védekezett, hogy a NAT-4 még munkaanyag, nem a minisztérium hivatalos véleménye, és még nem jutottak el a konszenzusig. Baranyi Károly pedig megígérte, hogy ha az utómunkálatokat befejezik, nyilvánosságra hozzák az egész tervezetet.<sup>334</sup>

A konfliktus nemsokára újra fellobbant. A Budapesti Pedagógus Kamara 1993. március 19-21-én szintén a Kossuth Klubban rendezett konferenciát, ahol 500-600 fő jelent meg az ország különböző iskoláiból, pedagógiai intézményeiből. A jelen lévők kinyomtatva kézhez kapták a Baranyi-féle változat első részét, amelynek időközben új neve lett: *„NAT, oktatáspolitikai alapelvek”*.<sup>335</sup>

Az oktatáskutatók ismételten elmondták ellenérveiket, és persze nehezményezték, hogy a korábbi konferenciák megállapításait ezúttal sem vették figyelembe. A pedagógusok pedig ismételten leszögezték, hogy ők a NAT körüli presztízsharcban nem érdekeltek, viszont *„...a munkát segítő, nyugodt légkört biztosító, helyi tantervek megírását serkentő alaptantervre várnak.”*<sup>336</sup>

Kálmán Attila az MKM politikai államtitkára hozzászólásában megpróbált egyensúlyt teremteni a NAT-3 és a NAT-4 között. A maga nemében mindkettőt fontosnak és figyelmet

<sup>331</sup> Kn. 1998/17.sz. 2-3.o. A közoktatás reformja - beszélgetés Dr. Báthory Zoltánnal

<sup>332</sup> . Kn 1993/6.sz. 4-8.o. - Szunyogh Szabolcs: Rendhagyó tudósítás egy rendhagyó tanácskozásról

<sup>333</sup> Kn 1993/6.sz. 4-8.o. - Szunyogh Szabolcs: Rendhagyó tudósítás egy rendhagyó tanácskozásról

<sup>334</sup> Kn 1993/6.sz. 4-8.o. - Szunyogh Szabolcs: Rendhagyó tudósítás egy rendhagyó tanácskozásról

<sup>335</sup> Báthory Zoltán: Maratoni reform 145.p.

<sup>336</sup> Lukács Judit, 1993 Uo. 146.p.

érdemlőnek mondta. Kiemelte a tantervi kutatások fontosságát. De valószínűleg már akkor érlelődött benne egy harmadik út lehetősége.

Március végén szintén háromnapos tanácskozást tartottak a budapesti Ady Endre Gimnáziumban, ahol a közoktatási törvény tervezetét higgadtan elemezték, még ha vitatták is számos pontját, a Nemzeti alaptanterv legújabb változatát azonban vagy erőteljesen támadták, vagy hasonlóan indulatosan védték a hozzászólók. Csapó Benő, Horn György, Szebenyi Péter, vagy Halász Gábor különböző okból, de alkalmatlannak tartották a Baranyi Károly-féle nemzeti alaptanterv-változatot arra, hogy a magyar tanügyirányítás alapja legyen.

A NAT-4-pártiak már nem is a bírálat lényegével vitáztak (azzal, hogy ez a NAT-4 – esszéisztikus mivoltából következően – jogi alapidokumentumnak alkalmatlan), hanem a tantervi irányítás szükséges voltát bizonygatták.<sup>337</sup>

### 13.6. NAT-5

A konferenciákkal párhuzamosan, pontosabban egy héttel a Kossuth-klubban megrendezett konferencia után Kálmán Attila kezdeményezésére egy kilenctagú bizottság definiáló bizottság alakult a minisztériumban, mely az alapfogalmak (mi a kerettanterv, alaptanterv, tantárgy, óraterv stb.) tisztázásával próbált utat nyitni egy újabb, kompromisszumos megoldás felé. A definiáló bizottságba többen a négyes bizottságból is meghívást kaptak (Ballér Endre, Nagy József, Szebenyi Péter), de részt vettek műhelyek, tanszékek, iskolák, gyakorló pedagógusok az egész országból. Baranyi Károly és Dobos Krisztina maradtak, s a következő változat elkészítésében is meghatározó szerepet kaptak.<sup>338</sup>

A stabilizációs folyamatokat a minisztercseré felgyorsította: 1993. február 22-étől Mádl Ferenc lett a miniszter, aki az együttműködés és a kompromisszum hívének mutatkozott. Minisztersége idején némileg szelídült az éles vita a Nemzeti alaptanterv körül.

1993. július 13-án, a parlament elfogadta az új közoktatási törvényt, amelybe már beépültek a tartalmi szabályozás módosított elvei is. A 9§ (1) bekezdése mondja: „*A Nemzeti alaptanterv a Tantervi alapelvekből és a Tantervi követelményekből áll.*” Ebben a szellemben jelent azután meg a kormány rendelete a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelveiről. Noha a kétpólusú tartalmi szabályozás elve továbbra is érvényes maradt, az eredeti koncepción lényeges változtatások történtek.

<sup>337</sup> Kn 1993/14.sz.

<sup>338</sup> Kn 1993/6.sz. 4-8.o. Nemzeti alaptanterv: A kormány felelős érte 8.p.

Beszélgetés Baranyi Károllyal, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium főosztályvezetőjével



A két szint (központi, és a helyi, iskolai) helyett **a háromszintű szabályozást fogadta el:** a NAT (központi szint) és a pedagógiai programok (helyi, iskolai szint) közé beékeltek az iskolatípusok szerint kerettanterveket (köztes szint). A törvényi előírás szerint „Helyi tanterv készítésére a nevelési-oktatási intézmény nem kötelezhető.” (9. § (5))

A közoktatási törvény tartalmazta a *Nemzeti alaptanterv tantervi alapelveit*, így a közoktatás általános céljait (ebben értékrendjét, emberképét, valamint az általános célokat és feladatokat), tartalmi szabályozásának elveit, kiemelt területeit, az általános képzés területeit és azok alapvető célkitűzéseit (képzési területekbe rendezve a műveltségnek azokat az elemeit, amelyekkel az általános képzés kereteiben foglalkozni kell).

A képzési területek a folyamat egészére vonatkozó összefüggő szöveges leírásokban fogalmazódtak meg, általában kijelentő módban. Stílusa tárgyyszerű, visszafogott, a hangsúly egyrészt a lényeges tudásokra, másrészt a tanítás szemléletbeli és minőségi összetevőire helyeződött.<sup>339</sup> A törvény azt is előírja, hogy az alapelveket a kormány, a követelményeket a miniszter adja ki.

Miközben a KöSZIF<sup>340</sup> bázisán folytatódott az alapelvek kidolgozása, és sorban jelennek meg az újabb és még újabb féltitkos változatok. Az új miniszter, Mádl Ferenc és Kálmán Attila a NAT-5 tető alá hozatalát presztízsfeladatának tekintette. Az idő azonban nagyon szűkös volt.

#### A NAT-tal összefüggő munkálatok két főirányt vesznek:

- Mádl Ferenc művelődési és közoktatási miniszter felkérésére egy négytagú csoport (Barkó Endre, Karlovitz János, Szilágyiné Szemkeő Judit és Zsolnai József) átírta, lerövidítette, esszéisztikus jellegétől megszabadította, jogilag használhatóbbá tette a Baranyi Károly minisztériumi főosztályvezető csoportja által készített publikálásra ki nem adott alaptanterv-variációt. *„Nagyon kevés időt kaptak rá és túlságosan sokat akartak átmenteni a Baranyai-szövegből. Ugyanakkor Zsolnai szeretett volna egy új koncepciót, egy másik (saját) elképzelést is belevenni. E két dolgot próbálták összeötvözni, amelyre kevés idejük, lehetőségük maradt.”*<sup>341</sup>
- Nagy József és munkacsapata (Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged) megbízást kapott egy követelményrendszer kidolgozására.

A két főirány mellett, azokkal párhuzamosan a definiáló bizottság is folytatta tevékenységét, részben a készülő közoktatási törvénnyel, részben a NAT-tal összefüggésben.

<sup>339</sup> Horváth Zsuzsanna: Háló és labirintus

<sup>340</sup> Közoktatási Szakmai Irányítási Főosztály

<sup>341</sup> OB XI.42/1993.

A két külön ágon folyó fejlesztő munka október táján fontos szakaszhoz érkezett. A miniszter 23 szakértőt kért fel, hogy nyilvánítsanak véleményt a két dokumentumról. A 23 felkért személy legalább fele Baranyi Károly táborához tartozott. Ők dicsérték az alapelveket és többnyire elutasították a követelményeket. Megállapították, hogy a két dokumentum között sem logikai, sem koncepcionális kapcsolat nincs.

A felkért szakértők másik fele (ld. tantervi szakértők, a NAT-osok, a pedagógiai intézetek és tanszékek képviselői) nem értett egyet az alapelvekkel, elismerték ugyan a követelményeket, de közvetlen alkalmazásra azt sem találták megfelelőnek. Fő kifogásuk az alapelvekkel kapcsolatban az volt, hogy egy állami dokumentumban nem való az embereszményről, az értékekről, nevelési elvekről és módszerekről értekezni<sup>342</sup>. Ez nem fér össze a pluralizmussal.

Kifogásolták a szakértők azt is, hogy az egész szabályozási rendszer központi része túlsúlyos: alapelvek –követelmények -kerettantervek az egyik oldalon és helyi tantervek (amelyek elkészítése nem is kötelező) a másik oldalon.

A két tábor csupán abban értett egyet, hogy a két dokumentum még köszönő viszonyban sincs egymással. A miniszter tehát hiába kezdeményezett kiegyensúlyozott véleményezést, erre akkor, 1993 őszén nem sok esély adódott.

A minisztériumban kitartóan és keményen dolgoztak a NAT Alapelvek szövegén, s az októberi változatot több továbbfejlesztett változat követte.

Abban, hogy ezt a változatot végül is a miniszteri értekezlet elfogadta a minisztérium hivatalos szövegének, jelentős szerepe volt Mádl Ferenc miniszter széles körű műveltségének, szerkesztési gyakorlatának<sup>343</sup>, amellyel a különböző külföldi nemzeti alaptanterveket, tantervekkel foglalkozó munkákat és az eddigi magyar NAT-tervezeteket forrásként felhasználta. A kész anyagokból általa szerkesztett szöveget egy 8-11 tagú bizottság elemezte, külső szakértők véleményét is meghallgatta. Végül az Országos Köznevelési Tanács és a miniszteri értekezlet is alapjában véve pozitívan értékelte, és ellenszavazat nélkül kiadásra javasolta.

Az MDF-kormány a NAT tantervi alapelveket 1994. március 12-ei dátummal adta ki. A NAT kalandos történetében ez az első dokumentum, amely legális státust nyert. Viszont a jogi rangot és védettséget szakmai konszenzus nem támasztotta alá.

<sup>342</sup> Baranyi arisztoteliánus-tomista értékhármasság (igazságosság, jóság, szépség) ebben a dokumentumban és a végső változatban is felbukkan.

<sup>343</sup> Mádl Ferenc fél évet foglalkozott a NAT-tal. Elolvasta a külföldi NAT-okat, tanulmányokat, elméleti felkészítést kapott. Láta, hogy Baranyival nem tudnak megegyezni, így rászánta a karácsonyát és a két ünnep közötti időszakot, bevonult az egyetemre, bezárkózott a szobájába, és megpróbált a meglévő anyagokból (NAT-1,2,3., külföldi anyagok, értékelő megjegyzések) összeszerkeszteni egy újat. Csak az első fejezettel (emberkép, cél-, feladatrendszer) foglalkozott csak, a tantárgyakkal nem.

Ezt az anyagot 8-10 ember utána mondatonként átjárta, alaposan megváltoztatta, átfésülte. Ebből alakult ki az első 3 fejezet, ami február 2-án jelent meg a Magyar Nemzet mellékleteként.

Az alapelvekből egyértelműen egy meglehetősen konzervatív, a nemzeti értékek, nemzeti identitás, hagyományok iránt messzemenő elkötelezettség gondolata olvasható ki, amely már-már költői magasságokban szárnyal. Minden a haza, nemzet, európaiság, emberiség gondolatkör köré van felfűzve.

*„A NAT-nak három különösen fontos szerepét kell kiemelni. Az egyik, hogy kiemelkedő szerepet tulajdonít a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, nemzeti hagyományaink ápolásának, beleértve az ország nemzetiségi és etnikai kisebbségeinek hagyományait és önazonosságát. A NAT olyan ismeretek és magatartás kialakulását segíti, amely méltó évezredes helytállásunkhoz a Kárpát medencében és méltó visszaszerzett szabadságunkhoz, erőt ad a jelen küzdelmeihez és bizalmat a jövőben. Hivatott kifejezni azt is, hogy közoktatásunkban hazánk környezetéből ki nem szakadva kell törekedniünk európaiságunk érvényesítésére, az európai örökség védelmére, földrészünk jövőjének tudatos megalapozására.*

*A NAT másik kiemelten fontos szerepe, hogy megfogalmazza azt az eszmei-erkölcsi értékrendet, amely a nevelés és oktatás területén hivatott szolgálni hazánk mélyreható társadalmi-politikai átalakulását, országunk új alkotmányos rendjét.*

*A NAT harmadik kiemelten fontos szerepe, hogy az emberiség eddig felhalmozott kulturjavaiból oktatási követelményekbe írj át azt a műveltség szintet, amelyre hazánk felemelkedése érdekében a jövő nemzedéknek szüksége van”.*<sup>344</sup>

Az Alapelvek elkészítése után a minisztérium teljes erővel a követelményekre koncentrált, mivel az idő sürgetett. A miniszter még 1994. márciusában felkért egy szakértői bizottságot a követelmények kidolgozására. Az újabb „négyek” (Ballér Endre, Pálmay Lóránt, Szabados Lajos, Szabenyi Péter) az idő rövidsége miatt szinte a lehetetlenre vállalkoztak.

Három akadállyal néztek szembe:

- Ne legyen túl nehéz!
- Ne legyen túlméretezett!
- Ám ne legyen alacsony színvonalú és kevés sem!

A megoldást a háromsávós rendszer kidolgozása jelentette: *mit kell(ene) tanítani, mit kell fejleszteni, mit kell tudni?*

A NAT-5 létrehozói a Baranyi-féle munkaanyagból kisebb módosításokkal, de lényegében átvették a hármas szerkezetet. A követelmények első változata májusban elkészült, június 2-4-e között az ország négy nagyvárosában (Budapest, Miskolc, Szombathely, Békéscsaba) országos NAT-konferenciákra került sor, ahol kétezer pedagógus vitatta meg a tervezetet. Elfogadtatni azonban nem sikerült. Elsősorban azért, mert a közoktatási törvény (recentralizáló) szelleme és a keresztény, konzervatív ideológiát közvetítő „Alapelvek”, va-

<sup>344</sup> A közoktatási törvény és a Nemzeti Alaptanterv tantervi alapelvei 101.p.

lamint a NAT 1992-es (harmadik) változatának demokratikus, liberális jellegét lényegében megőrző követelményrendszer-tervezet eleve nem volt összeegyeztethető, részben pedig időhiány következtében a vitaanyag befejezetlen maradt. (1994. július 15-én hivatalba lépett az új kormány.)

Különösen éles bírálatban részesült a tervezet az Országos Köznevelési Tanács 1994. júniusi 9-i megbeszélésén. Többen rámutattak a vitaanyag hiányosságaira, annak befejezetlen voltára. Szebenyi Péter elismerte, hogy a különböző követelményeket még nem sikerült összehangolni, nem tisztázták, hogy tantárgyak szerint miként kellene meghatározni a képességeket. Az ismeretek középpontjába állítása reménytelen vállalkozás.

A négyek munkáját sok kritika érte szakmai szempontból. Kiemelkedően jónak találták viszont a NAT 5-ben a nemzetiségi, etnikai kérdések taglalását. Igen hasznosnak vélték azt is, hogy ez az átdolgozott munkaanyag részletesen foglalkozik a kerettanterv-készítés szabályával, a helyi tantervek és pedagógiai programok alapelveivel.<sup>345</sup>

Bár a választások eredményeként kormányváltás közelgett, s lehetett sejteni, hogy a NAT történetében is fordulat várható, a négyek és a tantárgyi munkacsoportok képviselői ennek ellenére nyíregyházi zárt ülésükön (június 27-30) még egyszer megtárgyalták a konklúziókat és a továbbfejlesztés módját. Két hétre rá, július 15-én hivatalba lépett az új kormány, így Mádl Ferencnek már nem volt alkalma a NAT-alapelvekhez hasonlóan a NAT követelményeket is legalizálni. A NAT-5 munkálatai félbeszakadtak.<sup>346</sup>

### **13.7. NAT-6**

1994 nyarán a szocialista-liberális kormány és a liberális szaktárca megalakulása után felébredt a remény, hogy a közoktatási reform és a tantervi szabályozás sokat hányatott ügye végre mindenki számára elfogadható módon rendeződik.

Az előzetes várakozásokhoz képest a kormányprogram (1994) inkább a megkezdett munka folytatására, mintsem a kezdeti koncepcióhoz való visszatérésre szólított fel, mivel az alapelvek módosításáról, a követelmények elfogadásáról ír.<sup>347</sup>

A kormányprogramból ugyan kiolvasható a kormány elkötelezettsége a NAT mellett, de igen sok fontos kérdést nyitva hagy. A kormányprogram szerint nem lesz folyamatellenőrzés, gyakorlatilag csak kimeneti oldalról lesz ellenőrzés, amelynek a fő pontjait a

<sup>345</sup> Kn 1993/38.sz. 6.o. Szunyogh Szabolcs: Fordulat alaptanterv-ügyben

<sup>346</sup> Kn 1994/24.sz. 3-4.o. Viták keresztüzében a NAT követelményrendszere

<sup>347</sup> Idézetek a kormányprogramból: A kormány „Távol tartja magát a közvetlen tartalmi szabályozástól...” (79.p.). „A Nemzeti alaptanterv követelményeinek kidolgozását és legitimálását...szakmai testületek kezébe kívánja adni.” (79.p.) A kormány ... intézkedik arról, hogy a Nemzeti alaptanterv alapelveinek elfogadása az Országgyűlés hatáskörébe kerüljön.” és „...a Nemzeti alaptanterv alapelveinek módosítását, követelményrendszerének elfogadását szakmai testületekre bízva,” „...megszüntetni javasolja a kerettantervek törvényi szabályozását.” (84.p.)

Nemzeti alaptanterv követelményként fogalmazza meg. A Közoktatási Értékelési Központ működteti az egész vizsgarendszert.

Fodor Gábor 1995. június 30-án miniszterjelölti meghallgatásán is a NAT ügye mellett kötelezte el magát: „*A NAT körüli vitát szükséges lezárni, mert ez az érdeke a közoktatásnak és a társadalomnak is, ugyanis a vita már túljutott azon a szakaszon, ahol nagyon hosszú ideig, évekig folytatni lehetne, mert minden szakmai érvet és ellenérvet megismertünk.*”<sup>348</sup>

Tehát 1994 őszén úgy kezdődtek a NAT-munkálatok, hogy az oktatáspolitikai és a szakma között nem volt teljes az összhang.<sup>349</sup> Megalakult a munkálatokat irányító Hetes Bizottság. Tagjai, a régiek közül: Ballér Endre és Szebenyi Péter, Báthory Zoltán, ill. az újak, a liberális oldal képviselői Horn György és Mihály Ottó, Szenes György, Szabó László (Nagy József kimaradt). A bizottság Ballér Endrét választotta elnökül.

A Hetes Bizottsághoz tartozó 23 műveltségi területi (tantárgyi) bizottság, kevés módosulással, a NAT-5 bizottságaiból verbuválódott. A műveltségi területi bizottságok munkáját Szebenyi Péter, a Fővárosi Pedagógiai Intézet igazgatója irányította. A hetes bizottság több mint egy éven át, a NAT-6 rendeleti kiadásáig, rendszeresen ülésezett.<sup>350</sup>

A megyei pedagógiai intézetek elvállalták, hogy a NAT-5 véleményezésére 23 részterületen kettős elemző csoportokat hoznak létre. A csoportok azt vizsgálták, hogy a tantervben foglalt követelmények megvalósításához – véleményük szerint – mennyi időre van szükség, s mit hagynának ki a tananyagból, vagy mit tennének hozzá.

A hetes bizottság első fontosabb javaslata a NAT Tantervi alapelveinek megszüntetésére irányult. Ezzel azt jelezve az iskolák és a pedagógusok felé, hogy a műveltségminimum meghatározása állami feladat, míg a nevelés-szocializálás iskolai-nevelői kompetenciát kíván, ugyanis a demokratikus állam nem vindikálhatja magának a jogot arra, hogy érték-szemponthoz involváló nevelési feladatokat kötelezően írjon elő az államtól független iskoláknak.

Ez egyben azt is jelentette, hogy a korábbi NAT műfaj (alapelvek, követelmények) megváltozik. Azt javasolták, hogy az új NAT egy részletes preambulumból és a követelményekből álljon. A preambulumban kapjanak helyet a minden iskolafenntartóra és iskolára érvényes közös értékek, pl. az alkotmány, az emberi és gyermeki jogok deklarációi, a demokrácia értékei, a humanista értékrend, a nemzeti értékek, valamint a nemzet és az emberiség közös értékei. Ezen kívül a bevezetőbe kerüljenek a műveltségi területek közös követelményei (a keresztntantervek), a tanulók életkori jellemzői és a NAT használatba vételéhez szükséges

<sup>348</sup> Oktatási Bizottsági jegyzőkönyv IX/95.30.

<sup>349</sup> Kn. 1998/17.sz. 2-3.o. A közoktatás reformja beszélgetés Dr. Báthory Zoltánnal

<sup>350</sup> Báthory Zoltán: Maratoni reform 153.p.

elvi és gyakorlati útmutatások.

A hetes bizottság a műfaji tisztázás után hozzálátott a felmerülő összes lehetséges probléma áttekintéséhez: pl. a követelmények mibenlétének, mennyiségének és minőségének a kérdése, az iskolatípusok valamint az iskolaszervezet és a NAT viszonya, a vizsgák és a pedagógusképzés és -továbbképzés és a NAT-tal összefüggő infrastruktúra számos más kérdése.<sup>351</sup>

Az ismeretek fontosságának hangsúlyozásában Szebenyinek sikerült a véleményét „győzelemre vinni”. A többség azonban nem osztotta a nézeteit, Báthory és Ballér is úgy vélte, hogy túl nagy hangsúlyt kaptak az ismeretek, tények, adatok.

A legnagyobb probléma az volt, hogy nem találták meg a helyes arányt az ismeretek és a személyiség-, képességfejlesztés között. A tényleges fejlesztési követelményekben a személyiség-, képességfejlesztés az ismeretekhez képest lényegesen általánosabb, gyakran semmitmondó lett.

Nagy József éppen ekkor kezdett foglalkozni az alapműveltségi vizsga követelményeinek kidolgozásával. Az ő hatására került be a kompetenciafejlesztő pedagógia a bizottság munkájába, és ennek tantervi következményei is kitapinthatók a dokumentumokban.

A bizottság és a szakbizottságok az 1993-as közoktatási törvény módosításának előkészületeivel párhuzamosan, 1994 decemberére elkészítették, és országos vitára bocsátották a NAT tervezetét. (Megjelent a napi sajtóban – a Magyar Hírlapban – is.)<sup>352</sup>

### **13.7.1. Az 1994. decemberi NAT – tervezet vitái**

1994. decembertől 1995 tavaszáig egy minden korábbinál alaposabb és szelesebb körű országos vitára került sor. Minden hazai oktatási intézmény felkérést kapott strukturált kérdőívek segítségével írja meg véleményét a tervezet egészéről és annak részleteiről.

Gyakran került sor többnapos, sokszor egész hétvégi, több száz résztvevővel tartott országos, regionális és helyi tanácskozásokra, ahol a NAT mibenlétéről, funkcióiról, bevezetésének keretfeltételeiről vitatkoztak. Ezek a viták olykor összefonódtak a közoktatási törvény módosításának és a közoktatás fejlesztési stratégiának a kérdéseivel.

A pedagógusszervezetek óvatos fenntartással kísérték és kommentálták az eseményeket. A Gimnáziumok Országos Szövetsége azonban végig ellenségesen viszonyult az eseményekhez. Feltették akadémikus előjogaikat a tartalom és a tanterv kérdésében, különösen a 6 és 8 osztályos gimnáziumok. Végül sikerült elérniük, hogy az egységes alapműveltségi vizsga ne legyen kötelező.

<sup>351</sup> Im.: 153-154.p.

<sup>352</sup> A Művelődési és Közoktatási Minisztérium tájékoztatója a Nemzeti alaptantervről

A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata is végig opponálta a NAT-6-ot, hiszen az új szabályozás felborította volna a történelemtanítás kétciklikus rendszerét. Történelemtanárok Egylete is nehezen barátkozott az új tananyagstruktúrával.

Igazi támogatók csupán az informatikusok, környezetvédők, médiapedagógusok, mentálhigiénés szakemberek, dráma-, tánctanárok, vagyis a nem hagyományos tárgyak hívei voltak.

<sup>353</sup>

Négy történelmi egyház, az evangélikus, az izraelita, a református és a római katolikus oktatási szakember találkozásánál 1995. március 6-án a nemzeti alaptantervvel kapcsolatban a következő állásfoglalást tették:

Korzenszky Richárd a NAT jó vonásának tartotta, hogy megfelelő szabadságot ad. Ugyanakkor hiányolta az alapelveket, véleménye szerint nemzeti alaptantervet alapelvek nélkül nem lehet elképzelni. Szerinte a NAT-terv „inkohérens” és aránytalanságokat tükröz. Úgy véli, nem csorbítaná a pedagógus szabadságát az, ha nevének neveznénk a mindenképpen elvárható nemzeti követelményeket.

Takaró Mihály a református oktatási intézmények közös véleményét tolmácsolta. Eszerint szükséges lenne a háromszintű tartalmi szabályozásra, tehát kerettantervekre is. A követelmények terén a legrosszabb módszer a minimumszabályozás, mert lefelé nivellál. A NAT-terv legfőbb hibája, hogy értékközvetítés helyett ismeretek közlésére rendezkedik be, kirekeszti a nemzeti értékeket, tehát alkalmatlan arra, hogy nemzeti alaptanterv legyen.

Farkas Iván arról számolt be, hogy az evangélikus egyház NAT-ügyben eddig is „offenzív stratégiát” folytatott, ám belefáradtak a hiábavalónak látszó küzdelembe. Pedagógiai szempontból alapvetően elhibázottnak tartja, hogy 16 éves korig be kell fejezni a kötelező tananyagot, hiszen ez ellentmond az életkori sajátosságok elvének.<sup>354</sup>

A vitafolyamat az oktatáspolitikai egyes intézményeivel és szervezeteivel folytatódott, pl. az országgyűlés oktatási bizottságával, pártok oktatási munkacsoportjával, az Országos Köznevelési és a Közoktatás-politikai Tanáccsal. Ugyanakkor élénk kommentálásokkal figyelte a vitákat a média is.

A két koalíciós párt nézetkülönbségei a NAT-kérdésben is éreztették hatásukat. Szöllősi Istvánné (MSZP-s képviselő, PSZ elnök) egy vele készített interjúban kifejti: az alaptanterv készítésének egyetlen célja, hogy olcsó oktatást lehessen csinálni. „Nekem első perctől büdös a Nemzeti alaptanterv.”<sup>355</sup> De az MSZP oktatásügyi kabinet országgyűlési képviselő tagjainak is igen sok kérdésben megoszlott a véleményük.

<sup>353</sup> Báthory Zoltán: Maratoni reform 150-152.p.

<sup>354</sup> Kn 1995/12.sz. 2-5.o. Egyházi vélemények a NAT tervezetéről

<sup>355</sup> Új Pedagógiai Szemle 1995. 8.sz.

Ugyanakkor a liberális, SZDSZ-es képviselők és oktatáskutatók sem mulasztottak el egyetlen alkalmat sem, hogy közöljék: ők ugyan nem szeretik a NAT-ot (és általában a tanterveket), de belátják, hogy a NAT-ra mégis szükség van. Az SZDSZ-irányítás alatt álló MKM vezérkarában is mindig voltak disszonáns hangok. Főleg a „tanárság” nevében óvatosságra intettek.

Az időszak minisztere, Fodor Gábor azonban mindent megtett azért, hogy a közoktatási szakterület irányításával a NAT-6-ot létre lehessen hozni.

### **A NAT – tervezet tartalmával kapcsolatos bírálatok, javaslatok összegzése:**

- Komplexebb, az egész nevelési folyamatot átható elvek, célok, értékek kiemelésére lenne szükség.
- A műveltségterületek tíz csoportba rendezett felsorolása mesterkéltné és szakszerűtlen, a magyar hagyományoktól idegen.
- A műveltségi területeket közelebb kellene hozni a legtöbb iskolában alkalmazott tantárgyakhoz. A „tantárgyközi” (helyesebben a műveltségterületeket átható) tartalmakat árnyaltabban, korszerűbben kellene megfogalmazni.
- A tervekben közölt arányok félreérthetők, vitathatók. Félnék attól, hogy a kötelezően előírt követelményrendszer (40-60%) színvonalcsökkenést fog eredményezni. Nem szabad a minimummal szabályozni!
- A műveltségterületek követelményei sokszor összehangolatlanok, egyes tananyagok maximalisták. A sajátos területek tartalmi szabályozása elnagyolt.
- A tervezet fogalmi korszerűsítésre, strukturái nagyobb koherenciára szorulnak.
- A Nemzeti alaptantervet csak a javasolt kerettantervekkel (mintatervekkel), illetve helyi tantervekkel együtt tudják elfogadni.<sup>356</sup>

Különösen két téma váltott ki éles összecsapásokat. Az egyik a NAT és az iskolaszervezet viszonya, a másik az alpműveltségi vizsga kötelező jellege, kapcsolódása az érettségihez.

Az első esetben a 6+4+2-es struktúra preferálását bírálták, s főként a középiskolák képviselői tartották elfogadhatatlanul rövidnek a kétéves felső középiskolai szakaszt. Az alpműveltségi vizsgát pedig sokan el akarták engedni azoknak, akik ugyanabban az iskolában tanulnak tovább, s érettségiznek. Mások szerint viszont ez azzal a következménnyel járna, hogy jelentősen meggyengülne a NAT egységesítő funkciója. Így tovább folytatódna az is-

<sup>356</sup> Kn 1995/16.sz. 11.o., 14-17.o. A NAT az oktatáskutató szemszögéből - A pedagóguskamarák állásfoglalása



kolarendszer tartalmi és strukturális diverzifikációja, amely során az „átjárhatóság” (a viták egyik kulcsszava) esélyei még rosszabbak lennének.

A viták másik jelentős témaköre a NAT érvénybelépéséhez, funkciói megvalósításához szükséges követelmények megteremtése volt. Különösen az iskolafenntartók, önkormányzatok – a nehéz gazdasági körülmények miatt kényszerül– takarékosági politikájától féltették a NAT céljainak a megvalósulását. Sokan sürgették továbbá az iskolák, pedagógusok tantervfejlesztését segítő tantervek, programok, tankönyvek és más taneszközök választékát, valamint az alpműveltségi vizsgakövetelményeknek kidolgozását, megismertetését. Sok helyen foglalkoztak a pedagógusok továbbképzésének, képzésének a kérdéseivel.

### **Sajtóvélemények:**

Számos vélemény látott napvilágot a NAT-tervezetéről a szakmai és nem szakmai sajtóban egyaránt. Ezek nagy többsége bírálatokat, fenntartásokat tartalmazott; több volt bennük az elutasító, mint támogató, egyetértő elem. Úgy tűnt, mintha a többség – elsősorban is a pedagógusok – szemben állnának az alaptantervvel, annak szellemiségével és követelményeivel.<sup>357</sup>

A történelem tanításának problémái pl. igen erőteljes hangsúlyt kapnak a pedagógiai sajtóban. Egy másik jellegzetes gond a négyosztályos középiskoláké: folytassák-e vagy újra kezdjék a lineáris felépítésű tárgyak oktatását? Ez sem kapott különösebb hangsúlyt a kérdésekben.<sup>358</sup>

### **A közvéleménykutatás eredménye:**

Csaknem 1900 általános és középiskola ki is töltötte a kérdőíveket.<sup>359</sup> Más forrás szerint 2.250 iskolából 21.187 kitöltött kérdőív mellett 14.273 szöveges vélemény érkezett. Ehhez járult 72 szakmai szervezet 21 felsőoktatási intézmény és 14 kormányzati szerv véleménye. A hatalmas adattömeget a Főváros Pedagógiai Intézetben dolgozták fel.<sup>360</sup>

A kérdőívek és vélemények feldolgozásból kiderült, hogy az egyes műveltségi területek és részterületek követelményeit milyen mértékben tartották *elfogadhatónak, kisebb változtatással* vagy csak *jelentősebb változással elfogadhatónak, elfogadhatatlannak* vagy *szükségtelenek* a választ adók. Az is kitűnt, mit s miért akarnak változtatni a követelményeken.<sup>361</sup>

<sup>357</sup> Kn 1995/22.sz. 5.o. A pedagógusok és a NAT

<sup>358</sup> Nagy K. 11. Mi fontos ma a közoktatásban? Beszélgetés dr. Báthory Zoltán helyettes államtitkárrel

<sup>359</sup> Maratoni reform 151.p.

<sup>360</sup> Szebenyi Péter: A NAT hullámhegyei és –völgyei

<sup>361</sup> Valamennyi követelménnyel kapcsolatban az alábbi válaszok közül lehetett választani: *nem elég konkrét, nem elég részletes, hiányos, túl konkrét, túl részletes, túl könnyű, túl nehéz, nem elég korszerű* stb.)

**1995 áprilisában és májusában született jelentősebb korrekciós módosítások:**

A fentiekben vázolt, rendkívül széleskörű véleménynyilvánításból adódóan a korrekciós munkálatok során számos olyan kérdés merült fel, amelyben a Hetes Bizottságnak kellett állást foglalnia. Ilyen volt például: a tanterv és a követelményrendszer felépítése, a minden területre vonatkozó követelményeknek – a keresztanterveknek – a meghatározása, de olyan részproblémák is, hogy pl. az anyanyelv és az irodalom egy műveltségi területhez kerüljön-e, ahogyan a bírálók többsége kívánta, vagy az irodalom maradjon a Művészetek műveltségi területnél, ahogyan az a vitára bocsátott változatban szerepelt.

A vita időszakában az egységesítés érdekében sor került a szöveg pedagógiai-terminológiai elemzésére is. Emellett a tantervkészítő szakcsoportok, felvázolva saját tantervük fogalmi struktúráját, önelemzéssel állapították meg, mit kell tenniük a szöveg további csiszolása érdekében. Eközben megvizsgálták a NAT más műveltségi területeivel való egyeztetési feladataikat és koordinációs lehetőségeiket is.

Végül is a Hetes Bizottság és a szakbizottságok összehangolt tevékenységének nyomán a NAT tovább csiszolódtott. Ugyanakkor a szakbizottságok élén álló vezető tudósok garantálták a szaktudományos minőséget is.

- Tovább csiszolódtott az I. fejezet. Különösen a valamennyi műveltségi területre vonatkozó keresztantervek (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, környezeti nevelés, kommunikációs kultúra, testi-lelki egészség, tanulás, pályaorientáció). E keresztantervek a minden iskola életében érvényesítendő demokratikus, nemzeti, európai és általános emberi értékeket foglalják magukban. Tisztázódtak a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása és a NAT közötti kapcsolatok is.
- Átalakult a NAT szerkezete. Az iskolastruktúra-váltást sugalló alapfok és alsó középfok beosztást és kifejezéseket elhagyva a követelményeket műveltségi területként tagolták. Az adott terület rövid meghatározása után felsoroltuk a 6. és 10. évfolyam végi általános fejlesztési követelményeket (ügyelve arra, hogy azok pontosan egymásra épüljenek), ezt követik a 4., 6., 8. és 10. év végi részletes követelmények.
- Egyes műveltségi területeken belül szintén történtek szerkezeti változások. Így például általános kívánságnak megfelelően közös műveltségi területhez került az anyanyelv és az irodalom, valamint az egészségtan és a biológia.
- Erőteljesen csökkentek a nehéznek ítélt részek. Ugyanakkor a NAT minden területen törekedett a konkrétabb követelmény-leírásra. (Például a történelem területén pontosan meghatározta az elsajátítandó fogalmakat, személy- és helyneveket, évszámokat.)

- A kihagyások mellett pótlásokra is sor került. Pl. a matematika 10. évfolyam végig követelményei közé beiktatták a másodfokú függvényt és egyenletet.

Az átdolgozás nyomán az alaptanterv koherensebb lett. Az általános és részletes fejlesztési követelmények összehangolt rendszert alkotnak, megfogalmazásuk egyértelműbbé és egységesebbé vált.

### **A NAT elfogadása**

Az 1995. június közepére elkészült tervezetet július 6-án vitatta meg az Országos Köznevelési Tanács, majd a Közoktatás-politikai Tanács.

Az Országos Köznevelési Tanács többségi szavazattal fogadta el a dokumentum kormány elé való terjesztését (21 tag közül 18 volt jelen, 12 szavazott igennel, három tartózkodott, három nemmel szavazott).<sup>362</sup>

A Közoktatás-politikai Tanács hét képviseleti oldala közül öten (*a pedagógusszakmai szervezetek, a szakszervezetek, az egyházi és alapítványi iskolafenntartók, a diákok és a társmi-nisztériumok*) igennel szavaztak, két képviseleti oldal pedig (*a szülők és az önkormányzati iskolafenntartók*) tartózkodott.

Mindkét tanácsban elhangzottak a NAT-tal kapcsolatos általános észrevételek (különösen az OKNT-ban) és konkrét módosítási javaslatok is. A július 6-i ülés után néhányan írásban is tettek korrekciós javaslatokat. A legélesebben bírálókkal, Nagy Károllyal, Závodszy Gézával, Ungárné dr. Komoly Judittal személyesen állapodtak meg a mindkét részről elfogadható változtatásokról.

A Közoktatás-politikai Tanácsban Mihály Ottó, *a pedagógus szakmai szervezetek* véleményét tolmácsolta, amely szerint a NAT elfogadása, kihirdetése tovább már nem halogatható. A tervezet erényének nevezte, hogy tartalmában, szerkezetében mindvégig következetes kíván lenni. Szakmailag jónak tartja a hármas tagolást, ám szerintük a tananyaggal foglalkozó rész „túlsúlyos” a képességek fejlesztésével szemben, s úgy vélik, a két oszlopot talán fel kellene cserélni, hiszen a tananyag tartalma csupán eszköze a személyiségfejlesztésnek.

Ugyanakkor „veszélyesen” szűknek tartják a követelmények „ötvenszázalékos” megfogalmazását, mert egyrészt gyengíti az intézmények pozícióit a fenntartókkal folytatott alku során, másrészt éppen ellenkezőleg: nem nyújt védelmet a maximalista törekvésekkel szemben. Mihály Ottó kiemelte a tervezet toleranciáját, ám hibájaként róta fel, hogy „kognitív személyiséget” preferál. Hiányolta a tantervből az esztétikai nevelést.

A *szakszervezetek* képviseletében Molnár Péter, a „peremfeltételeket” kérte számon, elsősorban a pénzügyi garanciákat. Szerintük csak „csomagban” lehet tárgyalni a NAT-ról, ide tar-

<sup>362</sup> Kt 1995/16.sz. 11.o., 14-17.o. A NAT az oktatáskutató szemszögéből - A pedagóguskamarák állásfoglalása

tozónak ítélik a felsőoktatási törvény bizonyos módosításait, a minisztérium fejlesztési stratégiáját, az államháztartási törvény közoktatást érintő passzusait, egy domináns iskolaszervezet megnevezését és a finanszírozást.

A *diákok* részéről Baranyi Éva a tanulók demokratikus kultúrájának képesség-, készség-szintű fejlesztését hiányolta a tervezetből, ami pedig a polgárosodás lényeges feltétele lenne. A diákok azt is helyeslik, hogy a tanterv nem tantárgyakat, hanem műveltségi területeket ír elő. Sáska Géza, az *önkormányzati iskolafenntartók* szószólójaként osztja a NAT jelentőségéről mondottakat, és a dokumentumot a „közműveltség” részének tekinti. Ám szintén aggódik a finanszírozás bizonytalansága miatt: nem látják az önkormányzatok világosan, hogy a NAT megvalósításából mekkora rész terheli őket.

„Gátszakadásról” beszélt, Farkas István Ferenc, a *nem önkormányzati iskolafenntartók* képviselőjében, mondván, a reálismeretek „elsőprik” a humánkultúrát.<sup>363</sup> (2. oldal)

1995 augusztusában ment végbe a NAT államigazgatási egyeztetése. A tervezetet az MKM 84 szervhez, illetve szervezetekhez küldte el egyeztetésre. A Miniszterelnöki Hivatal útján kapott vélemények közül teljes mértékben érvényesítették a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal módosító indítványait (a kétnyelvű oktatási típusban a NAT műveltségi anyagának legalább felét kisebbségi nyelven is kell oktatni).

Az államigazgatási egyeztetés során nem merült fel olyan ellenvetés, amely akadály lehetne a jóváhagyásnak. Ennek alapján állt elő az ún. szeptemberi változat, amelyet a kormány október 5-ei ülésén fogadta el (130/1995. (X. 26.) kormányrendelet).

Néhány nappal később az Országgyűlés megszavazta az 1993. évi közoktatási törvény módosításának úgynevezett „kis csomagját”, mely hatálytalanította a korábbi kormány 1994. március 12-én közzétett rendeletét a NAT kettős szerkezetéről (külön tantervi alapelvek és tantervi követelmények), és egyben rendelkezett a tantervi alapelvek visszavonásáról.

### **13.7.2. A NAT-6 végső változata:**

Lényegében visszatért az 1991-es változathoz. De ugyanakkor a NAT-5 és a NAT-6 közt sem szerkezeti, sem tartalmi szempontból nem mutatott ki lényeges különbségeket, mivel mind a két változatot lényegében azonos szakértők készítették. Követelmény-állományuk kb.

<sup>363</sup> Kn 1995/10.sz. 2-5.o. Miksa Lajos: Vita a Nemzeti alaptantervről

70-80%-os egyezést mutat. A NAT-5 továbbélt, reinkarnálódott a NAT-6-ban. Megállapíthatjuk tehát, hogy ebből a szempontból a NAT-5 továbbélt, reinkarnálódott a NAT-6-ban.<sup>364</sup>

Elvetette a törvényben érvényesített centralizáló törekvéseket, a „kerettantervek” szabályozó szerepét, a tantervi alapelveket.

- Az általános alapelvek metodikai irányelvek helyett az 1995-ös változatban összetettebbek, árnyaltabbak lettek az egyes műveltségi területekhez kapcsolódó célok, fejlesztési követelmények.
- A tervezet megtartotta a NAT függetlenségét az adott iskolaszervezettől.
- A NAT-6 követelményeit horizontálisan tíz műveltségi terület, vertikálisan pedig két nagy szakasz (1-6. és 7-10. évfolyam) és négy kis szakasz (4., 6., 8., 10. évfolyamok vége) szerint rendezték, amely a gyermekek, tanulók életkori jellemzőire, fejlődési sajátosságaira, a tartalmak, tevékenységek struktúráira épül.
- A tervezetben viszonylag nagyobb figyelmet kaptak az ún. minimális követelmények.<sup>365</sup>
- Változást jelentett a NAT új tervezete abban is, hogy csupán elnagyolt módon utal a nemzeti és etnikumi kisebbségek, valamint a fogyatékos tanulók oktatására. Tehát a Nemzeti alaptanterv egységes, általános érvényességének következtében adaptálható a nemzeti és etnikai kisebbségek, valamint a fogyatékos tanulók nevelésére, oktatására is. Ugyanakkor a tervezet ezen területek tartalmi szabályozását központi- politikai és szakmai legitimitációjú – speciális tantervi alapokra építi.
- A műveltségi területek némelyike jelentősen átalakult: igenlően és egyetértéssel fogadta a szakmai közvélemény például a „*Magyar nyelv és irodalom*” eggyé válását, a „*Földünk és környezetünk*” önállósodását. Általában szorosabb, részletezőbb lett a művelődési kánon.<sup>366</sup>
- A NAT-5-ben a történelem önálló, nem része az „*Ember és társadalomnak*”, a NAT-6-ban viszont igen.
- Az „*Ember és társadalom*” a NAT-5-ben még erősen eklektikus jellegű, míg a NAT-6-ban már letisztult, áttekinthetőbbé válik. Érdekes, hogy ez a legtöbbet változó műveltségi terület: részek maradnak ki, áthelyeződnek, megváltozik a nevük. Ugyanakkor a tartalom nagy része megtalálható más címszavaknál, más területekhez kapcsolva. Az erkölcstan és a vallásismeret pl. átkerült a történelembe, míg a honismeretből önálló keresztanterv lett.
- A NAT-5 gyakorlati blokkjából önállósul az informatika és a „maradék” blokk neve Életvitelre változott.

<sup>364</sup> (156. o)

<sup>365</sup> Ezek előtérbe állítása eszköz lehet a tanulási nehézségekkel küzdő fiataloknak a „minimális kompetencia” eléréséhez és eljuttatásához legalább a 10. évfolyam végéig, az alpműveltségi vizsga letételéig.

<sup>366</sup> NAT 1995.

- A NAT-5-ben a földrajzot, környezettant kettéválasztották társadalmi és természeti részre, és így két különböző műveltségi területhez került. A NAT-6-ban már önálló műveltségi terület: „*Földünk és környezetünk*”.
- A *mozgóképkultúra* a NAT-5 gyakorlati blokkjából (ismeretek és tömegtájékoztatásról) átkerül méltó helyére, a *művészetekhez*.
- A *biológia* a NAT-6-ban kiegészül az *egészségtannal*.
- Ugyanakkor szinte változatlan a matematika, a fizika, a kémia, a biológia, a technika, valamint a testnevelés és sport szerkezeti helye és tartalma. Fontos különbség viszont, hogy míg a NAT-5 követelményei még döntő részben ismeretekhez kötődtek, addig a NAT-6-ban észrevehetően nőtt a képességekkel kapcsolatos követelmények száma. Megváltozott a követelmények struktúrája és a követelménykategóriák elnevezése is.
- A hetes bizottság fontos koncepcionális kérdésként kezelte egyrészt az „általános fejlesztési követelményeket”, másrészt a részletes követelmények közt a „fejlesztési követelmények” dominanciáját az ismeretekhez, a tananyaghoz képest. Ugyanakkor nem vallotta azt a nézetet, hogy a készülő tantervben nincs helyi ismereteknek. E tekintetben egyensúlyra törekedett, bár ezt a célkitűzést több műveltségi területnél sem sikerült megvalósítani.<sup>367</sup>
- Központilag a Nemzeti Alaptanterv követelményeivel összhangban csak ajánlásokat tartalmazó „kerettantervek” készülnek az egyes iskolatípusok számára, központilag *csak a heti összóraszám maximuma van meghatározva az egyes évfolyamokon*.
- A kerettantervek figyelembevételével minden iskola „helyi tantervet” készíthet, amely meghatározza egyebek között az illető iskola *„egyed-évfolyamain tanított tantárgyakat, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat és azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit”,* ill. *„az iskola magasabb évfolyamára lépés feltételeit”*
- A Nemzeti alaptanterv a tanítási tartalmaknak a mindenki számára kötelező, 50-75 %-át kívánja szabályozni minimumként. A fennmaradó 25, ill. 50 % az iskolák kompetenciájának körébe utalja.

### **Összefoglalás, értékelés:**

A kilencvenes évek legelején szinte mindegyik párt oktatáspolitikai programjában szerepelt egy olyan minimumterv megalkotása, amelyik mozgásteret nyit a pedagógusok és az iskolák előtt. Kezdetől fogva egyetértés mutatkozott abban, hogy az államnak meg kell fo-

<sup>367</sup> Az irodalmi művek és szerzőik, a történelmi és földrajzi nevek hosszú listái, a kémiai és fizikai jelölések tömegei. A redundanciára utaló jelenségek, amelyek mögött néhány tantárgyi lobbikompromisszumképtelensége rejlett.

galmaznia a műveltség alapjait, de ezen túlmenően a tanároknak szabad kezet kell kapniuk tanterveik megfogalmazásában.

Az 1995. október elején kormányhatározattal bevezetett NAT – mintegy másfél évtizedes elméleti építkezés, és hat évig tartó, nemcsak a szakmai, hanem a szélesebb közvéleményt is megmozgató viták, különböző, hol gyökeresen eltérő, hol hasonló szövegváltozatok, kompromisszumok után született meg.<sup>368</sup>

Tehát a NAT-ot a központi tartalmi szabályozást teljes mértékben elvetők és az erős központi tantervi szabályozást támogatók véleménye között létrejövő kompromisszumnak kell tekintenünk, mivel a NAT csak a tantervi minimumkövetelményeket határozza meg.

A NAT radikális lépés volt a magyar közoktatás modernizációja az új társadalmi szükségletek érvényesítése és a hagyományos iskolai struktúra feloldása- szempontjából, miközben súlyos mellékhatásai is voltak.

A NAT szakít a központi tantervirányítás hazánkban történetileg mélyen gyökerező módjával, bevezetése a paradigmaváltás eszköze, egyik első és legfontosabb lépése.

A NAT egyik fontos jellemzője, hogy szemben a korábbi tantervekkel, a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően próbálja a tananyagot és a követelményeket meghatározni.

Talán a legfontosabb – és valószínűleg a leginkább maradandó – újdonság az volt, hogy kiemelkedően nagy teret kaptak az ún. fejlesztési követelmények, amelyek szakmai háttérrel biztosítanak a különböző képességfejlesztő, illetve nevelési programok számára.

A másik – már jóval vitatottabb – változás az volt, hogy a NAT föloldotta a hagyományos tantárgyi kereteket, és a korábbiaknál jóval tágabb keretek között, ún. műveltségi területek (pl. Ember és természet, Ember és társadalom) mentén fogalmazta meg a tananyagot, illetve a követelményeket. Ennek legfőbb célja az volt, hogy lehetőséget biztosítson a korábbiaknál életszerűbb és változatosabb (komplex tárgyak, integrációk) tantárgyi struktúra kialakítására. Újítás az is, hogy a tantárgyi rendszer kialakításának jogát, lehetőségét és kötelezettségét rábízta a nevelőtestületekre. Más kérdés, hogy mennyire volt erre felkészülve a magyar pedagógustársadalom, ill. hányan folyamodnak ahhoz a megoldáshoz, hogy a meglévő tantárgyi rendszerhez akarták odailleszteni az új elemeket.

A harmadik – valószínűleg maradandó – újdonság az volt, hogy számtalan új, a korábbi tantervekben nem létező műveltségi terület, ún. modernizációs tárgy „emelődött be” a magyar közoktatásba. Ezek az új, önálló karakterű tárgyak – például *emberismeret, hon- és népismeret, mozgókép-kultúra és médiaismeret, tánc és dráma, társadalomismeret* – céljaikban (többségében készségeket fejlesztő, illetve a mindennapi gyakorlatra irányuló tárgyakról volt szó) és tartalmukban az új társadalmi szükségletekre reagáltak.

<sup>368</sup> Ballér Endre: A központi és a helyi tartalmi szabályozás lényege, összefüggése

A NAT a tankötelezettség időtartamára határozta meg a közös nemzeti műveltség tartalmát, megengedve a nemzeti szinten megfogalmazott kereteken belüli helyi eltéréseket és a közös műveltséganyag eltérő helyi tantárgyi struktúrákba szervezését. Meghatározó eleme volt a NAT-nak az, hogy a közös műveltségi tartalmat iskolatípusoktól függetlenül, egységesen határozta meg minden magyar gyermek számára.

A NAT olyan modern tartalmi szabályozó eszköz, amely egy időben teszi lehetővé az iskolákban és a tantestületekben rejlő fejlődési energiák mozgósítását, ugyanakkor garantálja a közoktatási rendszer egységét és a társadalom számára áttekinthető működését. E szabályozási eszköz megnyitja az utat a tantervek, tankönyvek és taneszközök megújulása előtt. Más kérdés, hogy ezzel a hirtelen rájuk szabaduló nagy szabadsággal mennyire akartak, tudtak élni a pedagógusok.

Az *elfogadási procedúrát* érintő jelentős változás az is, hogy a NAT-ot csak az Országos Köznevelési Tanács (OKNT), illetve kisebbségi ügyekben az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértésének beszerzését követően lehet a kormány elé terjeszteni.

A másik jelentős eltérés nemcsak az eredeti törvényi szabályozástól, hanem a korábbi hazai – sőt külföldi - gyakorlattól is az, hogy a tantervi szabályozás legfontosabb dokumentumát nem az ágazatért felelős miniszter, hanem a *kormány* adta ki. Ennek a hazai viszonyok között azért van jelentősége, mert a Nemzeti alaptanterv által indukált változások közvetlenül érintik az összes többi, a közoktatásban érdekelt főhatóságot, illetve az általuk képviselt kormányzati területeket. (belügy, pénzügy, munkaügy)

Mihály Ottó véleményét elfogadva: Ugyanakkor a tartalmi szabályozás ürügyén mindenképpen megjelenik egy rejtett társadalomfilozófia is. Jelenti természetesen a konkrét tartalmakat, de jelenti a tartalmak allokációjának a szabályozását is. Az elosztásnak csak egyik eszköze a NAT. Ennek az eszközrendszernek eleme a tankönyvrendszer, az értékelési rendszer, amely képes az egész eszközrendszer ellenére is egymaga elérni bizonyos dolgokat. Ez mind a tartalmi szabályozás eszközrendszeréhez tartozik.<sup>369</sup>

---

<sup>369</sup> A modernizáció és a NAT – Kerekasztal-beszélgetés –



	<b>NAT-1 1990</b>	<b>NAT-2 1991</b>	<b>NAT-3 1992</b>	<b>NAT-4 1993</b>	<b>NAT-5 1994</b>	<b>NAT-6 1995</b>
<b>Műveltségi Területek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Értékek</li> <li>- Anyanyelv</li> <li>- Matematika</li> <li>- Informatika</li> <li>- Testnevelés</li> <li>- Ember és társadalom</li> <li>- Természet</li> <li>- Idegen nyelvek</li> <li>- Esztétika</li> <li>- Technika</li> <li>- Alsó tagozat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anyanyelv és vizuális kommunikáció</li> <li>- Idegen nyelvek</li> <li>- Matematika</li> <li>- Természetismeret</li> <li>- Ember és társadalom</li> <li>- Művészetek (irodalom)</li> <li>- Informatika (technika, környezetkultúra, életvitel, család, háztartás)</li> <li>- Testnevelés és sport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anyanyelv</li> <li>- Idegen nyelv</li> <li>- Matematika</li> <li>- Vizuális kommunikáció, tömegkommunikáció, informatika</li> <li>- Természetismeret</li> <li>- Ember és társadalom</li> <li>- Művészetek (irodalom)</li> <li>- Technika és környezetkultúra</li> <li>- Életvitel, család, háztartás</li> <li>- Testnevelés és sport</li> </ul>	<p><u>A magyar nyelv Tudományok</u> (történelem, filozófia, matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz)</p> <p><u>Művészetek</u> (irodalom, ének-zene, képzőművészet)</p> <p><u>Alkalmazott ismeretek</u> (állampolgári ismeretek, honismeret, idegen nyelvek, informatika, könyvtárismeret, médiaismeretek, technika)</p> <p><u>Nevelés</u> (erkölcsi nevelés, esztétikai nevelés, hazaszeretetre nevelés, családi életre nevelés, egészséges életmódra nevelés, testnevelés, környezeti nevelés)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magyar nyelv és irodalom</li> <li>- Történelem</li> <li>- Idegen nyelv</li> <li>- Művészetek</li> <li>- Ember és társadalom</li> <li>- Természetismeret</li> <li>- Fizika</li> <li>- Kémia</li> <li>- Biológia</li> <li>- Földrajz</li> <li>- Matematika</li> <li>- Gyakorlati készségek és ismeretek</li> <li>- Testnevelés és sport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anyanyelv és irodalom</li> <li>- Élő idegen nyelv</li> <li>- Matematika</li> <li>- Ember és társadalom</li> <li>- Ember és természet</li> <li>- Földünk és környezetünk</li> <li>- Művészetek</li> <li>- Informatika</li> <li>- Életvitel és gyakorlati ismeretek</li> <li>- Testnevelés és sport</li> </ul>
<b>Összesen (db)</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>10</b>
<b>Szakaszok, szintek</b>	<p><u>Elemi szint:</u> 1-4.évf</p> <p><u>Alapfokú szint:</u> 5-8.évf.</p> <p><u>Középfokú szint:</u> 9-12.évf.</p>	<p><u>Elemi szint:</u> 1-6. évf.</p> <p><u>Alapfokú szint:</u> 7-10.évf.</p> <p><u>Középfokú szint:</u> 4,6,8,10 évf.</p>	<p><u>Elemi szint:</u> 1-6. évf.</p> <p><u>Alapfokú szint:</u> 7-10. évf.</p>	Általános iskola 4., 6., 8. évfolyam végére	4., 6., 8., 10. évf. - Ismeretek, tevékenységek - Fejlesztendő képességek - Minimális követelmények	<u>Általános fejlesztési követelmények</u> 1-6. évf. 7-10. évf. végére <u>Részletes követelmények</u> 4, 6, 8, 10. évf. végére
<b>Követelmény-Kategóriák</b>	Funkciók Tartalmak		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tartalmak</li> <li>- Tevékenységek</li> <li>- Képességek (készségek, attitűdök)</li> </ul>	Alapvizsga Érettségi vizsga		<u>Tananyag Fejlesztési követelmények</u> (kompetenciák, képességek) Minimális teljesítmény

### **13.8. A NAT bevezetésével kapcsolatos tervek:**

Még a NAT elfogadása előtt, 1995. január 31-én Báthory Zoltán közoktatási helyettes államtitkár meghívására csaknem negyven pedagógiai szakértő – minisztériumi vezetők, oktatáskutatók, egyetemi oktatók, a nagyobb tankönyvkiadók képviselői – „A NAT után” címmel vitaülést szervezett a Professzorok Házában. A vita alapkérdése az volt, hogy a NAT hogyan, milyen áttételeken keresztül fejtheti ki hatását a közoktatás fő tényezőire, s hogyan lehet a reakciókat előre jelezni.

A vitaindító tanulmányt Pócze Gábor (1995) írta a NAT-ot befogadó környezet kialakításáról, térben és időben történő országos elterjesztéséről „A Nemzeti alaptanterv implementációja” címmel. Pócze – a nemzetközi szakirodalomra hivatkozva – két lehetséges megközelítést fejtett ki: a „bevezetést mint normatív módszert, és a „kihirdetést és elfogadást” mint szerves módot. Nálunk mindkét megközelítéssel számolni kellett. Jelentős számban voltak az ún. innovatív iskolák, amelyek „elfogadásként” élték meg a bevezetést. Míg más iskolák a bevezetéssel mint feladattal szembesültek.

Pócze Gábor tanulmányában sorra vette az implementáció három egyaránt fontos fókuszát: az embereket, a programokat és a szervezetet. Elemezte a NAT-implementáció rendszerkapcsolatait és a NAT-bevezetés infrastruktúráját. Ez a korai tanulmány fontos koncepcionális előzménye volt mind a bevezetésnek, mind a bevezetés szervezésének.<sup>370</sup>

E folyamat tényleges eredményessége szerinte számos tényezőn múlik: az implementációra rendelkezésre álló pénztől a NAT tartalmától függő domináns tanári attitűdig.

A központi irányítás aktív szerepet kell, hogy játsszon a NAT infrastruktúrájának megteremtésében: a megfelelő tankönyv-, tanterv-, taneszközkínálat létrehozásában és a pedagógus-továbbképzést, a tanácsadást, az információs szolgáltatást biztosító szolgáltató rendszer fejlesztésében és működtetésében (Pócze, 1995).<sup>371</sup>

A NAT eredményes alkalmazásának fontos tényezői az önkormányzatok, az iskolafenntartók, ők biztosítják a NAT előírásainak érvényesítéséhez is szükséges anyagi, tárgyi, személyi feltételeket. A pedagógiai program az intézmény és a fenntartó közötti alku eszközévé válik.

A NAT és törvényi környezete a pedagógus számára felkínálja a lehetőséget szakmai koncepciója iskolai megvalósítására, a tanítási anyag átrendezésére, illetve kicserélésére. Ez azonban alapvetően azon múlik, hogy a NAT „infrastruktúrája”, tanterv- tankönyv- és taneszköz környezete kiépül-e. A tankönyv- és taneszközpiac lényeges gazdagodása a NAT

---

<sup>370</sup> Báthory Zoltán: Maratoni reform 16.p.

<sup>371</sup> (193-194.o)

valóságos fogadtatásának egyik kulcskérdése. Ebben a szakmai fejlesztő intézményeknek van óriási szerepük.

### **13. 9. NAT implementációja, avagy lépések a bevezetés felé:**

A NAT-tal kapcsolatos kormányrendelet előírásai szerint a kétpólusú tantervi szabályozásra való áttérés 1998. szeptember 1-jén kezdődik az iskolák 1. és 7. évfolyamán.

A minisztérium elképzelései szerint a NAT kihirdetését három éves felkészülési szakasz követi, amelynek az a feladata, hogy széles körben elterjessze a nemzeti alaptantervre vonatkozó ismereteket.

A NAT kihirdetését követően a minisztérium megjelentette a jóváhagyott szöveget a Magyar Közlönyben, majd könyvalakban is, amelyből két példányt térítésmentesen eljuttattak minden iskolába. Lefordították angol nyelvre, hogy nemzetközi fórumokon is be tudják mutatni, s terjesztették a szomszédos országokban.

A kihirdetést sajtókampány is kísérte, amelyben a NAT jellegéről, életbelépésének ütemezéséről, magáról szervezett fejlesztési programról, és a legszükségesebb tudnivalókról adtak hírt. Ebben az időszakban néhány frekventált műsoridőben zajló élő telefonvonalas televíziós, illetve rádiós stúdióbeszélgetésben is ismertették a NAT szerepét és tartalmát. Azt is tervezték, hogy rövid epizódokból álló, tízrészes sorozatban bemutatják a TV-ben a NAT tíz műveltségi területét.<sup>372</sup> Emellett természetesen a pedagógiai sajtó figyelmének középpontjában is megjelent a nemzeti alaptanterv.<sup>373</sup>

#### **Szabályozási háttér:**

A tárca előjáróban leszögezte, hogy valójában a változások keretének és nem kikényszerítőjének tekinti a NAT-ot, az implementációt pedig a tartalmi szabályozás megváltozásához nyújtott szolgáltatásnak fogja fel.<sup>374</sup>

A közoktatási törvény szerint az iskola helyi tantervet készít, vagy az ily módon készített tantervek közül választ, és azt építi be helyi tantervként a pedagógiai programjába. Egyetlen iskola, egyetlen pedagógus sem kötelezhető helyi tantervek kimunkálására. (Ehhez viszont a NAT követelményeinek eleget tevő tantervek kínálatára van szükség.)

Elfogadása a nevelőtestület joga, jóváhagyása viszont a fenntartó hatásköre, aki azonban csak bizonyos feltételek (vagy ezek hiánya) esetén tagadhatja ezt meg.

<sup>372</sup> Kn 1995/33.sz. 3-4.o.

<sup>373</sup> 68031/95 minisztériumi dokumentum A NAT implementációja 19.p.

<sup>374</sup> Uo. 18. p.

A tartalmi szabályozás új rendszerét meghatározó jogi szabályozók között elsőként a közoktatási törvény 1996-os módosítását kell megemlíteni. A közoktatási törvénynek az oktatás pedagógiai szakaszairól, követelményrendszeréről és az állami vizsgák rendszeréről szóló szabályai több ponton kiegészültek, különösen a vizsgákra vonatkozó új szabályokkal.

1997 tavaszára készült el az érettségi vizsga szabályzata és a részletes tartalmi követelmények, amelyek a középiskolai oktatás zárószakaszában lényegében ugyanolyan szabályozó szerepet töltenek be, mint a Nemzeti alaptanterv a kötelező iskolázás első tíz évében.

1997-ben került sor a tartalmi szabályozás több egyéb dokumentumának, így az óvodai nevelés és a speciális oktatás tartalmi irányelveinek vitájára és elfogadására is.

### **Anyagi ráfordítás:**

Magyar Bálint miniszter 1997. évi állami költségvetésben jelentős fejlesztési pénzeket tudott kialakítani a közoktatási szakterület részére a NAT bevezetésének és a helyi tantervek elkészítésének költségeire.

A pedagógusok munkájának honorálására 800 milliót különített el a tárca, ami iskolánként 100-200 ezer forintot jelentett. További 500 millió forintot osztozhatnak azok az iskolák, amelyek a pedagógiai intézeteken keresztül adnak segítséget más iskolának a helyi programok, tantervek elkészítéséhez. 3,3 milliárd forintot fordítottak a pedagógusok továbbképzésére.

### **Az OKI és a helyitanterv-készítés**

Magyar Bálint a munkálatok szervezésével és irányításával Országos Közoktatási Intézetet bízta meg. Az első lépésben tantervi adatbankot hoztak létre a Profil szoftver alkalmazásával.

Az OKI feladata lett a tantervek standard formájának a kidolgozása, ezt követően az országban működő fejlesztő műhelyek megkeresése és ezek felkérése arra, hogy meglévő tanterveiket a standardnak megfelelő formába öntsék. Az OKI-nak kellett biztosítani azt is, hogy a kínálat minden iskola számára hozzáférhetővé váljon, azaz az iskolák ennek a segítségével kezdhesék el a helyi dokumentumok megalkotását.

A terjesztés hagyományos módja mellett az OKI elektronikus információs rendszert is létesített. Az ország 51 pontján, megyei pedagógiai intézetekben, nagyobb, jól felszerelt iskolákban információs irodák nyíltak, melyek ingyenes szolgáltatást nyújtottak. A KOMA közre-

működésével valamennyi iskolatípusra 25 teljes tantervi minta, „minta-helyi-tanterv” került kiadásra.<sup>375</sup>

Ebben a munkában az OKI kitüntetett szerepet szánt a modern információs technológia által felkínált lehetőségeknek. Ezért *számítógépes tantervi adatbankot* hozott létre. Az elektronikus szerkesztés és nyilvántartás lehetőséget adott az elektronikus úton történő terjesztésre is. Ennek érdekében az intézet megszervezte az ún. *szolgáltatópontok* hálózatát, ahol az iskolák és az egyes pedagógusok hozzáférhettek a kész tantervekhez.

Emellett a központi tantervi adatbank szolgáltatásaihoz a terjedő Internet-kapcsolaton keresztül az egyes iskolák közvetlen hozzáférését is biztosítani kívánták.<sup>376</sup>

1997 tavaszán, amikor az iskoláknak el kellett kezdeniük helyi tanterveik kidolgozását, a tantervi kínálat még meglehetősen szerény volt. Május közepén a tantervi adatbankban 2, teljes iskolára, 13, teljes műveltségterületre és - az előbbieket is beleértve - 146, tantárgyra szóló tanterv volt található. A minősített tantervek közül 1997 elején leginkább a valamennyi tantárgyat lefedő teljes iskolai tantervek elkészültében mutatkozott lemaradás. Ezek a tantervek ugyanis csak akkor kerülhettek be az adatbankba, ha minden egyes elemük elkészült, és a szerzők végeztek a lektori észrevételeket követő javításokkal is.

A tantervi kínálat megteremtésével párhuzamosan zajlott a közoktatási információs szolgáltató rendszer kiépítése, amely elsősorban a különböző pályázati lehetőségek megismertetésére terjedt ki. E tevékenységhez az intézetek a Soros Alapítványtól számítógépet és Internet-hozzáférést kaptak. Az OKI megállapodást kötött az alapítvánnyal, hogy e rendszer bázisán működjenek a megyei pedagógiai intézetek közoktatási információs irodái, amelyek tevékenységéhez az OKI, a szükséges információkon kívül, a működési költségeikhez való hozzájárulást biztosította.

### **NAT-napok:**

A minisztérium vezetői (Magyar Bálint, Báthory Zoltán, főosztályvezetők) a NAT népszerűsítése érdekében roadshow jelleggel járták az országot. A helyszín kiválasztásánál arra törekedtek, hogy legyen köztük apró falu, kisváros, megyeszékhely, általános és középiskola, fogyatékosokat nevelő intézmény, ahol már elkészítették a pedagógiai programot, illetve jelentős eredményeket értek el a NAT bevezetésének előkészítésében.

Az ún. regionális NAT-napok közvetlen konzultációs fórumot teremtettek az iskolák, az önkormányzatok és a minisztérium között, hozzájárulnak a szülők tájékoztatásához.<sup>377</sup>

<sup>375</sup> Kn. 1997/9.sz. 3.o. Reform vagy halogatás? A Nemzeti alaptanterv időben bevezethető

<sup>376</sup> 6.1.2.1. Az implementáció stratégiája (Jelentés a magyar közoktatásról...) 194.p.

<sup>377</sup> 1997. október 8-tól december 12-ig az ország negyven iskolájában tartottak regionális NAT-napot.

Mindig hasonló forgatókönyv alapján állt össze a program:

Délelőtt előadások voltak az igazgatók, a beosztott tanárok és az iskolafenntartók képviselői számára. Rendszerint a vendéglátó iskola pedagógiai programjának bemutatásával, elkészítésének problémáival kezdődött a műsor.

Ezt követően az érintett megye pedagógiai intézetének munkatársa mondta el, milyen tanfolyamokkal, kiadványokkal segítették elő a program elkészítését. Majd a résztvevők kérdéseket tehetek fel, amelyekre azonnali választ kaptak.

Mindenütt sajtótájékoztatót is tartottak, ahol megjelentek a helyi újságok, televíziós társadások, rádiók munkatársai. Egy konferencián átlagban 200-250-en vettek részt, de például Szekszárdon 500-an voltak.

A regionális NAT-nap délutánján szülő fórumot rendeztek. A szülők az iskolafenntartóktól, a pedagógusoktól, az igazgatóktól és a minisztérium képviselőtől közvetlenül kaphattak választ kérdéseikre.

A konferenciákon bemutatkozott jó néhány tankönyvkiadó cég. Kiállították, és megvásárlásra kínálták azokat a könyveket is, amelyek illeszkednek a Nemzeti alaptantervhez, és ezt a rájuk nyomott embléma jelzi. A helyszínen 20-30%-os árengedményt is adtak egyes kiadók. Előfordult, hogy több szülő vett részt a konferencián, mint pedagógus.<sup>378</sup>

**Továbbképzések**

Előnyt élveznek a pedagógusoknál az ismeretgazdagító és a diplomát adó továbbképzési formák. A legtöbb iskolában egy-két tanárt főiskolára, egyetemre iskoláztak be, hatot-tízet a pedagógiai intézetek hosszabb tanfolyamaira, a többieket pedig 30-40 órás tanfolyamokra. Első helyen szakmai szempontok szerepelnek a döntésben. A középáras kategóriába tartozó tanfolyamok a kedveltebbek.

Megnövekedett az igény a helyitanterv-készítés elméleti és gyakorlati kérdései iránt is, s keresettek az erre irányuló képzések (többnyire a pedagógiai intézetek és a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodája szervezésében). Megjelent – igaz, viszonylag kis példányszámban – néhány kiadvány is erről.

**Felkészülés a pedagógusképző intézményekben:**

A NAT bevezetésével a jól megszokott tantárgyi struktúra megváltozott, a tantárgyak helyébe műveltségi területek léptek. Az egyik sürgősen kezelendő probléma: a NAT nyomán megjelenő új képzési tartalmak, követelmények beépülése a pedagógusképzés anyagába és szakos rendszerébe.

<sup>378</sup> 1998/LIV. évf. 3.sz. 4-5.o. Tartalmas megbeszélések negyven helyszínen

A tanárképző főiskolán (pl. rajz – virtuális kommunikáció, számítástechnika-matematika, biológia-környezetvédelem, biológia-háztartásökonómia-életvitel, könyvtár-informatika szakos, rugalmas szakpárok, illetve másfél szakos képzés indítása).

Azonban több egyetem a tudományos képzés védelme érdekében ellenállt a szakos integrációnak, s a NAT szempontjainak előtérbe állítását többen összeegyeztethetetlennek tartják autonómiájukkal.

A másik lényeges feladatként jelent meg, hogy a tantervkészítés, -fejlesztés megalapozása megfelelő helyen kapjon a képzés tartalmában.

Még összetettebb terület, hogy a tanári hivatásra felkészítésben komplex, humanizált szemlélet, érvényesüljön, nagyobb szerepet kapjon a differenciálást szolgáló stratégiák, módszerek alkalmazása, a tanulók személyiségét, speciális és általános képességeit fejlesztő attitűd és szakértelem.

A NAT implementációját a pedagógusképzés mindezekén túl a pedagógusok át- és továbbképzésben betöltött növekvő szerepével is szolgálta.

#### **A NAT bevezetésének fogadtatása a pedagógusok körében:**

Az MKM megbízásából a MEDIÁN Közvélemény- és Piackutató Kft. 1997 áprilisában (település, az iskola típusa és a fenntartók szerint, a pedagógusok életkora, iskolai végzettsége és szakmai képzettsége szerint országosan reprezentatív) kérdőíves vizsgálatot folytatott ezer iskola igazgatója és véletlenszerűen kiválasztott pedagógusai körében a NAT bevezetéséről.

Az értékelhető igazgatói válaszok száma 970, a pedagógusoké 1946 volt.<sup>379</sup>

1. számú táblázat: Vélemények a NAT bevezetéséről, százalékban

Vélemények a NAT bevezetéséről (iskolaigazgatók) százalékban	Iskolájában van					
	8 osztályos gimnázium N=28	6 osztályos gimnázium N=57	4 osztályos gimnázium N=193	Szakközépiskola N=363	Szaktanárszakképző N=214	Általános iskola N=433
Nincs véleménye	3,6	5,3	4,6	4,7	5,2	2,7
Nem ért egyet	60,7	38,6	36,8	27,3	24,3	25,9
Helyesnek tartja	35,7	56,1	58,6	68,0	70,5	71,4
ÖSSZESEN	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>379</sup> ÚK 1997. december A közoktatás helyzete 1997 őszén

2. számú táblázat: Vélemények a NAT bevezetéséről, százalékban

Vélemények a NAT bevezetéséről (pedagógusok) százalékban	Iskolájában van					
	8 osztályos gimnázium N=28	6 osztályos gimnázium N=57	4 osztályos gimnázium N=193	Szakközépiskola N=363	Szakmunkásképző N=214	Általános iskola N=433
Nincs véleménye	5,4	5,4	5,5	5,1	4,7	4,7
Nem ért egyet	48,2	46,4	41,0	34,6	28,1	34,6
Helyesnek tartja	46,4	48,2	53,5	60,3	67,2	60,7
ÖSSZESEN	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A felmérés egyik legfontosabb tanulsága, hogy a szakmai és politikai vitákban megfogalmazott NAT-ellenes megnyilvánulások ellenére a megkérdezett igazgatók 68, a pedagógusok 60%-a egyetért a NAT bevezetésével.

A leglényegesebb különbség az iskolák típusa szerint mutatkozott meg. Az 1. számú táblázatból látható, hogy a szakképző intézmények igazgatóinak több mint kétharmada helyesli a NAT bevezetését, míg a nyolcosztályos gimnáziumok vezetőinek majdnem kétharmada ellenzi. Érdekes ezzel összevetni a pedagógusok véleményét (2. számú táblázat). Ott azért nem ilyen nagy mértékű az ellenállás.

A fenti adatokat elemezve megállapíthatjuk, hogy a NAT bevezetését nem annyira a pedagógus elit támogatja, inkább a vidéki, az alacsonyabb képzettségű és az alacsonyabb presztízsű iskolákban tanító pedagógusok. Álláspontjukat valószínűleg az motiválja, hogy az ő iskoláikban szorul leginkább korszerűsítésre a jelenleg alkalmazott tanterv, és a NAT az ő iskoláik számára jelent leginkább fejlesztési lehetőséget. A szakmunkásképzőben tanító pedagógusok egyetértésének kiugró értéke (67,1 % - a legmagasabb a pedagógusok között) pedig arra utal, hogy az ő iskoláikban tanuló gyerekek számára nyit a NAT a jelenleginél kedvezőbb iskoláztatási perspektívát. Ugyanakkor mind a pedagógusok, mind az igazgatók 59%-a későbbre halasztaná a NAT bevezetését. A legtöbben (a pedagógusok 33, az igazgatók 44 %-a) felmérő rendszerben vezetné be, így 1 200 000 gyerek maradna ki a korszerűsítésből. Az igazgatók 15%-a az 1. és 7. évfolyamos bevezetés mellett voksol.

Az igazgatók véleménye mindössze 0,2 %-uk gondolja úgy, hogy a helyi tantervet kizárólag saját erőből hozzák létre. A legtöbben azt a megoldást tervezik, hogy más iskolától vennék át a tantervet, amelyet maguk alakítanának saját igényeik szerint (79,6 %). Az igazgatók a más iskolában már kipróbált tantervekben jobban bíznak, mint központi mintatantervekben.

A NAT bevezetése körüli problémák sorában mind a pedagógusok, mind az igazgatók azt említik legtöbben (52 és 53%), hogy nincs pénz a tantervek átalakításához. (A felmérés ide-



jén még nem vált közismertté, hogy a minisztérium elkülönített egy keretet, amelyből minden iskola kap, hogy külön díjazásban részesíthesse a helyi tanterv készítésében résztvevő pedagógusokat.)

A pedagógusoknál az új taneszközök, tankönyvek hiánya (43%), az alapvizsgakövetelmények hiánya (37%) és az érettségi követelmények hiánya (24%) következik; az igazgatóknál az alapvizsga-követelmények (42%), a tankönyv, taneszköz (40%), a helyi tanterv (32%) és a mintatantervek hiányának (31%) említése jön sorban.

Viszonylag kevesen félnek attól, hogy a tantervi átalakítással pedagógusok válnak feleslegessé (a pedagógusok 21, az igazgatók 16%), és még kevesebben gondolják úgy, hogy új pedagógusok felvételére lesz szükség (4 és 13%). (Andor Mihály, Liskó Ilona)<sup>380</sup>

### **ELLENZŐK:**

A bevezetésnek elég sok ellenzője akadt a pedagógusok, szakmai szervezetek, sőt a politikai élet szereplői között is.

A NAT bevezetését bizonyos alapvető dokumentumok: alapvizsga- és érettségi követelményrendszer hiánya miatt nem tartják kellően előkészítettnek.

Magyartanárok- ill a Történelemtanárok Egyesülete is azt támogatja, hogy 1998-ban csak az általános iskola első osztályában kezdődjék meg az alaptanterv jegyében az oktatás. A NAT bevezetését ötödik évfolyamon javasolják, de ezt sem 1998-ban, hanem egy-két évvel később egy kiérlelt alapvizsga- és érettségi követelményrendszer elkészülte után.

A magyartanárok az alacsony tantárgyi óraszámot kifogásolják magyar nyelv és irodalomból a 7-10. évfolyamon, ezért az alaptanterv bevezetése előtt a NAT Magyar nyelv és irodalom fejezetének részletes korrekcióját javasolják. Ill. kéri a NAT és az érettségi követelményrendszer közötti viszony egyértelművé tételét, és a 11-12. évfolyam funkciójáról és szabályozásáról kialakított elveket.<sup>381</sup>

A történelemtanárok pedig azt sérelmezik, hogy a NAT bevezetéséről számított hat éven keresztül egyes témakörök többszörös (újra) tanulására kényszerülnek a diákok. (Történelemből pl. 5-6. osztályban, majd 7-8. osztályban a diákok ugyanazokat a korszakokat tanulják.) Éppen ezért 1997 októberében az Országos Történelemtanári Konferencián a NAT bevezetésének felfüggesztését javasolták.<sup>382</sup> (Miklósi László elnök)

Gimnáziumok Országos Szövetsége szerint vagy felmenő rendszerben kellene bevezetni a Nemzeti alaptantervet, vagy pedig az 1. és 5. osztályban. A NAT tanítása nem oldható meg

<sup>380</sup> Kn. 1997/20.sz. 5.p.. A NAT és a pedagógus-közvélemény .

<sup>381</sup> Kn. 1997/26.sz. 17.o. A Magyartanárok Egyesülete első konferenciájának állásfoglalása a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről

<sup>382</sup> Kn. 1998/6.sz. 7.o. Levélváltás a NAT-ügyben

továbbképzésekkel, átképzésekkel. Erre a feladatra a tanárképző intézményekben kell felkészíteni a hallgatókat, azaz a NAT-hoz kell igazítani a képzést. Összhangot kell teremteni a NAT műveltségi területei és az érettségi tantárgyak között, az alapvizsgát pedig nem szabad kötelezővé tenni az érettségit adó iskolába járóknak. Kifogásolják azt is, hogy az érettségi szabályzat tervezetét későn kapták meg, így nem tudják kellő alaposággal véleményezni. Egyébként hibásnak tartják az érettségi koncepciót, mert a gimnáziumi 3-4. osztályt feladatmegoldó tanfolyammá változtatja.<sup>383</sup>

A minisztérium álláspontja szerint is szakmai szempontból a legjobb lenne a teljes felmenő rendszerű bevezetés. Ugyanakkor ez a megoldás a NAT teljes végigfutásának időszakát megduplázná, illetve több mint egymillió gyerek kényszerülne arra, hogy továbbra is egy elavult tanterv szabályozta iskolába járjon. Nyilvánvalóan a két évfolyamon történő bevezetés többletmunkával jár.

Összességében megállapítható, hogy a közoktatás modernizációját kissé erőltetett ütemben kívánta az oktatási kormányzat megvalósítani. Ennek érdekében minden eszközzel a NAT eredeti ütemezését szorgalmazza. A reformoktól elgyötört pedagógusok elé olyan feladatokat hárított, melyekre nem voltak felkészítve, nem voltak kompetensek.<sup>384</sup>

Emellett az ország rossz gazdasági helyzete, a kormányzat és a minisztériumi vezetés megosztottsága, az oktatáskutatók acsarkodásai, a Pedagógus Szakszervezet és néhány pedagógusszervezet szakadatlan aknamunkája együttesen okozta a nehézségeket.

Eredetileg az implementációs stratégiánál nagy súlyt tulajdonított annak, hogy a folyamat széles körű legitimitást élvező szakmai testületek ellenőrzése alatt folyjék. Ez az elképzelés csak részben valósult meg.

A Nemzeti alaptanterv bevezetését nemcsak komoly szervezési és igazgatási nehézségek kísérték, hanem újra meg újra fellobbanó szakmai és politikai viták is. A tartalmi szabályozás új rendszere olyannyira újszerű és a megszokott gyakorlattól annyira eltérő viselkedést kíván a közoktatás valamennyi résztvevőjétől, hogy a nehézségek felbukkanása és a viták felerősödése szinte elkerülhetetlen volt.<sup>385</sup>

A NAT bevezetésével kapcsolatos viták később, néhány hónappal a törvénymódosítást követően - 1997 elején - a bevezetéssel kapcsolatos konkrét feladatok meghatározása kapcsán újra kirobbantak. A Nemzeti alaptantervre épülő tartalmi szabályozás ellenzői, elsősorban a megfelelő feltételek hiányára hivatkozva, 1997 elején újra a bevezetés elhalasztását kérték,

<sup>383</sup> Kn. 1997/14.sz. 3.o. A gimnáziumok és a modernizáció

<sup>384</sup> Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón Okker Kft. Budapest 51.p.

<sup>385</sup> Uo.26.p.

illetve azt, hogy a NAT-nak megfelelő helyi tantervek szerint történő oktatás csak az iskolai oktatás legelső évfolyamán váljék kötelezővé. Ezzel kapcsolatban a parlamenti ellenzék törvénymódosítási javaslatot is benyújtott, ezt azonban a parlament végül is nem tűzte napirendre.

A bevezetés elhalasztását kérők többek között azzal indokolták a kérésüket, hogy 1997 elejére még nem állt rendelkezésre olyan szintű központi programkínálat (ezt a Közoktatási törvény is előírja), amely az iskolák számára a válogatás tényleges lehetőségét biztosítani tudta volna.<sup>386</sup>

A NAT bevezetése legalább annyira a pedagógusok és az iskolák szakmai önállóságának, a helyi kezdeményezőkészségnek a megerősítéséről szólt, mint amennyire az oktatás tartalmának a megújításáról és modernizálásáról. Nem járt együtt valóban jelentős beruházás olyan tantervi modellprogramok, tankönyvek és taneszközök kidolgozásába, kipróbálásába, továbbfejlesztésébe és módszeres elterjesztésébe, amelyek egy-egy területen nagymértékben és tömegesen növelhették volna a pedagógiai munka eredményességét, ott pedig, ahol voltak fejlesztések, ezek mögött általában nem volt kellően kidolgozott szakmai koncepció. A meglévő szakmai fejlesztések összegyűjtése, felhalmozása és elterjesztése történt, mintsem újabb létrehozása. A rendelkezésre bocsátott források valójában mást nem is tettek lehetővé.

Esetenként olyan modellértékű struktúrák és intézményi formák jöttek létre, amelyek hasznosítása a NAT-reform első hullámának lezárulását követő időszakban is folytatódik. Jellemzően ezek közé tartozik a telekommunikáció és az informatika felhasználása a tartalmi modernizáció folyamatában, illetve ennek egyik konkrét formája, a tantervi adatban. Hasonlóképpen modellértékű a piaci elemek bevonása és az állami minőség-ellenőrzés.

Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy a fejlesztések általában nem vezettek komplex pedagógiai rendszerek megalkotásához, azaz olyan rendszerekéhez, melyekben az alkalmazható tankönyvek és taneszközök, az ezek kipróbálásáról szóló dokumentáció, a szükséges tanári segédkönyvek is megtalálhatók.<sup>387</sup>

A pedagógiai program, ill. ezen belül is a helyi tanterv óriási erőfeszítéseket követelt a pedagógusoktól. Az iskolák többsége azonban nehezen birkózott meg a feladattal, mivel a pedagógusoknak nem volt tantervkészítési gyakorlatuk és nem volt kellő elméleti felkészültségük sem.

Sokan azért támadták a NAT-ot, mivel szerintük minden pedagógus válogatás nélkül bele lett kényszerítve egy kötelező innovátori szerepbe, holott a többség az adaptátori szerepben

---

<sup>386</sup> 26-27.p.

<sup>387</sup> 33-34.p.

szocializálódott. A helyi tanterv önálló elkészítéséhez olyan professzionális tudásra lett volna szükség, amelyet valahonnan meg kellett volna kapniuk a pedagógusoknak. Többen kifogásolták, hogy az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankjában kevés minősített tanterv volt, más forrásokból is kevés és különböző minőségű volt a választék, ill. az iskolák nem tudták megfizetni a pedagógiai program készítésében dolgozó tanárokat.

Végeredményben az iskolák több, mint 72%-a különböző, központilag ajánlott tantervi elemekből maga állította össze helyi tantervét, és kevesebb, mint 21%-uk vett át valamennyi tantárgyat felölelő iskolai szintű tantervet. Az iskolák 17%-a dolgozott ki teljesen saját fejlesztésű egyedi tantervet.<sup>388</sup> Az elkészült helyi tantervek, tantárgyi programok azonban tantervelméleti szempontból egyenetlen színvonalúak voltak.

#### **14. Közoktatás-politika alakukása közép-kelet európai viszonylatban a rendszerváltás után**

A politikai rendszerváltás óta az oktatási rendszerek szabályozása terén az összes közép-európai országban jelentős változások mentek végbe.

A politikai rendszer demokratizálódása természetesen idézte elő és támasztotta alá az oktatásügy változásait, az eltérő programokat megjelenítő érdekcsoportok megjelenése, a tulajdonosi rendszer radikális átstrukturálódása, és egyéb alapvető reformok következtében. Mindenütt élénk nyilvános viták kísérték ezeket a változásokat.

A változásokat próbálja összefoglalni és átláthatóbbá tenni ez a táblázat is. S ha áttanulmányozzuk a többi közép-kelet-európai ország rendszerváltás utáni átalakulási folyamatát. Egyértelműen megállapítható, hogy Magyarország szinte minden téren elől van: törvényalkotás, tantervalkotás terén egyaránt.<sup>389</sup>

<sup>388</sup> Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón Okker Kft. Budapest A tartalmi szabályozás és fejlesztés változásai 31-32.p.

<sup>389</sup> Oktatás és decentralizáció Közép-Európában című könyv alapján és Nagy Mária: Közoktatás a politikai rendszerváltozás utáni Közép-Európában Új Pedagógiai szemle 1999/11.sz

<p><b>Tanügyigazgatás: tanfelügyelőségek</b></p>	<p><u>Mindegyik ország, legalábbis kezdetben, fenntartotta vagy újonnan bevezette a csak ágazati/szakmai felelősségben (azaz a helyi közigazgatástól függetlenül) működő tankerületi irányítást</u></p> <p><b>Csehország</b> (illetve az akkor még közös Cseh és Szlovák Köztársaság) 1991-ben állította fel a <u>tanfelügyelőségeket</u>. (kb. 15 működik)</p> <p><b>Magyarországon</b> 1993-tól 8 <u>regionális oktatásügyi központ</u>. (1995-ben megszüntetik.)</p> <p>A <b>lengyel</b> rendszerben (változó feladatokkal) megmaradtak a <u>kurátori hivatalok</u>, és hasonlóképpen tovább működtek oktatási hatósági funkcióval a <b>bolgár</b> <u>regionális tanfelügyelőségek</u>, valamint a <b>román</b> <u>területi tanfelügyelőségek</u>.</p>
<p><b>Iskolaigazgatók kinevezése</b></p>	<p><u>„iskolaigazgató-központú” és „iskolaközösség-központú”</u> modelljei között: a cseh és a szlovák, szlovén esetben elsősorban az iskolaigazgató vált a fő döntéshozóvá. <b>Magyarország</b> a két modell között helyezkedik el a közigazgatás középső szintjein a megerősödött iskolavezetők működésével szemben több ellenőrzési és ellensúlyi tényező is van.</p> <p><b>Magyarországon</b> a <u>fenntartó jogkörébe tartozik</u>.</p> <p><b>Lengyelországban</b> lassú elmozdulás: az iskolák ¼-nél (önkormányzati iskoláknál) a <u>fenntartó jogköre</u>.</p> <p><b>A többi országban</b> a <u>tanfelügyelőségek egyértelmű joga</u></p>
<p><b>Tantervi szabályozás</b></p>	<p>A legtöbb esemény ezen a téren <b>Magyarországon</b> történt, de teljesen kialakult s – legfőképpen – teljesen elfogadott rendszerről itt sem beszélhetünk. A politikai rendszerváltozás után <u>létrejött a tantervi szabályozás teljesen új központi dokumentuma (a Nemzeti alaptanterv)</u>, törvénybe iktatták, ill. szabályozták a különböző szereplők tantervvel kapcsolatos döntési és befolyásolási jogkörét.</p> <p><b>A többi országban</b> inkább a <u>rendszerváltozás előtti tanterv „lebontásának” logikája érvényesül</u> (új tantárgyak, tankönyvek, tanulás-szervezési módszerek megjelenése, illetve az iskolák növekvő mértékű szabadsága ezen a téren) <b>Bulgária:</b> <u>helyi tantervfejlesztés a választható tantárgyakra (10%)</u></p> <p><b>Lengyelországban</b> a <u>minimum tantervi követelmények kidolgozása hosszú ideje folyamatban van</u>. Az új rendszer életbelépéséig az iskolák a kurátorok engedélyével eltérhetnek az általános tantervtől.</p>
<p><b>A felelősség megosztásában részt vevő szereplők között kialakult együttműködési, kommunikációs és korrekciós technikák</b></p>	<p>A közép-európai országok (oktatás) politikai struktúráját <u>a társadalmi szereplők kisebb súlya jellemzi, mint az a fejlettebb demokráciákban</u></p> <p>Vannak azonban eltérések az egyes országok között, részben a szereplői kör kiterjedtsége, részben politikai súlyuk mértéke tekintetében.</p> <p>A döntési kompetenciák megosztottsága általában magával hozza a szereplői kör bővülését is.</p> <p><b>Magyarországon</b> a <u>tanári szervezetek</u>, <b>Lengyelországban</b> a <u>tanári szakszervezetek vállnak oktatáspolitikai szereplőkké</u>.</p> <p>A <b>bolgár</b> oktatási rendszerben a területi központok csekély száma és az iskoláktól való földrajzi távolsága miatt sok helyütt a helyi oktatási irodák veszik át feladataikat.</p>

<p><b>A működési zavarok elhárítása</b></p>	<p><u>A szereplők közti felelősség újraelosztásával oldják meg.</u> Az iskolafenntartókká váló helyi hatóságokkal szemben kialakuló türelmetlenség gyakran vezet jogkörük csökkentéséhez, pl. az iskolaigazgató felelősségének növelésével – ld. <b>Lengyelország, Románia</b></p> <p><b>Magyarországon</b> a tanárok központi bértábla szerinti bérezése és helyi alkalmazása közti feszültséget (a közalkalmazotti státus eltörlésével vagy éppen a központi bérfinanszírozás bevezetésével próbálják orvosolni). <u>mindenütt megnőtt a megfelelő információk és a hatékony információ-áramlás iránti igény, illetve mindenütt tapasztalható az ezzel kapcsolatos problémák előtérbe kerülése, jelentőségének felismerése</u></p>
<p><b>Vertikális expanzió</b></p>	<p>A közép-kelet-európai országok egyik különleges sajátossága az, hogy miközben drasztikusan csökkennek a születésszámok, <u>az oktatási rendszerek gyors növekedésnek indultak:</u> a '90-es évek folyamán az oktatási expanzió csaknem minden létező formája kimutatható bennük.</p> <p><u>A növekedés egyik forrása az állami iskolamonopólium felszámolása,</u> ami gyakran új iskolák alapításával járt a csökkenő vagy stagnáló tanulólétszámok mellett is. Az új iskolák egy része kistelepüléseken létesült, vagy egyházak/alapítványok, magánszemélyek alapították - ld. <b>Csehország, Magyarország.</b></p> <p><b>Magyarországon</b> pl. az 1993-as közoktatási törvény <u>kötelezővé tette a beiskolázás előtti évben az óvodalátogatást.</u> A <b>lengyel</b> oktatási minisztérium reformcéljai között is megjelent az iskola előtti oktatás kiterjesztése a hat év alattiak kétharmadára és a hatéves teljes populációra. (7 éves kortól van tankötelezettség.)</p> <p><u>Az iskolaszervezet „felfelé” történő meghosszabbítása: a magyar szakközépiskolák ötödik évfolyamainak vagy a nulladik évfolyamot bevezető két tanítási nyelvű iskoláknak a megszorodása, a cseh középiskolák pluszévfolyamainak a növekedése.</u></p> <p><u>Egy-egy iskolatípus képzési idejét növelik meg.</u> Az akkor még egységes <b>Csehszlovákiában</b> 1990-ben például a <u>8 évfolyamos alapiskolát 9 évfolyamosra növelték.</u></p>
<p><b>Horizontális expanzió</b></p>	<p>Egy adott iskolafokozaton belül a kínálat bővítésével. <b>Lengyelországban</b> pl. 1995-ben <u>új iskolatípust vezettek be:</u> a műszaki középfokú líceumot. <b>Csehországban</b> 1995-től bevezették az új típusú, integrált középiskolákat. A <b>magyar</b> gyakorlatban – a decentralizált irányítási struktúrának megfelelően – <u>sokkal kevésbé beszélhetünk új iskolatípusok bevezetéséről.</u> A magyar oktatáspolitikai szaknyelv ezt a növekedést a képzési kínálat bővüléseként tartja számon.</p> <p><u>Mindenütt bővült a képzési kínálat és nemcsak a középfokon.</u> Magyarországon és Csehországban a több (6 vagy 8) évfolyamos gimnáziumi képzés bevezetésével (vagy visszaállításával) a felső tagozatos (10/12-14 éves) tanulók számára is nőtt az iskolakínálat.</p>
<p><b>Tanári létszám változása</b></p>	<p>A tanulói létszámváltozásoktól nagyrészt függetlenül, <u>össességében többnyire nőtt a tanárok létszáma,</u> s ahol csökkent is, korántsem olyan mértékben, mint ahogyan a tanulólétszámok. Ilyen például az új tantárgyak bevezetése vagy a tanulói csoportok bontásának terjedő gyakorlata. Ezen a téren kivételes a <b>magyar</b> gyakorlat, ahol a növekedés már 1992 után megtorpant, <u>1995-ben pedig drasztikus csökkenésbe ment át.</u></p>

<b>Oktatási ráfordítások</b>	Többségében nőnek. Az oktatási kormányzatok részéről is, másrészt a közoktatásban és a szakképzésben a kilencvenes években a megszorodó külföldi kölcsönök és támogatások biztosítják (a Világbank, az európai uniós programok, az Európai Fejlesztési Bank, magánalapítványok, az egyházak). Magánszemélyek és civil szervezetek is befektetnek, támogatást adnak.
<b>Stratégiai gondolkodás</b>	A rendszerváltozás után általánosságban jellemző a stratégiai elgondolások hiánya, illetve a foglalkoztatás kérdésében erősnek tűnő érdekképviseltek következetes fellépése az esetleges létszámleépítések ellen. Nagyjából a rendszerváltozás utáni <u>második választási ciklusokban azonban mindenütt megerősödött a stratégiai gondolkodás, a rendszerszintű válaszok keresésének és a folyamatok nagyobb mértékű koordinációjának az igénye.</u> A <b>cseh oktatási minisztérium</b> 1994-ben kibocsátott egy stratégiai dokumentumot („ <i>Minőség és elszámoltathatóság</i> ”), aminek célja az új modell kiegyensúlyozása és stabilizálása, szerkezetének meghatározása és racionalizálása, az átalakulási folyamatok szervezettebbé tétele stb.
<b>Iskolaszervezet</b>	<b>Csehországban</b> 1990-ben az iskolakötelezettséget leszállították 9 évre, az alapiskolát viszont kiterjesztették 9 évfolyamossá. <b>Magyarországon</b> <u>1993-ban a törvény bevezette a 16 éves kori iskolakötelezettséghez igazodó 10 évfolyamos iskolát mint lehetséges alternatívát, az 1996-os törvénymódosítás visszaállította a 8 évfolyamos általános iskolát mint alaptípust, (9–10. évfolyamot is indíthattak) + bevezette a 18 éves korig tartó iskolakötelezettséget.</u> <b>Lengyelországban</b> a <u>8 évfolyamos alapiskolához 8 éves iskolakötelezettség kapcsolódik</u> , és ezen a rendszerváltozás nyomán sem változtattak. Európai összehasonlításban az iskolakötelezettség alacsonynak számít. <b>Romániában</b> <u>nyolcéves az iskolakötelezettség, 4 évet elemi iskolában, 4 évet alsó középiskolában kell teljesíteni, másrészt viszont 16 éves korig tart.</u> <b>Lengyelországban</b> a kötelező oktatás 7-től 17 éves korig tart, megmaradt a nyolcosztályos általános iskola és a ráépülő három-, illetve négyéves középfokú iskolák rendszere. <u>Az első szelekció időpontja:</u> A <b>cseh</b> és a <b>magyar</b> rendszerben a képzés első szakasza kitolódott (a magyar 4 + 4-es szerkezet az új tantervi szabályozással 1995-ben <u>6 + 2; 3; 4; 6-ra változtatták</u> , ugyanekkor a cseh általános iskola belső struktúrája 4 + 5-ről <u>5 + 4-re</u> módosult). Ezzel ellentétes a <b>lengyel</b> tendencia, ahol a 4 + 4-es szerkezet <u>3 + 5-re</u> módosult – az elemzők szerint az iskola előtti év terjedésének következtében. <b>Magyarországon</b> a korábbi <u>nyolcosztályos gimnázium</u> mellett a hat- és <u>nyolcosztályos gimnáziumok</u> . <b>Csehországban, Szlovákiában</b> is <u>rehabilitálták a hagyományos nyolcosztályos gimnáziumot</u> . <b>Lengyelországban</b> viszont változatlanul <u>fennmaradt a nyolc-, illetve a jövőben kilencévfolyamos alapiskolára épülő középfokú képzés.</u> (179.p.) Kivételesnek tekinthető a <b>román</b> gyakorlat, ahol a 8, illetve 12 évfolyamos elemi iskola mellett a 4 évfolyamos is legitim iskolatípusnak számított.
<b>Törvényalkotás</b>	Új oktatási törvények kerültek elfogadásra. <b>Csehország:</b> 1990-ben „Oktatás állami és önkormányzati irányításáról” szóló törvény módosítása. <b>Magyarországon</b> 1993-ban született meg a Köznevelési törvény. (173.p.) <b>Lengyelország:</b> 1990 májusában fogadták el „Az oktatási és nevelési rendszer fejlesztéséről és a Pedagógusok Chartája című törvény módosítása” elnevezésű törvény.

<p><b>Oktatásirányítás</b></p>	<p>Az oktatáspolitikai hatalom és irányítási kompetencia újraelosztásában, azaz a decentralizációban többféle változat alakult ki, és a változások igen eltérő ütemben zajlottak. <u>Mindenütt megtörtént az iskolák állami monopóliumának felszámolása, azaz az iskolák helyi önkormányzati tulajdonba adása, illetve az egyházi és magániskolai tulajdon visszaállítása.</u> A helyi önkormányzatok iskolafenntartói jogosítványainak kiterjedtsége azonban igen különbözőképpen alakult a térség országaiban.</p> <p><b>Csehszlovákiában</b> a korábbi <u>négyszintű igazgatás</u> (önkormányzati, alsó területi, felső területi és országos) a felső területi szint megszüntetésével <u>háromszintűre csökkent.</u> <b>Csehországban</b> az oktatási minisztériumnak erős szerepe van a költségvetés alakításában, illetve számos közvetlen operatív feladatot lát el a személyzeti kérdésekkel kapcsolatban, különösen a középfokú oktatás területén. Az országos szintű horizontális konzultáció meglehetősen gyenge (iskolák, tanárok, szülők, helyi önkormányzatok, illetve a regionális igazgatás és önkormányzat egyéb szintjei, a munkaadók, a szakszervezetek, a politikai szféra stb.) Dekoncentrált oktatásügyi hatóságok működnek: Területi Oktatási Tanácsok és a Cseh Szakfelügyelet.</p> <p><b>Szlovákiában</b> a minisztérium helyzete és szerepe nagyon hasonló, mint a Cseh Köztársaságban. Meghatározó a minisztérium szerepe a költségvetési és a közvetlen működtetési kérdésekben. A tárca a területi hivatalokon keresztül gyakorol közvetlen befolyást az intézményi folyamatokra. Az ágazati igazgatás területi egységei a belügyminisztériumnak alárendelt hivatalokon belül működnek. (264. oldal)</p> <p><b>Magyarország eltérő utat követett.</b> A nyolcvanas évek második felében az oktatási ágazatban radikális változásokat vezettek be (lazították a központi szabályozási kereten, engedélyezték a pedagógiai kísérletezést, a szakfelügyelők rendszerét a pedagógiai munkát támogató szolgáltatássá alakították át).</p> <p>Az Oktatási Minisztériumnak nagyon szűk a közvetlen működtetéssel kapcsolatos hatásköre, a rendszer irányítását főleg a jogi szabályozáson, a fejlesztés finanszírozásán és szakmai kampányokon keresztül végezheti. Az iskolák széles körű autonómiát élveznek, de viszonylag erős helyi (önkormányzati) ellenőrzés alatt állnak, és a környezetükkel intenzív horizontális kapcsolattartásra vannak kötelezve. Az országos szintű konzultációs testületek lehetőségei jelentősen megnöttek.</p> <p><b>Szlovénia:</b> Az oktatási ágazat szabályozásának <u>korábbi négy szintjét egy kétszintes rendszerre redukálták</u> (országos és helyhatósági szint), de utána egy közbülső szintet visszaállítottak. Az állam szerepét megerősítették. Jelentős az oktatási minisztérium szerepe a költségvetés meghatározásában. A minisztérium számos speciális országos szintű intézmény alapítója, amelyek fontos szerepet játszanak az országos politika kivitelezésében, és felügyelik a reformfolyamatok professzionális szakértőit. A szakmai ellenőrzésben a kormány által kinevezett három szakértői tanács is részt vállal: a Szlovén Köztársaság Közoktatási Szakértői Tanácsa, a Szlovén Köztársaság Szakképzési Szakértői Tanácsa és a Szlovén Köztársaság Felnőttképzési Szakértői Tanácsa.</p> <p>Lengyelország: 1996-tól felgyorsult az a közigazgatási változás, amely az alapfokú oktatást – és a középiskolák egy részét – az önkormányzatok (gmyna) kezébe adta át.</p>
--------------------------------	---



<p><b>Tanterv</b></p>	<p>A <b>magyarországi</b> Nemzeti alaptanterv a kelet-közép-európai térség egyetlen tantervi dokumentuma, amely <u>teljes körű tartalmi szabályozást képvisel; minden más államban az oktatás tartalmának fokozatos felszabadítása történt/történik.</u></p> <p><b>Szlovéniában</b> az ezredforduló táján még mindig nem fejeződött be a meglehetősen centralizált tanterv megújításának folyamata zajlik.</p> <p>A <b>magyar</b> iskolák tantervi önállósága szintén jelentős mértékben kibővült. Az 1993-as közoktatási törvény bevezette az úgynevezett kétszintű tantervi szabályozási rendszert, (NAT + a helyi pedagógiai program).</p> <p><b>Lengyelország</b> esetében az 1990 után létrejött demokratikus kormányzat megőrizte a központi tantervet, egyes pontokon deszovjetizáló korrekciókat kezdeményezett (az orosz nyelv és az ideológiai tárgyak kötelező tanításának megszüntetése), valamint a tanítási idő 30%-át felszabadította és felhasználását <i>az iskolák</i> döntésére bízta.</p> <p><b>Csehországban</b> a régi központi tantervet kerettantervvé alakították át. Inentől hosszú éveken át a deszovjetizálással felszabaduló keretek (oroszkutatás, világnézeti oktatás, katonai előképzés) újraosztása, valamint a "felülbélyegzett" tantárgyak (például a demokrácia oktatása) tankönyvekkel való ellátása kötötte le a döntéshozók figyelmét.</p> <p>Az új, általában nemzetinek nevezett tantervek közös vonása, hogy alaptantervi jellegűek, tehát mértéktartónak bizonyultak az előírt tananyag mennyiségének meghatározásában, a hagyományosan egységes bemeneti szabályozással szemben a kimenetre, azaz a tantervi követelmények meghatározására tevődött át a hangsúly és az ismeretközpontúsággal és a tananyag-közvetítéssel szemben nagyobb figyelmet fordítottak a tanulói tevékenységre, a készségek és képességek fejlesztésére.</p> <p>E célok tekintetében talán a legmesszebbre mutató próbálkozás a magyar nemzeti alaptanterv (NAT), amely az alapkövetelményekben kifejeződő központi elvárások mellett a tananyag kiválasztásában és belső arányaiban, de még a tantárgyi struktúrát és az időkereteket illetően is nagy teret engedett a helyi tantervekben megtestesülő lokális társadalmi-szakmai igényeknek. A lengyel tanterv-politikára az óvatos kivárás, a hosszabb ideig tartó szakmai előkészítés és az anyagi megalapozottság jellemző. (181.p.)</p>
<p><b>Stabilitás kérdése</b></p>	<p>A stabilitást és kiszámíthatóságot is elérendő célnak tartja az összes vizsgált oktatási rendszer.</p> <p><b>Szlovákiában és Magyarországon</b> a rendszer stabilitását erősen befolyásolták a politikai váltakozások, azaz az oktatással kapcsolatban eltérő nézeteket valló politikai pártok közötti kormányzati hatalmi változások is. Ebben a két országban van a legnagyobb igény a rendszer stabilitásának és kiszámíthatóságának a növelésére.</p>

## **15. Befejezés, összegzés**

- Magyarországon a közoktatási rendszer reformja nem kötődött kizárólagosan a politikai rendszerváltáshoz, hiszen a rendszer megújítására, minőségi javítására irányuló törekvések már jóval előbb jelentkeztek, s a '80-as évek közepe-vége fele erőteljesen fel is erősödtek ezek a folyamatok.
- Az első szabad politikai választások idején az innovációt sürgető szakmai elit mellett megjelentek a pártok, pártérdekek, amelyek ideológiailag meglehetősen más-más nézeteket vallottak. S ez az értékrendbeli különbségek természetesen magukkal hozták azt is, hogy más-más elképzelésekkel indultak a közoktatás területének megújítása irányában. Azonban a reformfolyamatok folytatására egyetlen új politikai erő sem volt igazán felkészülve, az SZDSZ-t kivéve nem is nagyon rendelkeztek olyan támogató szakmai értelmiségi elittel, amelyekkel ezt meg tudták volna alapozni.
- A többpártrendszer kialakulásakor valamennyi párt kinyilatkoztatta, hogy az oktatást nem tekinti pártpolitikai harci terepnek: az oktatás legyen pártsemleges. A későbbiekben azonban a kormány és az ellenzék mégis élesen szembekerültek egymással az oktatás kardinális kérdéseiben. Tehát az oktatáspolitikai nem került a politikai ellenzék és a kormányzat között folyó, alkotmányos alapkérdésekkel foglalkozó tárgyalások napirendjére, e kérdésekről a politikai ellenzéken belül nem folytak egyeztető tárgyalások.
- Az oktatás és ezen belül a közoktatás kérdései az egyes politikai pártok programjában általában nem tartoztak a legfontosabb kérdések közé, a programok gyakran megelégedtek néhány általános elv deklarációjával. A pártok oktatáspolitikai programjaiban a szakmai ill. a közvetlen politikai, ideológiai elemek aránya 1994-re inkább az előbbiekre javára változott, azaz egyre jobban érvényesültek a szakmai szempontok.
- A kialakuló koncepciók közül két markáns irányzat tekinthető fontosnak: a konzervatívnak nevezett koncepció, amely közvetíteni, sőt irányítani kívánja az értékrendet, míg a másik a liberális, a minimális, alkotmányszintű korlátozás híve, a nemzeti értékrendet nem kiindulópontnak (közvetítendő tartalomnak), hanem a különböző iskolai alternatívák spektrumának teljes szélessége nyomán létrejött végeredménynek tartja.
- A kormányzati irányítási rendszer válsága, a rendszer irányíthatóságának gyengülése érezhető (különösen az első ciklus idején). Mint az oktatási törvény vitája bizonyítja, gondot okoz a minisztérium és önkormányzati hatáskörök meghatározása, a szolgáltató és ellenőrzési feladatok elosztása, az intézmények finanszírozása, minden fokon és minden kategóriában az önállóság érvényesítése.

- A közoktatási törvény előkészítésének időszaka nyilvánvaló módon a tanulás időszakát is jelentette az oktatáspolitikai szereplők számára. Ebben az időszakban kezdtek körvonalazódni a demokratikus egyeztetésének és konzultációnak azok a keretei és formái, melyek lehetővé tették, hogy fennmaradjon a kommunikáció egyfelől a törvényelőkészítők, másfelől a szakma és a különböző társadalmi csoportok, így a helyi közösségek képviselői között. A kialakuló új szakmai szerveződésekkel való egyeztetés kétségtelenül nagy szerepet játszottak abban, hogy az 1993 nyarán elfogadott közoktatási törvény a korábbi elképzelésekhez képest számos kompromisszumos elemet tartalmazott.
- A rendszerben tapasztalható bizonytalanság nagy része az átmenettel, a közoktatást érő drámai kihívásokkal függ össze. A törvény elfogadása, életbe lépése minden szabályozási ellentmondása ellenére sok tekintetben kiszámíthatóbb viszonyokat teremtett a közoktatás területén, növelte annak az esélyét, hogy a kialakuló konfliktusokat a közoktatás területén is a jog keretei között oldják meg, s növelte a közoktatási rendszer stabilitását.
- A NAT elkészítésének egész folyamat legitimitása mindvégig bizonytalan maradt, azaz nem volt világos, hogy a NAT készítése milyen társadalmi vagy politikai megbízás alapján folyik, s az egész folyamat minduntalan ki volt téve annak a veszélynek, hogy a szükséges politikai támogatás elmaradása esetén veszendőbe mennek a befektetett erőforrások és szakmai erőfeszítések.
- Az 1995. október elején kormányhatározattal bevezetett Nemzeti Alaptanterv – mintegy másfél évtizedes elméleti építkezés, és hat évig tartó, nemcsak a szakmai, hanem a szélesebb közvéleményt is megmozgató viták, különböző, hol gyökeresen eltérő, hol hasonló szövegváltozatok, kompromisszumok után – hazánk közoktatását is a kétpólusú tartalmi szabályozás mellett kötelezte el. Maga a NAT elsősorban a központi irányítás dokumentuma, miközben kötöttségei elválaszthatatlanok a helyi, iskolai szinten hozott döntésektől.
- Az első ciklusban még nem jöttek létre olyan szakmai fórumok, amelyeknek az lett volna a céljuk, hogy a tágabb nyilvánosság bevonásával és átfogó módon elemezzék az oktatásügy előtt álló kihívásokat és hosszabb távú feladatokat, illetve javaslatokat fogalmazzanak meg a politikai döntéshozók számára. A második ciklusban azonban már elkészült „A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája” (1996) című tervezet, amely a politikai döntéshozókat megpróbálja magasabb szintre emelni a lehetséges alternatívák mérlegelésével, ill. a döntések által érintett társadalmi és intézményi tényezőkkel való egyeztetéssel.

- A folyamatosságot (stabilitást) ill. a politikai fordulatot tekintve érzékelhető a '94-es kormányváltás utáni erőteljes oktatáspolitikai koncepcióváltás. Ami némely területen okozott zavarokat (ld. oktatásirányítás), ugyanakkor a NAT-kérdés nyugvópontra került.

**Zárógondolat:**

Az elkészült dolgozatot nagy terjedelme ellenére még sem tekinthetjük hiánytalanul teljes munkának, hiszen számos témakörre nem tér ki részletesen, ill. s csak az elsődleges források egy részét használja fel. Ezért folytatásként célul tűzzük ki a Parlament irattárában található bizottsági és a plenáris üléseken készült jegyzőkönyvek alapos áttanulmányozását, ill. a száraz tényeket, elemzéseket színesíthetnék a korabeli koncepcióalkotókkal készült interjúk is.

## **16. FELHASZNÁLT IRODALOM**

### **16.1. Könyvek, tanulmányok:**

**Bajomi Iván (2006):** Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban Új Mandátum Kiadó

**Ballér Endre (1997):** A tantervpolitika és változásai Magyarországon. In: Tanulmányok a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet Budapest

**Balogh Miklós (1992):** A területi oktatási központokról

In.: Kozma Tamás – Lukács Péter (szerk.): Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához Educatio, Budapest 95-110.o.

**Baranyi Károly (1994):** Mit, miért, hogyan? Hunga Print Nyomda & Kiadó

**Báthory Zoltán (2001):** Maratoni reform Önkönet Kiadó

**Báthory Zoltán (1991):** A Nemzeti Alaptanterv koncepciója, Info és társadalom MTA

**H. Farkas Julianna (2006):** Értékek, célok, iskolák - Az emberkép változása az oktatáspolitikai dokumentumok és az empirikus vizsgálatok tükrében Balassi Kiadó, Budapest

**Gaszó Ferenc (1992): Elvek és megfontolások a közoktatás törvényi szabályozására**

**In.:** Gaszó Ferenc, Halász Gábor, Mihály Ottó (szerk.) (1992): Törvény és iskola Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest 9-24.p.

**Gaszó Ferenc, Halász Gábor, Mihály Ottó (szerk.) (1992):** Törvény és iskola Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest

**Gaszó Ferenc (1993):** Országos, regionális és helyi oktatáspolitiká

In.: Dr. Komlóssy Ákos (szerk.)(1993): Reform vagy rendszerváltozás (iskolaszerkezet – alaptanterv – vizsgarendszer), Szeged 40-63.o.

**Gaszó Ferenc (1999):** A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer

**In.:** Meleg Csilla: Iskola és társadalom, Pécs JPTE 253-286.p.

**Halász Gábor:** A magyar közoktatás változásai a kilencvenes években

**Halász Gábor (2001):** A magyar közoktatás az ezredfordulón Okker Kft. Budapest

**Halász Gábor, Lannert Judit (szerk) (1998):** Jelentés a magyar közoktatásról – 1997 Országos Közoktatási Intézet.

**Halász Gábor-Balázs Éva (2000): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában**  
OKKER Kiadó

**Halász Gábor (2001):** Az oktatási rendszer Műszaki Könyvkiadó, Budapest

**Kelemen Elemér-Setényi János (1994):** Az oktatási törvénykezés változásai: Hazai és nemzetközi kitekintés FPI, Budapest

**Kozma Tamás (1991):** Egy közoktatási reform esélyei Magyarországon

In.: Info – Társadalomtudomány 18.szám (1991.október) MTA 7-14.o.

**Kozma Tamás (1992):** Reformvitáink Educatio Budapest

**A Közoktatási törvény 1996.** OKKER Oktatási Iroda

**A Közoktatási törvény és a Nemzeti Alaptanterv tantervi alapelvei 1994** OKKER Oktatási Iroda

**Liskó Ilona (1992):** Szerkezetváltó iskolák

In.: Kozma Tamás – Lukács Péter (szerk.): Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához Educatio, Budapest 75-84.o

**Lukács Péter – Várhegyi György (szerk.)(1989):** Csak reformot ne... Fordulat és megújulás (Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz) Edukáció Budapest

**Lukács Péter (szerk.) (1992):** Vélemények a közoktatási törvénykonceptióról Oktatókutató Intézet Összeállította: Drahos Péter, Lukács Péter, Nagy Péter Tibor, Setényi János

**A Magyar Köztársaság kormányának programja 1994-1998<sup>390</sup> (kézirat)** – Parlamenti Könyvtár

**Nagy Mária (1992):** Iskola, társadalom, szakma, állam. Vélemények egy oktatási törvénykonceptióról

**In.:** Gászó Ferenc, Halász Gábor, Mihály Ottó (szerk.) (1992): Törvény és iskola Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest 211-240.p.

**Nagy Mária (szerk.) (1991):** Az oktatási törvénykezés kritikus pontjai OKI, Budapest

**Nemzeti Alaptanterv - Első fogalmazvány – a viták összefoglalója** Székesfehérvár 1990. május (kézirat)

**Nemzeti alaptanterv híradója** – Tájékoztató a május 24-25-i eseményekről, Székesfehérvár

**Nemzeti alaptanterv, a kötelező iskolázás közös alapkövetelményei,** Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1992, 243 p. Mellékletek nélkül: 172 p.

**Nemzeti Alaptanterv (1995)** – Korona Könyvkiadó

**A nemzeti megújulás programja** Budapest 1990. szeptember

<sup>390</sup> kézirat Országgyűlési Könyvtár R XIII.532. 77-91.p.

**Sáska Géza (2007):** Rendszerek és váltások Új Mandátum Könyvkiadó  
Felsőoktatási kutatóintézet Új mandátum Könyvkiadó, Budapest

**Semjén András (1992):** Kérdések és válaszlehetőségek

In.: Kozma Tamás – Lukács Péter (szerk.): Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához Educatio, Budapest 199-203.o.

**Spengler Györgyné (1992):** Önkormányzat és iskola

**In.:** Gázsó Ferenc, Halász Gábor, Mihály Ottó (szerk.) (1992): Törvény és iskola Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest 145-155.p.

**Szebenyi Péter (1993):** A tantervfejlesztés nemzetközi tendenciái

In.: Dr. Komlóssy Ákos (szerk.)(1993): Reform vagy rendszerváltozás (iskolaszerkezet – alaptanterv – vizsgarendszer), Szeged 89-100.o

**Szebenyi Péter (1998):** A NAT hullámhegyei és –völgyei in.: OKNT: Tanulmányok a közoktatásról 180-188.p. OM

**Tellér Gyula (2000):** Hatalomgyakorlás az MSZP-SZDSZ koalíció idején Kairosz Kiadó, Budapest

**Tézisek a Nemzeti Alaptanterv székesfehérvári vitájához(1990), Székesfehérvár**

## **16.2.Felhasznált folyóiratcikkek**

**Alapelvünk az állampolgári szabadság -** Részlet a művelődési miniszter beszédéből Köznevelés 1991/5.sz. 3-5.p.

**Alkotói autonómia a pedagógus elemi joga -** eszélgetés Dobos Krisztina helyettes államtitkárral (Szunyogh Szabolcs) In.: Köznevelés 1992/30.sz. 3-4.o.

**Bajomi Iván (1994):** Szakmai érdekcsoportok és politikai erők részvétele a közoktatási törvény megalkotásában In.: Szociológiai Szemle 1994/4 119-134.o

**A baloldaliság értékei nem szorulhatnak ki az iskolából - A diákoknak lesz végre módjuk tanulni a toleranciát** In.: Pedagógiai Szemle 1990. 3.sz. 233-258.p.  
(Schüttler Tamás)

**Báthory Zoltán: A közoktatás megújulásának esélyei és ellentmondásai**

Új Pedagógiai Szemle 1996/1.sz. 3-8.p.

**Báthory Zoltán: A demokratikus oktatásügy vajúdása: a nemzeti alaptanterv**

Társadalmi Szemle 1992/8-9.sz. 31-38.o

**Báthory Zoltán: Didaktika és oktatáskutatás** Új Pedagógiai Szemle 1991/7-8.sz. 55-56.p.**Beszélgetés Andor Mihálllyal és Horn Gáborral** (Sz. Sz.) Köznevelés 1993/31.sz. 4-5.o.**Beszélgetés Mádl Ferenc művelődési és közoktatási miniszterrel** Köznevelés 1993/11.sz. 3-4.o.**Biztonságos, kiszámítható fejlődés -Tiszta képletet szeretnénk**

Beszélgetés Fodor Gábor művelődési és közoktatási miniszterrel Köznevelés 1994/26. 3-4.p.

**Búcsú a törvényhozóktól** Honti Mária Köznevelés. 1991/24. sz. (3. oldal)**Csoma Gyula: Gondolatok egy reménybeli közoktatási stratégia reménybeli alapelvéről** Új Pedagógiai Szemle 1991/9.sz. 3-21.p.**Demokratikus, hatékony, stabil közoktatást!****A Fidesz közoktatási programja** Köznevelés 1993/22.sz. 8-9.o.**Az egészséges hazaszeretet az nem nacionalizmus** PSZ 1990. 1.sz. 47-58. p.Beke Kata a Magyar Demokrata Fórum nevelési programjának kidolgozója  
A beszélgetést Schüttler Tamás készítette.**Egyházi vélemények a NAT tervezetéről** Köznevelés 1995/12.sz. 2.p.**Előbbre jutni – kezelhetetlen konfliktusok nélkül****Beszélgetés Szabó Zoltán politikai államtitkárral** Köznevelés 1995/17.sz. 3-4.o.**Érdekegyeztetés a törvénymódosításról** Köznevelés 1996/17.sz. 13.o.**Az esély iskolája A F fiatal Demokraták Szövetségének közoktatási programja** Új katedra  
1993-94. március-április (4. oldal)**Farkas László: Mi van és mi nincs a közoktatási törvény koncepciójában?** Köznevelés.  
1992/4.sz. 6-7.o.**Feladataink rangsorában első helyen a nemzeti alaptanterv kidolgozása áll****Beszélgetés Boldizsár Gábor minisztériumi főosztályvezetővel (P.Kovács Imre)** Köznevelés 1994/3.sz. 3.o, 5.o.**Fiatal Demokraták Szövetsége**



**Pokorni Zoltán, a Fidesz oktatási kabinetjének vezetője** Új Pedagógiai Szemle 1994/4.sz. 4-13.p.

**Finisben a közoktatási törvénytervezet** Új Katedra 1992/2.sz. 10.p.

**Fodor Gábor tanévnyitó beszéde** Köznevelés. 1995/27.sz. 2-3.o.

**Fokozatos, de határozott reform**

**Beszélgetés Kálmán Attila politikai államtitkárral** Köznevelés 1993/28.sz. 3.o.  
(Szunyogh Szabolcs)

**Fordulóponton a magyar közoktatás?** Új Pedagógiai Szemle 1996/1.sz. 76-89.o.

**Független közalapítvány az oktatás korszerűsítéséért** Köznevelés 1995/28.sz. 2.o.

**Gazsó Ferenc: Hatalom és iskola Polarizált oktatáspolitiká**

**In.:** Társadalmi Szemle 1991/12.sz. 14-20.o.

**A gimnáziumok és a modernizáció** (Novák Gábor) Köznevelés. 1997/14.sz. 3.o.

**Halász Gábor:** Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején Új Pedagógiai Szemle 1994/7-8.sz. 3-20.p

**Hétoldalú kerekasztal - Interjú a civil szervezetek és a minisztérium egyeztető fórumáról** (P.Kovács Imre) Köznevelés 1994/28 7. p.

**Honti Mária:** Az csalódott, akinek illúziói voltak, Köznevelés. 1991/8. sz. (5-6. oldal)

**Horváth Attila: A civil szféra fejlődésének hatása az oktatás modernizációjára**

Új Pedagógiai Szemle 1995/4. sz. 8-11.p.

**Internet és közoktatás** - Beszélgetés dr. Racskó Péterrel, az MKM Informatikai Igazgatósága vezetőjével (Miksa Lajos) Köznevelés. 1998/17.sz. 7.o.

**„Az iskola fejlesztésében is meghatározóak a helyi igények”**

A beszélgetést Schüttler Tamás készítette. Pedagógiai Szemle 1990/5.sz. 449-461.p.

**Iskolaszervezet, alaptanterv, vizsgarendszer**

**Beszélgetés Báthory Zoltán helyettes államtitkárral** - Köznevelés 1994/28.sz. 4-5.o.

**Józan középutat!** Forray R. Katalin Köznevelés. 1991/39.sz. 3-4.p.

**Juhász Árpádné: Egy szül(et)és vajúdása** Új Pedagógiai Szemle 1995/1.sz. 8-13.p.

**Lassan emelkedő pályára kerül az oktatás - Beszélgetés Szabó Zoltán államtitkárral** (Novák Gábor) Köznevelés. 1998/9.sz. 3.o.

**Legyen az oktatás stratégiai ágazat** Köznevelés. 1990/27.sz. 3-5.p. (Szunyogh Szabolcs)

**Legyen az oktatás stratégiai ágazat**

Beszélgetés Mádl Ferenc művelődési és közoktatási miniszterrel In.: Köznevelés 1993/11.sz.

3-4.o.

**Lóránd Ferenc:** Ellentmondások az oktatásügy demokratizálódási folyamatában Magyarországon Új Pedagógiai Szemle 1994/1.sz. 14-25.p.

**Kelemen Elemér:** Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990) Új Pedagógiai Szemle 2003/9. 25-31.p.

**Keresztény alapelvek, demokratikus erkölcsi törvények**

**Kereszténydemokrata Néppárt - dr. Lukáts Miklós, a KDNP Oktatási Bizottságának elnöke** Új Pedagógiai Szemle 1994/4.sz. 14-37.p. (Az interjút készítette: Schüttler Tamás)

**A Kereszténydemokrata Néppárt oktatás- és tudománypolitikai irányelvei** Új Katedra

1993-94. március-április 13.p.

**Kereszténydemokraták az oktatáspolitikáról** Köznevelés 1994/16.sz. 15.p.

**Készek vagyunk a pártközi együttműködésre** - Beszélgetés Mazsu Jánossal, a Fidesz oktatási szakértőjével, Debrecen alpolgármesterével Köznevelés 1993/39.sz. 12-13.sz. 12.p.

**Kit véd a törvény? A közoktatási törvény módosító javaslatait vitatta a Közoktatás-politikai Tanács** (Miksa Lajos) Köznevelés 1995/5. sz. 3.p.

**A konkrét problémák kezelését látom szükségesnek**

Beszélgetés Gázsó Ferencsel iskolaszervezetről, finanszírozásról, esélyekről, pluralizmusról (Szunyogh Szabolcs) Köznevelés 1995/12.sz. 12-13.o.

**A közoktatás-politikai Tanács a közoktatási törvénytervezet ellen** (Miksa Lajos) Köznevelés 1993/24.sz. 5.o.

**A közoktatás reformja** - Beszélgetés Dr. Báthory Zoltán egyetemi tanárral, közoktatási helyettes államtitkárral (Miksa Lajos) Köznevelés. 1998/17.sz. 2-3.o.

**Levélváltás a NAT-ügyben** (Miklósi László elnök) Köznevelés. 1998/6.sz. 7.o.

**Liskó Iлона: Iskolaszervezet és településszerkezet** Új Pedagógiai Szemle 1996/1.sz. 54-63.o.

**A Magyar Szocialista Párt közoktatás-politikai tervezete** Új Katedra 1993-94. március-április 27-32.p.

**A Magyar tanárok Egyesülete első konferenciájának állásfoglalása a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről** Köznevelés. 1997/26.sz. 17.o.

**MDF Közoktatási programja** Új Katedra 1993/94. március-április (2. oldal)

**Mérlegen az idei tanév**

**Beszélgetés dr. Szabó Zoltánnal a Művelődési és Közoktatási miniszterrel**  
(Miksa Lajos) Köznevelés 1996/22.sz. 3-4.o.

**Mi fontos ma a közoktatásban?**

Beszélgetés dr. Báthory Zoltán helyettes államtitkárral (Miksa Lajos) (3. oldal)

**Mihály Ottó: A NAT szabályozási funkciói** Új Pedagógiai Szemle 1993/4 17-19.p.

**Miként látja a közoktatási és szakképzési rendszert a Magyar Szocialista Párt?**

Beszélgetés Jánosi Györggyel és Körösfői Lászlóval (M.L.) Köznevelés 1993/3.sz. 3-4.o.

**Miksa Lajos: Vita a Nemzeti alaptantervről** Köznevelés 1995/10.sz. 2-5.o.

**Milyen oktatáspolitikát tervez a Magyar Demokrata Fórum?**

Beszélgetés Dobos Krisztina országgyűlési képviselővel, az MDF oktatási szakértőjével  
Köznevelés 1993/39.sz. 19-20.o.

**Mi lesz veled, nemzeti alaptanterv?** Köznevelés 1992/29.sz. 10-11.o.

**Nagy József: Kell nekünk nemzeti alaptanterv?** Köznevelés 1990/16.sz. 3-4.o.

**Nagy Mária:** Közoktatás a politikai rendszerváltozás utáni Közép-Európában Új Pedagógiai szemle 1999/11.sz

**A NAT és a pedagógus-közvélemény** (Andor Mihály, Liskó Ilona) Köznevelés. 1997/20.sz. 4-5.o

**A NAT az oktatáskutató szemszögéből** Köznevelés 1995/16.sz. 11.o., 14-17.o.

**Negyedévi elszámolás** (P. Kovács Imre) Köznevelés. 1992/6.sz. 3-5.o.

**Négy év mérlege – a pártok szemszögéből** Köznevelés. 1998/9.sz. 7-9.o.

**Nem lehet egyetlen embereszményben gondolkodni** ÚPSZ 1991/9.sz. 33-51.p.

**Nemzeti alaptanterv: A kormány felelős érte - Beszélgetés Baranyi Károllyal, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium főosztályvezetőjével** (Miksa Lajos) Köznevelés 1993/6.sz. 7-8.o.

**„Az oktatásban egyetlen párt, egyetlen ideológia sem törekedhet a kizárólagosságra!”**  
A beszélgetést Schüttler Tamás készítette Pedagógiai Szemle 1990/6.sz. 536-547. p.

**Oktatási pártkóktél** (Szunyogh Szabolcs) Köznevelés 1993/36.sz. 3.o.

**Oktatási vitanap a Parlamentben** (Szunyogh Szabolcs) Köznevelés 1995/33.sz.7.o.

**Oktatáskutatók az iskolaátstrukturizálásokról** Köznevelés 1998. 3.sz. 4-5.o.

**Az oktatás minden területére kiterjedő változtatásra van szükség - Interjú Gázsó Ferencsel az új oktatási törvény koncepciójáról** Köznevelés 1991. 9.sz. (10. oldal)

**Az oktatás rendszerváltása** (Kerékgyártó László) Köznevelés. 1992/27.sz. 6.o.

**Országos konferencia a közoktatási törvény módosításáról** Köznevelés 1996/26.sz. 3-15.o.

**Az Országos Köznevelési Tanácsról röviden** (Závodszkyné Orbán Erzsébet) Köznevelés 1994/32.sz. 4-5., 6.o.

**Az Országos Köznevelési Tanács jelentése a közoktatás helyzetéről – 1997** Köznevelés. 1998/24-25.sz. 18-21.o.

**Párbeszéd? Perbeszéd?** Köznevelés 1991/34.sz. 3.p.  
(Miksa Lajos)

**A pedagógusok és a NAT** (Szabó László) Köznevelés 1995/22.sz. 5.o.

**Racionalizálást, de törvényesen**

**Báthory Zoltán helyettes államtitkár tájékoztatója a távlati fejlesztés lehetőségeiről**  
Köznevelés 1995/28.sz. 2.o.

**Reform vagy halogatás? -A Nemzeti alaptanterv időben bevezethető** (Sz. Sz.)

**Tartalmas megbeszélések negyven helyszínen -Országgyűlési bizottság az oktatás modernizációjáról** Köznevelés. 1997/9.sz. 3.o.

**Rendhagyó tudósítás egy rendhagyó tanácskozásról** Köznevelés 1993/6.sz. 4.o.

(Szunyogh Szabolcs)

**„Szabad szolgáltató iskolákat” a Szabad Demokraták Szövetségének oktatási programja** Új Katedra 1993-94. március-április (9.o)

**A szakmai háttérre kell támaszkodnunk - Beszélgetés dr. Jánosi Györggyel**

(Miksa Lajos) Köznevelés 1994/31.sz. 3-4.o.

**Szebenyi Péter: Az iskolák véleménye a Nemzeti Alaptantervről** Új pedagógiai Szemle

1991/10.sz. 3-13.o.

**A tanév mérlege- Beszélgetés Dobos Krisztina művelődési helyettes államtitkárral**

Köznevelés. 1991/24.sz. 3.o.

**„A tartalmi szabályozás változása a legfontosabb modernizációs elem”**

Báthory Zoltán egyetemi tanárral, közoktatási helyettes államtitkárral beszélget Schüttler

Tamás Új Pedagógiai Szemle 1995/4.sz. 36-46.p.

**Tények a magyar oktatásügy helyzetéről** Köznevelés 1993/29.sz. 3.o.

**TOK helyett ROK A művelődési miniszter rendelete a regionális oktatásügyi központok létesítéséről** Köznevelés. 1992/26.sz. 6-7.o.

**A törvény a legcélszerűbb megoldásokra mondott igent**

Beszélgetés Karsai Péterrel, a parlament oktatási bizottságának elnökével Köznevelés 1993/39.sz. 10-11.o.

**A törvény jó oktatásügy létrehozásával teremt lehetőséget**

Beszélgetés Dobos Krisztina helyettes államtitkárral (Szunyogh Szabolcs) Köznevelés

1993/27.sz. 2.p.

**Utolsó szakaszba érkezett a közoktatási törvény módosítási tervezete** (Novák Gábor)

Köznevelés 1995/24-25.sz. 3.o.

**Vakáció a pihenés és az erőgyűjtés jegyében - Beszélgetés Kálmán Attila művelődési és**

közoktatási államtitkárral (Szunyogh Szabolcs) Köznevelés. 1992/25.sz. 3-4.o.

**Versenyképesség, esélyegyenlőség, modernizáció - Racionális megoldási lehetőségeket keresek** -Beszélgetés Magyar Bálint művelődési és közoktatási miniszterrel (Szunyogh Szabolcs) Köznevelés. 1997/23.sz. 3.o.

**Viták kereszttüzeiben a NAT követelményrendszere** (Miksa Lajos) Köznevelés 1994/24.sz. 3.o.

### **16.3. Felhasznált minisztériumi jegyzőkönyvek:**

- Minisztériumi jegyzőkönyvek 1221/93, 1332/93  
68031/95 A NAT implementációja.

### **Oktatási, ifjúsági és sport bizottsági jegyzőkönyvek:**

1992.11.18.

OB XI.42/1993.

1993.06.21. Közoktatási törvény – módosító indítványok vitája

1993.06.17. Módosító indítványok

1993.03.24.

1993.09.22.

1994.03.02. Közoktatásfejlesztési-stratégia

1995.03.08.

1995.10. 18. Vitanap a közoktatásról

1995.06.30.

1996.02.28.

**Eseménynaptár:****1972-1985.**

- 1972. évi párthatározat (Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai: A Magyar szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. június 14-15-ei ülésén).
- A párt Központi Bizottsága 1982. április 7-ei ülésén áttekinti az 1972-es párthatározat óta a közoktatásban történt változásokat, értékeli az elmúlt tíz évet, és állásfoglalást fogalmaz meg.
- 1985. évi I. törvény

**1988**

- 1988. november 26-án, mintegy 290 pedagógus részvételével megalakul a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (PDSZ) a Szent István Közgazdasági Szakközépiskolában.
- A legelső nyílt oktatáspolitikai vitafórumot 1988 decemberében rendezték a Jurta-színházban.

**1989**

- 1989 nyarán az oktatáskutatók egy csoportja – Ballér Endre, Báthory Zoltán, Nagy József és Szabenyi Péter – felkérést kaptak Kelemen Elemér közoktatási miniszterhelyettől és Boldizsár Gábor minisztériumi főosztályvezetőtől egy új tantervi konstrukció kidolgozására.
- Az első értelmező írás a nemzeti alaptantervről Báthory Zoltán tollából látott napvilágot 1989 decemberében a Köznevelésben.

**1990:** „A nemzeti megújulás programja” (1990) című kormányprogram közoktatási fejezete

- 1990. évi XXIII. törvény
- 1990. február 16-án tizenöt alapító taggal létrehozták a Független Pedagógus Fórumot a budapesti Németh László Gimnáziumban.
- Az 1990 áprilisában lezajlottak a szabad választások
- 1990 május 23. Andrásfalvy Bertalant kinevezi a köztársasági elnök művelődési és közoktatási miniszterré.
- 1990. május 24-26-a között Székesfehérvárott országos konferencia a NAT-1-ről.
- Az Oktatáskutató Intézet 1990 tavaszán indította el a magyar társadalom oktatási igényeinek feltárására szolgáló reprezentatív közvélemény-kutatást, amelynek eredményét a Kutatás közben 167 című kiadványban 1991 decemberében tették közzé.

- 1990. szeptember a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény elfogadása
- Az OPI helyére lépő Országos Közoktatási Intézetet (OKI) 1990. október 1-jén alapította meg a minisztérium Zsolnai József vezetésével.
- Az első demokratikus választás után, 1990 őszén a miniszter felkéri Gázsó Ferencet, hogy egy munkacsoporttal dolgozza ki egy új közoktatási törvény szakmai tervezetét.

### 1991:

- 1991. januárjában elkészül a Gázsó-bizottság által készített közoktatási törvénytervezet első változata.
- 1991. január 26. Magyar Pedagógus Kamara küldöttgyűlése
- 1991. februárjában a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke mellett létrejött az Alapműveltségi Vizsgaközpontot az alapműveltségi vizsga előkészítse érdekében.
- Az Országos Közoktatási Intézet rendezésében a közoktatási törvény tervezetéről tartottak szakmai fórumot 1991. február 18-án, Budapesten.
- Az MTA pedagógiai bizottsága 1991. február 25-i ülésén – Gázsó Ferenc jelenlétében – megvitatta a közoktatási törvény szakmai tervezetét
- Mintegy három hónapon át – 1991 februárjától május közepéig – zajlott a vita, amelyben több ezer pedagógus vett részt.
- A NAT második fogalmazványa 1991 májusában készült el
- „A közoktatási törvény szakmai tervezete” című javaslat a Gázsó-bizottság által készített közoktatási törvénytervezet második változata 1991. júniusára készül el.
- A NAT-3 elkészülte 1991. november
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium által 1991. november 5-én közreadott a közoktatási törvény koncepciója című tervezetet.
- Az Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesület igazgatói szekciója 1991. november 29-én Székesfehérváron tanácskozást szervezett a közoktatási törvény koncepciójáról.
- Az Oktatáskutató Intézet 1991 decemberében – 1992 januárjában ezer fős országos, reprezentatív pedagógusmintán (tanítók és általános, illetve középfokú iskolai tanárok) adatgyűjtést végzett azzal a céllal, hogy megismerje a pedagógusok véleményét az oktatási törvénykonceptió akkor legújabb (1991. november 5-i) változatáról és a pedagógus bérrendszerről.



**1992:**

- 1992 januárjában a minisztérium kiadásában a korábbiakhoz képest jelentősebb példányszámban megjelent a NAT-3, szétküldték az iskoláknak..
- A minisztérium 1992 januárjában átdolgozott vitairatot eredményezett „A közoktatási törvény koncepciója” címen. Ez a dokumentum szolgált az 1992 februárjában megfogalmazott törvénytervezet alapjául.
- Január 20-án a budapesti Kossuth Klubban öt pedagógusszervezet, a Történelemtanárok Egylete, a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség, az Általános Iskolai Igazgatók Kollégiuma, a Keresztény Pedagóguskamara és a Budapesti Pedagóguskamara „Kiút vagy káosz?” címmel közös sajtótájékoztatót ismertette álláspontját a közoktatási törvény módosításával, illetve a nemzeti alaptanterv egyes kérdéseivel kapcsolatban.
- Második székesfehérvári konferenciájára, a NAT-3 megvitatására, 1992. március 6-7-én került sor.
- A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete 1992. március 14-én fórumot rendezett az egyházak és a közoktatás kapcsolatáról.
- 1992. május/június – a Miniszterelnöki Sajtóiroda „Félúton” címmel összegzést készített az átmenet gondjairól és eredményeiről.
- A Köznevelés 1992. június 12-i száma több tanár és néhány közéleti személyiség NAT-kritikáját jelenteti meg.
- A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. Törvény (Kjt.)
- A művelődési és közoktatási miniszter 1992. szeptember 1-i hatállyal szakmaiszolgáltató, ellenőrző költségvetési intézményeket (TOK) létesít. 8 központ létesül:
- 1992 októberétől kemény ügyrendi csata kezdődött a Közoktatás-politikai Tanácsban.
- Az 1992 novemberében Székesfehérváron megtartott újabb NAT-konferencián a pedagógustársadalom különböző szakmai, világnézeti és politikai érdekcsoportjainak képviselői elfogadták a NAT-3 -at és azt a Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetői számára is elfogadásra ajánlották.

**1993:**

- 1993. január országos közoktatási fórumot szervezett az MDF Pedagógus Kollégiuma a Haza és Haladás Alapítvány támogatásával. A fórumon több mint 300 hazai pedagógus vett részt, képviseltették magukat a határon túli magyar pedagógus szervezetek, és az MDF Pedagógus Kollégiumának országos szakértői hálózata.
- A tantervi szabályozás kérdéseiről szervezett az Oktatáskutató Intézet, az Országos Közoktatási Intézet és az MTA Pedagógiai Bizottsága 1993. január 13-án, a budapesti Kossuth Klubban.
- Antall József miniszterelnök javaslatára a Magyar Köztársaság elnöke 1993. február 23-i hatállyal a Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetőjévé Mádl Ferenc jogászprofesszort nevezte ki.
- 1992 októberétől kemény ügyrendi csata kezdődött, melynek eredményeként 1993. március 16-án de facto megalakult „a jogalap nélküli” Közoktatás-politikai Tanács, s a testület tagjai konszenzussal fogadták el ügyrendjét.
- 1993. május 5-én a házelnök – mint főbizottságnak – az Oktatási, Ifjúsági és Sportbizottságnak adta ki a közoktatási törvény tervezete. Abban kellett állást foglalnia, hogy a tervezetet általános vitára alkalmasnak találja-e.
- A Közoktatás-politikai Tanács 1993. május 19-i vitája a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban
- Az Országgyűlés 1993. július 12-i ülésnapján fogadta el az 1993. évi LXXIX. törvényt a közoktatásról.

**1994:**

- 1994. január 1-jétől lép életbe a közalkalmazotti törvényben szereplő bértáblázat, mely jelentősen növeli az átlagbéreket. Az általános iskola felső tagozatában tanító tanárok heti kötelező óraszámát 20-ról 18-ra csökkenti.
- A kormány 1994. március 12-én közzétett rendeletét a NAT kettős szerkezetéről (külön tantervi alapelvek és tantervi követelmények), és egyben rendelkezett a tantervi alapelvek visszavonásáról
- „A magyar közoktatás helyzete 1990-1994” címmel 1994. március 30-án oktatási vitanapot (országos nyílt napot) szervezett az országgyűlés oktatási, ifjúsági és sportbizottsága a Parlament felsőházi üléstermében.
- 1994. május 2-án volt a Művelődési és Közoktatási Minisztérium „Évkönyv 1993” című kiadványának bemutatója, amely majdnem négy év mérlegét tartalmazza.

- 1994. május 6-án közoktatási megállapodást kötött a kultusztárca és az egyházi iskolafenntartók.
- 1994. június 2-4-e között az ország négy nagyvárosában (Budapest, Miskolc, Szombathely, Békéscsaba) országos NAT-konferenciákra kerül sor.
- Országos Köznevelési Tanács 1994. június 9-ei megbeszélésén különösen éles bírálatban részesült a NAT-tervezet: rámutattak hiányosságaira, befejezetlen voltára.
- A négyek és a tantárgyi munkacsoportok képviselői ennek ellenére nyíregyházi zárt ülésükön (június 27-30) még egyszer megtárgyalják a konklúziókat és a továbbfejlesztés módját.
- 1994. július 15-én hivatalba lépett az új kormány. Gönz Árpád köztársasági elnök Fodor Gábort művelődési és közoktatási miniszterré nevezte ki.
- Báthory Zoltán ismertette a tárca oktatáspolitikai terveit 1994. november 9-én az Országgyűlés oktatási, tudományos, ifjúsági és sportbizottságában.
- 1994 decemberében kiadott NAT-tervezetet és a közoktatás fejlesztési stratégiájáról szóló dokumentum tervezetét az MKM országos vitára bocsátott
- A kormány 1994 decemberében hét minisztérium közreműködésével hozta létre a Gyermek- és Ifjúsági Koordinációs Tanácsot

### **1995:**

- 1995. január 1-től új normatív finanszírozási rendszer lép életbe, amelyet igénybe vehetnek az egyházi és az alapítványi iskolák is, ám ez esetben nem szedhetnek tandíjat.
- A törvénymódosítás általános vitája zajlott a Művelődési és Közoktatási Minisztérium tanácsstermében 1995. január 10-én.
- A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1995. januári keltezéssel elkészítette a nemzeti alaptanterv implementációját
- Az érettségi vizsga reformja szakmai koncepcióját a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére 1995 tavaszán dolgozta ki egy szakértői bizottság
- Négy történelmi egyház, az evangélikus, az izraelita, a református és a római katolikus oktatási szakemberei találkoztak 1995. március 6-án a Magyarországi Református Egyház zsinati irodájában, hogy megvitassák a közoktatási megállapodásból eredő pénzügyi kérdéseket, állást foglaljanak a közoktatási törvény módosításával és a nemzeti alaptantervvel kapcsolatban.

- Vitaanyagnak szánta a Művelődési és Közoktatási Minisztérium A közoktatás fejlesztésének stratégiája című kiadványát. Legutóbb, 1995. március 8-án az Országgyűlés oktatási, tudományos, ifjúsági és sportbizottsága előtt került terítékre.
- Közoktatási törvény a törvénymódosító „kis csomagot” már júniusban beadta a kormány a parlamentnek, s reméli, hogy szeptemberben jóváhagyják.
- Júliusban az Országos Köznevelési Tanács és a Közoktatás-politikai Tanács is megtárgyalta a NAT-ot. A Közoktatás-politikai Tanács öt oldala támogatta, csupán az önkormányzati iskolafenntartók és a szülők tartózkodtak. Az Országos Köznevelési Tanács nagy többséggel jóváhagyta (a Köznevelési Tanácsban hárman ellene szavaztak, négyen tartózkodtak, tízen azonban igent mondtak).
- A kormány a NAT-6-ot 1995. október 5-ei ülésén fogadta el (130/1995. (X. 26.) korm. rendelet).
- 1995 év vége: 3. harmadik lillafüredi pedagógiai konferencia „Fordulóponton a magyar közoktatás?” címmel
- 1995. október 19-én az Országgyűlés Oktatási Bizottsága a volt felsőházi ülésteremben nyílt vitanapot rendezett, melynek témája a közoktatás volt.
- A kormány 1995. október 26-án hagyta jóvá a Nemzeti alaptantervet. Az iskolák rövidesen megkapták a NAT példányaikat.
- 1995. november 12-én országos pedagógustüntetés.
- 1995. december 3-án az MKM megbízta az Országos Közoktatási Intézetet, hogy szaktanárok továbbképzésének megszervezésére pályázati felhívást írjon ki.

### 1996:

- 1996. január 1-jei hatállyal Fodor Gábor lemond a Művelődési és Közoktatási miniszteri posztról. Magyar Bálint követte őt a minisztérium élén
- A Parlament Oktatási, Tudományos, Ifjúsági és Sportbizottsága február 28-án megvitatatta a „*Magyar közoktatás fejlesztésének távlati stratégiája*” című vitaanyagot.
- Elkészült a közoktatásról szóló törvény és egyes kormányrendeletek módosításáról szóló tervezet a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban. Ezt vitatta meg április 12-én rendezett ülésén a Közoktatási Érdekegyeztető Társaság.
- OKI Alapműveltségi Vizsgaközpontja 1996. április 15-én 2686 intézménynek, szervezetnek küldte meg az alapműveltségi vizsga koncepcióját, a csatlakozó kérdőívet, valamint mellékelte négy háttéranyagot

- Az országgyűlés 1996. május 14-én elfogadta azt, hogy a közoktatási törvény módosító javaslatait sürgősséggel kell tárgyalni.
- 1996. június 1-jén és 2-án az érettségiről címmel, két pedagógiai szakmai civil szervezet vitát rendezett a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja által kidolgozott, az érettségi reformjára vonatkozó koncepciójáról. Hogyan lehet a közoktatás modernizációs szempontjait összeegyeztetni az érettségihez kötődő tradicionális értékekkel.
- 1996. július 5-én a Parlament elfogadta az 1993. évi közoktatási törvény módosítását (1996. évi LXII. törvény).
- A kormány 1996. augusztus 22-én jóváhagyta az óvodai nevelés alapprogramját.
- A Sulinet nevet kapta az a program, amely 1996. szeptember 1-jén kezdődött.
- 1996 decemberében közzétett ágazati stratégiájában

## 1997

- 1997. januárban 20 közoktatási információs iroda (megyei és fővárosi pedagógiai intézetek) és 21 közoktatási információs pont nyílt az országban, amelyek szakmai segítséget adnak az iskoláknak a tantervkészítéshez.
- 1997 elején már ajánlatos elkezdeni a helyi tervezést, amit legkésőbb 1997 novemberéig le kell zárni.
- A MEDIÁN Közvélemény- és Piackutató Kft. 1997 áprilisában kérdőíves vizsgálatot folytatott ezer iskola igazgatója és véletlenszerűen kiválasztott pedagógusai körében a NAT bevezetéséről.
- 1997 tavaszán a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kezdeményezésére a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA) pályázati úton kért fel fejlesztő iskolákat arra, hogy hagyományos úton hozzanak létre iskolai szintű és átmeneti tanterveket.
- Az érettségivizsga-szabályzat tervezetét a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1997 tavaszán bocsátotta szakmai és társadalmi vitára.
- A kétszintű érettségi többszörösen megvitatott és átdolgozott tervezete május 15-én terjesztette a minisztérium az Országos Köznevelési Tanács elé.
- Az alpműveltségi vizsga, az érettségi vizsga reformjának részletes jogi szabályozására 1997 júniusában került sor.
- 1997 júniusában közoktatásunk tartalmi szabályozásának dokumentumkészlete tovább bővült. A speciális oktatási intézmények számára sajátos irányelveket kellett

kidolgozni: a gyógypedagógiai, a két tannyelvű, a nemzetiségi, az alapfokú művészet-iskolák számára

- Történelemtanárok Egyletének Országos Konferenciája 1997 októberében a NAT bevezetésének elhalasztását kérték a sok probléma miatt.
- 1997. október 8-tól december 12-ig az ország negyven iskolájában tartottak regionális NAT-napot.
- Zöld vonal 1997. október 20-a óta működik a 06-80-200-254-es számon, és a közoktatási rendszer modernizációjával, a NAT megvalósításával, a pedagógiai programokkal és a helyi tantervekkel kapcsolatban ad információkat, tanácsokat.
- Középpontban az esélyegyenlőség - oktatási fórumot tartottak a Parlamentben 1997. november 21-én.
- 1997. november 26-án a lillafüredi országos közoktatási konferencián a parlamenti pártok oktatáspolitikai szakértőinek pódiumvitájára került sor. Arról fejtették ki álláspontjukat a pártok szakértői, hogy választási győzelmük esetén mit változtatnának a jelenleg kormányzó koalíció oktatáspolitikáján. NAT-vita
- A pedagógusok továbbképzését a közoktatási törvény, továbbá az 1997 decemberében megjelent kormányrendelet szabályozza.

## 1998

- 1998. szeptember 1-jétől a NAT bevezetése első és hetedik évfolyamon
- Az iskolák pedagógiai programjukat 1998. szeptember 1-jétől az egész iskolára vonatkozóan, míg a helyi tantervet az 1. és a 7. évfolyamtól kezdődően vezetik be.
- 1998. szeptember 1-jéig minden középiskola csatlakozhat az Internet információs hálózatára.