

INFO-Társadalomtudomány

18. szám (1991. október)

Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia

Szerkesztőbizottság:

Enyedi György (elnök), Erős Ferenc, Madarász Aladár, Mucsi Ferenc, Pálné Kovács Ilona, Schlett István, Tamási Péter (felelős szerkesztő), Tóth Pál Péter

A szerkesztésben közreműködött: Habermann M. Gusztáv

A szerkesztőség címe:

1051 Budapest, Nádor u. 7.
Telefon: 111-38-99

INFO-Társadalomtudomány című sorozatunk indításával az volt a célunk, hogy tömören és olvasható formában megírt cikkekkel gyorsan informáljuk a társadalomirányításban résztvevő döntéshozókat az új társadalomtudományi kutatási eredményekről és a társadalomtudósokat foglalkoztató aktuális témákról. Lapunk nyilvánossá válásával lehetőség nyílt arra, hogy a magyar társadalom iránt érdeklődő olvasók szélesebb köre is hozzáférhessen az egy-egy aktuális témát többoldalúan megközelítő tematikus számokhoz. Mivel kiadványunk igen szűk terjedelmet szab meg egy-egy témára, a kutatók kénytelenek álláspontjukat tézisszerűen kifejteni. Az általános tájékozódást azonban szeretnénk megkönnyíteni a cikkek után közölt statisztikai táblázatokkal és válogatott bibliográfiával.

Tematikus számainkkal fel kívánjuk hívni a figyelmet néhány fontos területre, amelyekkel eddig – úgy tűnik – nem a kutatási eredmények ismeretében foglalkoztak. Szeretnénk kiadványunkkal a kiemelt témákban tudományos háttéranyagot nyújtani és ezáltal is hozzájárulni ahhoz, hogy a társadalomtudományi kutatások eredményei és a társadalmi gyakorlat közelebb kerüljenek egymáshoz.

A kifejtett elképzelések a szerzők egyéni tudományos felfogását tükrözik.

A szerkesztőség

Lapunk egyes számai visszamenőleg is megvásárolhatók, illetve a tárgyévre, valamint az azt követőre előfizethető a szerkesztőségénél (előfizetési díj egy évre – négy számra – 500,- Ft).

Tartalom

| | |
|--|-----|
| Oktatás – változás <i>Eryedi György – Tamási Péter</i> | 3 ✓ |
| Egy közoktatási reform esélyei Magyarországon <i>Kozma Tamás</i> | 7 |
| Tantervi és vizsgarendszerek Európában <i>Szebenyi Péter</i> | 15 |
| Rendszerváltás és közoktatási törvénykezés Közép-Európában (A Cseh és Szlovák Köztársaság és Lengyelország esete) <i>Setényi János</i> | 19 |
| Társadalmi részvétel az iskolák irányításában <i>Halász Gábor</i> | 25 |
| Állami helyett önkormányzati iskolák <i>Sáska Géza</i> | 31 |
| Állam – egyház – iskola <i>Nagy Péter Tibor</i> | 35 |
| Nincs kisebbségi oktatásügy hazánkban <i>Forray R. Katalin – Hegedűs T. András</i> | 39 |
| Bemenet-, folyamat- vagy kimenetszabályozás a közoktatásban? <i>Nagy József</i> | 43 |
| A Nemzeti Alaptanterv koncepciója <i>Báthory Zoltán</i> | 49 |
| Oktatásfinanszírozás: kényszerek és lehetőségek <i>Semjén András</i> | 55 |
| Tanárok és tanárpolitikák <i>Nagy Mária</i> | 61 |
| Statisztikai táblázatok | 65 |
| Válogatott bibliográfia | 81 |
| Kutatási információk | 87 |

Európához való felzárkózásunk jogos igényének emlegetése már szinte közhelyként hat. E folyamat problémáiról és árnyoldalairól sokkal kevesebb szó esik. Felzárkózásunk alapfeltétele, hogy a legtágabb értelemben vett kultúra terén hogyan tudunk közeledni az „európai” gondolkodáshoz és gyakorlat-hoz. Az ezzel kapcsolatos értékek és normák elsajátításában meghatározó szerepe van az oktatásnak, az iskoláknak.

Oktatásstatisztikai adatok alapján hazánk – európai összehasonlításban – ma még nem áll nagyon rosszul. Ez alól egy terület kivétel: a felsőfokú beiskolázottak aránya a megfelelő korú népesség százalékában. E jelzőszám szerint Magyarország Európában a legutolsók közé süllyedt. (Az egy-egy évben felsőfokú diplomát szerzők aránya már nem mutat annyira rossz képet.) Bár a gazdaság a jelenlegi helyzetben nem tudna sokkal több diplomást foglalkoztatni, a felsőfokú tanulmányokat folytatók csekély aránya néhány év múlva fejlődésünk komoly akadályává válhat. Iskoláinknak tehát sokkal több diákot kellene felsőfokú továbbtanulásra felkészíteni.

Az oktatásban bekövetkező változásoknak mindig hosszú távra kell előre tekinteniök és a hatások is csak relatíve hosszú idő után mutatkoznak meg. Éppen ezért a meggondolatlan és hibás változtatások nagy károkat okozhatnak: gyermekek millióinak sorsát és személyiségét károsíthatják.

Az oktatási reform a rendszerváltozás természetes velejárója, amely azonban nem szabad, hogy egyszerű ideológiaváltásból, vagy netán „minden eddigi megváltoztatásából” álljon. Egyrészt, az eddig alkalmazott oktatási rendszernek is voltak olyan elemei, amelyek jól funkcionáltak és megőrzendők; másrészt, az új rendszert a különböző nézetek ütköztetése nyomán kellene kialakítani, biztosítva a változás és a folyamatosság egységét. Vannak, akik az erős centralizációt igénylik, mások a teljes liberalizáció mellett szállnak síkra. A koherens koncepció kialakításakor a vágyakat össze kell vetni a realitásokkal, gondosan mérlegelve a jelenlegi magyar helyzetet és a jövő lehetőségeit. Nehezíti egy rugalmas új rendszer kialakítását, hogy sokan a távoli múlthoz fordulnak mintakövetés végett és olyan formákat szeretnének megvalósítani, amelyeket már rég túlhaladott az idő. Ugyanakkor a Nyugaton alkalmazott módszerek és formák sem ültethetők át „egy az egyben”, a társadalmi és kulturális különbségek miatt.

A rendszerváltozás hatása a közoktatásra, az iskolarendszerre nemcsak abban fog jelentkezni, hogy az iskola nem lehet egyetlen ideológia, propaganda eszköze, hanem abban is, hogy az ország új gazdasági fejlődési szakaszában, nyugat-európai fokozatos integrációja során más képzettségű, más társadalmi-gazdasági életre felkészített fiatalokat kíván, mint amilyeneket az elmúlt évtizedekben képeztek. Az oktatás, az iskola változása nagy figyelmet kap mindenki részéről, hiszen minden kormányzat érdekelt a felnövekvő generáció sorsának irányításában, és a lakosság nagy többsége személyében is érintett az iskolarendszer változásaiban. Jelen összeállításunk elsősorban azt mutatja meg, hogy e változások során milyen sokféle szempont játszhat szerepet, milyen változatos külföldi példatár állhat rendelkezésünkre – és hogy sehol nem találtak még tökéletes megoldást, így bizonyonnyal a hazai változások sem fognak viták és ütközések nélkül lezajlani.

A változások jellegét, módját és időtartamát nagyon megfontoltan kell eldönteni. Sem gyermekeinkkel, sem a pedagógus társadalommal szemben nincs helye elhamarkodott, rögtönzött intézkedéseknek. Ugyanakkor arra is vigyázni kell, hogy alapvető döntések ne halasztódjanak túl sokáig, mert ez nagymértékben ronthatja az iskolarendszer működését.

Az iskolarendszer tökéletlenségei régen ismertek; az oktatás- és neveléstudományi kutatások már az 1980-as években számos új változatot dolgoztak ki. Ezek némelyikét érvényesíteni tudták az oktatási törvény 1985. évi módosításában, amely oldotta az iskolai tanterv merev kötöttségeit, az iskolázás uniformizált jellegét.

Amidőn az oktatás megváltoztatásának szükségességéről beszélünk, természetesen, hogy azokra az elemekre koncentrálunk, amelyek módosítást igényelnek. Nem kevés azonban az oktatás hagyományos, továbbra is érvényes feladata, így mindenekeelőtt a műveltség megalapozása, a konkrét tudásanyag elsajátíttatása. Figyelemel kell lenni az oktatási rendszer „végtermékére” is, vagyis hogy milyen felkészültségű diákokat bocsátott ki. E szempontból a magyar gimnáziumok végzős diákjai nemzetközi összehasonlításban általában nem szerepeltek rosszul. Bármilyen sok vonzó elemet tartalmaz például az amerikai középiskolai oktatás, azt meg kell állapítani, hogy végzett növendékei többnyire nem érik el a magyar érettségizettek tudásszínvonalát, és ezért 2–4 évet kell főiskolán még tovább tanulniuk ahhoz, hogy az érettséginek megfelelő fokozatot megszerezhessék. A lényeges oktatási célok is változatlanok: a tudás elsajátíttatása, a társadalmi életre való felkészítés, bizonyos erkölcsi magatartás mintaként való átadása, a műveltség megalapozása.

E célok mögötti tartalom azonban határozottan változóban van, és nemcsak a felső politikai változások, de a világ változásai miatt is. A magyar iskolarendszernek olyan tanulókat kell felkészítenie, akik felnőtt életükben más gazdasági rendszerben fognak tevékenykedni. Nemcsak abban az értelemben, hogy piacgazdasági környezetben fognak élni és dolgozni, hanem abban az értelemben is, hogy csekély jelentősége lesz a szűken vett szakkép-

zésnek. Pályájuk során többször kényszerülhetnek foglalkozásváltásra, így szinte állandó tanulási folyamatra kell felkészülniök. Társadalmi életre való felkészítésük alapja: az önálló gondolkodásra nevelés, a másság elfogadása, a demokrácia gyakorlásának elsajátítása, a rugalmas hozzáállás és az aktív tevékenység lesz. Fontos, hogy kialakuljon bennük a jövőben megnövekvő szabadidő kulturált eltöltésének igénye. Szükséges több idegen nyelv elsajátítása, hiszen enélkül az európai kultúrkincshez közvetlenül hozzáférni nem lehetséges, továbbá azért is, mert a munkaerő nemzetközi értelemben is mobilá válik.

Az oktatás reformjának célja a fenti feladatokra való felkészítés. Ez az iskolatípusok összetételében is változásokat igényel. A középfokú oktatás általánossá válásával például leépül a hagyományos szakmunkásképzés és az iskola belső tartalmi munkája is változni fog. E változásokkal és a velük kapcsolatos problémákkal összeállítunk több cikke foglalkozik. Bizonyos, hogy a változások csak fokozatosan érhetők el, hiszen a pedagógus társadalom tudása, felfogása, értékrendje sem fog egyik napról a másikra megváltozni.

Lapunk hagyományának megfelelően, a közölt tanulmányok szerzői eltérő felfogásokat képviselnek. Úgy véljük, hogy elsősorban két kérdésben van számottevő felfogásbeli különbség: egyrészt abban, hogy milyen legyen az állam szerepe az oktatás irányításában; másrészt pedig abban, hogy milyen legyen a társadalmi részvétel az iskolairányításban.

A szerzők egy része a közoktatást alapvetően állami feladatnak ítéli, ami nem jelenti az iskolák kizárólagos állami tulajdonát és nem jelent részletekbe menő tantervi utasításokat. Jelenti azonban az ország minden iskolájában érvényesülő azonos követelményrendszert. Ezt szolgálja a Nemzeti Alaptanterv is, amely nem az órák számát és tanrendeket ír elő, hanem egy olyan műveltségi kört fogalmaz meg korcsoportonként, amely mindenütt elsajátítandó. Ez adhat egyenlő esélyt az ország különböző iskoláiból kikerülő diákoknak a felsőoktatási tanulmányokhoz, vagy esélyt arra, hogy tanulmányaik egy részét külföldön végezzék. Az állami felelősség azt is jelenti, hogy a közoktatás, legalábbis az alapműveltség elsajátítását illetően, nem piacosodik, költségvetési feladat marad, hiszen a demokrácia nem rekesztheti ki vagyoni alapon a lakosság egy részét a közoktatásból. (A speciális oktatásban, az elitképzésben már tér nyílik a piacosodásra.)

A másik felfogás hívei szerint az iskolákat elsősorban a helyi közösségeknek kell fenntartani, irányítani. Ők tehát az önkormányzati iskolák mellett foglalnak állást. Ily módon közvetlenül érvényesülhet a helyi társadalom felelőssége gyermekeik iskolázásában. Az önkormányzati irányításban talán kevesebb a szakmai tapasztalat, mint a központi szakminisztériumi irányításban, de kétségkívül jobban alkalmazkodhat a helyi, társadalmi igényekhez, és a jelenleg tapasztalható botladozások is ritkulhatnak. Nehéz elképzelni egy tartósan iskolaellenes önkormányzatot, hiszen a választópolgárok ezt aligha tűrnék el.

A másik kérdéskör, hogy az iskolairányításnak legyen-e a hatóságon és hivatalon kívül társadalmi, laikus köre is. Valószínű, hogy a társadalmi kontroll az önkormányzati iskolairányítás keretében erőteljesebben érvényesülhet. A társadalmi ellenőrző testületek akkor működhetnek jól, ha tagjaikat felkészítik erre a feladatra. E téren igen sok még a tennivaló. Az iskolák megosztott irányítása kapcsán számtalan konfliktus alakul ki az iskolák – önkormányzatok – állam – közvetlen társadalmi kontroll (szülők, diákok) által alkotott „négyyszög” keretében. E konfliktusok kezelésre szorulnak, de mindenesetre lehetővé teszik az ellentétek világos megfogalmazását, ami segítheti feloldásukat.

Végül megemlítendő, hogy a nyugat-európai országokban az elmúlt másfél évtizedben e téren lezajlott jelentős változások, nevezetesen, az állami szerep mérséklődése és az oktatás részbeni piacosodása nem egyszerűen azzal magyarázhatók, hogy az olajválság után megcsappantak a költségvetési eszközök, hanem azzal is, hogy a hetvenes évek közepétől kialakuló új hosszú távú gazdasági ciklusban megváltozott a gazdaságfilozófia, és ebben az állam szerepe. Ez nemcsak az oktatással kapcsolatosan következett be, hanem az egész gazdasággal, a közszolgáltatások többi ágával kapcsolatban is. Az új helyzetben a korábbinál sokkal nagyobb felelősség hárul a közszolgáltatásokban a helyi közösségekre. Ez a megnövekedett felelősség a tantestületekre is vonatkozik, amelyek tagjai érthetően bizonytalanok, és egyidejűleg kívánnak nagyobb függetlenséget és határozottabb útmutatást a „központtól”. A változások azt is lehetővé tehetik, hogy az oktatás és a nevelőmunka szervezésében a tantestület elképzelései markánsan kifejeződjenek, s hogy az iskolák kialakítsák a maguk sajátos profilját.

Enyedi György – Tamási Péter

Egy közoktatási reform esélyei Magyarországon

Kozma Tamás

Az oktatás reformjának ma Magyarországon – többek közt – az az értelme, hogy támogassa az ország fölzárkózását Európához.

Oktatási reformról természetesen nem ma beszélünk először. Ezeknek a vitáknak hosszú a története. Reformokat a legkülönbözőbb ideológiák jegyében hirdettek már meg. Fokozza szkepticizmusunkat, hogy a legkülönbözőbb kormány-intézkedéseket szokás „reformnak” nevezni, itthon és külföldön egyaránt.

Mindez nem terelheti el a figyelmünket arról az alapvető szükségletről, amely miatt ma ismét sokan emlegetnek oktatási reformot a legkülönbözőbb indokokkal. Vitathatatlan, hogy a legfontosabb hajtóerő a fölzárkózás vágya és szüksége. Ez az az érdek, amelynek jegyében kormányzati, szakmai és lakossági törekvések leginkább mozgósíthatók. Ez az a szükséglet, amely egyenesen kikerülhetetlenné teszi az oktatás reformját – akár kedveljük egy „reform” gondolatát, akár nem.

Semmivel sem lehetünk tehát elégedettek? Ez a nézet – össznemzeti pesszimizmusunk részeként – újra meg újra megkörfékezi a társadalmat is, a szakértőket is. S mint a többi pesszimista kijelentésnek, ennek is féligazság az alapja. Nemcsak a nemzetközi fölmérések és összehasonlítások, hanem egyéni tapasztalataink is azt mutatják, hogy a magyar iskolákban évtizedekre visszamenően kemény és színvonalas tanítás és tanulás folyik. Mindez mégsem feledtetheti azokat a lehetőségeket, amelyekből az elmúlt évtizedek elzártsága miatt kimaradtunk. Ez okozza azt a türelmetlenséget, amely az Európához való fölzárkózás oktatásügyi vitáit kíséri.

A fölzárkózás Európához az oktatásban sem ma kezdődik. Az ablakok nyitogatása lényegében Helsinki után indult meg; a külföldi ösztöndíjak, cse-reutak, publikálások és kulturális együttműködések az 1976–80 közötti időszakban ugrásszerűen megnöttek (a külföldi ösztöndíjak mennyisége pl. az 1971–75 közöttinek mintegy a 75%-ával). A fölzárkózás kísérletei azonban 1989/90-ig félszegek maradtak. E cél csak 1988 után válhatott a reform-dokumentumok nyílt célkitűzésévé.

Egyesek ma úgy vélik, hogy a legegyszerűbb – a magyar oktatást fokozatosan európaivá „növesztve” – a nyolcvanas évek törekvéseit folytatni. Mások szerint viszont „újra kell gombolnunk a mellényt”: vissza kell térnünk

oda, ahol az Európától való kulturális és oktatási elszigetelődésünk elkezdődött (1948? 1945? 1939?). E viták során gyakran szem elől tévesztik a mélyebb problémát: azt, hogy *milyen* európai oktatást akarunk adaptálni. 1992 Európája nem azonos a II. világháború előtti vagy utáni Európával; ide „visszatérni” többé nem lehet. Talán kevésbé nyilvánvaló, de tény, hogy 1992 Európája nem azonos a hetvenes évek közepének Európájával sem (azzal, amit sokan közülünk „kezdték megismerni”). Miféle Európához akarunk tehát fölzárkózni?

Az oktatásügyi elképzelések földrészünk sok pontján újra formálódnak. Ezeket az elgondolásokat nemcsak adaptálnunk kell, hanem magunknak is aktívan kell formálnunk. Nemzetközi szintereken ez az egyik kultúrdiplomáciai feladat. Emellett azonban el kell háritanunk azokat az akadályokat, amelyek máig gátolják illeszkedésünket az európai normákhoz. Ez utóbbi kétségtelenül olyan tennivaló, amelyhez oktatási reformra van szükség.

Ennek az összefoglalásnak nem célja, hogy képet adjon a most alakulóban lévő európai törekvésekről (ezt részben megteszik a többi cikkek). Feladatomban most azt tekintem, hogy az akadályokat vázoljam, amelyek egyelőre hátráltatják egy európai típusú oktatás kialakítását Magyarországon. Ilyen akadályok fellelhetők mind az oktatás szerkezetében (iskolaszerkezet, intézménytípusok, diplomák), mind az oktatás tartalmában (a tanítás anyaga, módszerei és filozófiája), mind pedig az oktatás irányításában (szakigazgatás, finanszírozás, pedagógus képzés).

Az oktatás szerkezete

A szovjet gyártmányú repülőgépeket többek közt azért kellett kivonni a MALÉV gépparkjából, mert a nyugati légikikötők normájához képest zajosak, és mert nem illeszkedtek a földi utasfolyosókhoz. A hasonlat megvilágítja, hogy mi az egyik fő baj oktatásunk szerkezetével: nem a nyugati, hanem a keleti normákhoz illeszkedik.

Mi például a felsőoktatásba való bejutáshoz 12 éves előtanulmányokat követelünk; de elfogadjuk a 11 éves szovjet előtanulmányokat is (Prágai Egyezmény). Európában 12 éves előtanulmányok a kötelezők, de tekintettel a német oktatási rendszerre, mind több helyen írnak elő egy tizenharmadik esztendő is. Általános iskolánk nem illeszkedik a nemzetközi statisztikai rendszerekhez. A gyerekmunkát a keleti oktatási és szakképzési rendszerek tizenöt, a nyugatiak tizenhat éves kor alatt tiltják (és ebbe rendszerint az iparitanuló-képzést is beleértik). Mindez csupán ízelítő azokból az illeszkedési problémákból, amelyek egy szerkezeti reformot nélkülözhetetlenné tesznek.

A dolgunk viszonylag egyszerű lenne, ha világosan átvehető szerkezeti megoldások lennének. Ilyenek azonban nincsenek. Amit mondhatunk, az csupán annyi, hogy csaknem valamennyi európai közoktatási rendszer ten-

gelyében egy színvonalas, felsőfokú továbbtanulásra orientáló középiskola (a francia mintájú liceum vagy a német eredetű gimnázium utóda) áll. Ehhez különféle típusú szakképzés csatlakozik. Ebből arra következtethetünk, hogy a mi gimnáziumi és szakközépiskolai képzésünk a jövőben az eddiginél fontosabb szerepet kell, hogy betöltsön. Lényegében mindenkinek ilyen intézménytípusokban kellene tanulnia legalább 16 éves koráig.

Az elmúlt négy-öt évtized európai történéseire visszatekintve egyértelműen kivethető a középfokú oktatás általánossá, és ami ezzel együtt jár, demokratikussá válásának tendenciája. Nemcsak elemi iskolába járnak együtt a gyerekek, hanem a középiskolába is, különösen a kezdeti évfolyamokon (10–12 vagy 14 éves koruk körül). Németországban vagy Ausztriában megmaradtak ugyan a különféle iskolák, amelyek közül az elemi oktatást befejezők választhatnak, de egyre többen, sőt, csaknem kizárólag az elméletigényes oktatást választják. Az 1950-es évek híres skandináv iskolareformjaiban pedig a miénkhez hasonló általános iskolákat szerveztek meg az elemi iskolák és a középiskolák egybeszervezésével. Ebből a tendenciából arra következtethetünk, hogy az általános iskoláinkat nem megszüntetnünk, hanem fejlesztenünk kell.

Végül, mint említettem, általános tendencia a szakképzés kezdeteinek mind későbbre halasztása. Az inasképzés – akárcsak a régi Osztrák-Magyar Monarchia országaiban – nálunk is a négy- vagy hatosztályos elemi után kezdődött (azaz 10–12 éves korban). Az 1949–50-es iskolareform egy-két éves iparitanuló-iskolákat szervezett azoknak, akik elvégezték az általános iskolát. Bulgáriában azonban még az 1960-as évek végén is engedélyezték a tanoncképzést 12 éves korban a „nehezen képezhető” gyerekeknek. Az európai tendencia ezzel szemben a szakképzés kezdeteinek kitolódása a 16–18 éves életkorra. Ebből a tendenciából alighanem az a tanulság, hogy *fokozatosan föl kell számolnunk a mai szakmunkásképző intézményeinket, vagy középiskolákká fejlesztve őket vagy egyfajta felnőtt-oktatássá, ahol csak szakképzés folyik, de közoktatás már nem.* Tekintve, hogy a magyar fiatalok egy-egy mai évfolyamának mintegy 40%-a 14–17 éves kora között ilyen képzésben részesül, ez az átalakítás alighanem az egész szerkezeti reform legproblematisabb kérdése.

Az olvasónak föltűnhet, hogy nem szóltam a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokról, a kilenc-tízéves általános iskoláról, a tízosztályos iskolarendszerről és egyéb, tegnap vagy ma oly égetőnek látszó kérdésekről. Véleményem szerint ezek olyan részletkérdések, amelyekben a hazai oktatásfejlesztésnek meglehetősen nagy a döntési szabadsága (figyelembe véve természetesen az adott társadalmi, gazdasági, települési, demográfiai, migrációs stb. feltételeket). Az oktatás szerkezeti módosítása azonban kikerülhetetlenül figyelembe kell vegye azokat a tanulságokat, amelyek az európai tendenciákból kiolvashatók.

Az oktatás tartalma

Hasonlatunkhoz visszatérve: fontos, hogy gépeink akadálytalanul rakodhas-
sanak ki és be az európai repülőtereken. Még fontosabb azonban az, hogy
mit szállítanak. Az oktatási rendszer szerkezetét igazítanunk kell az európai
tendenciákhoz és szabványokhoz – de csak azért, hogy azt taníthassuk benne,
amit a 21. század európai polgárának tudnia kell. Ismét fölösleges volna
spekulációkba bocsátkoznunk a „távlati műveltségről”. Vannak azonban nyil-
vánvaló szükségletek és jól kivehető tendenciák.

*Az egyik azoknak az ismereteknek és készségeknek az elterjesztése Magyar-
országon, amelyek a világháború óta Európa-szerte fokozatosan közkinccsé
váltak.* Nehéz volna kimerítő felsorolást nyújtani, bár könnyű példálózni ve-
lünk. Az angol nyelvismeret például európai szabvánnyá vált (1964 óta min-
den közös-piaci ország közoktatási tantervében kötelező idegen nyelv). A
tömeges nyelvoktatásra nem a magán-tanfolyamok és nyelviskolák sora a
megfelelő válasz, hanem éppen a közoktatás. Valószínűnek látszik, hogy a
jövőben az anyanyelv és az angol mellett az európaiak többsége egy regio-
nális nyelvet is használni fog. A mi esetünkben föltételezhetően a németet
(bár a francia vagy az orosz, sőt, még az olasz mellett is hozhatók föl érvek).
Két (talán mindenki számára azonos) idegen nyelv tudása azonban csupán
példa az európai ismeretekre. A földrész ismerete – legyen bár a jelen gaz-
dasága, kultúrája, társadalma vagy politikája – legalább ennyire ide tartozik.

*A másik tendencia azoknak a technikáknak és technológiáknak az elter-
jesztése, amelyek nélkül a termelés nem modernizálható.* Ezekkel közgazda-
sági ismeretek, munkakultúra, érdekvédelem stb. is együtt jár. Megismerte-
tésük nem annyira a közoktatás feladata, mint inkább a szakképzésé; a kez-
deteknél azonban nehéz külön választani őket. A technikai környezet meg-
ismerése, a háztartási gépek kezelése, a munkakultúra és környezetvédelem
legalább annyira a családi nevelés problémája, mint a közoktatásé és/vagy a
szakképzésé. Egy dolog felettébb valószínű: ezeknek az ismereteknek és
készségeknek a hiányában éppúgy lehetetlen bekapcsolódnunk az európai
munkamegosztásba, mint megfelelő nyelvismeret híján.

Mindeddig ismeretekről és készségekről írtam; de nem feledkezhetünk
meg a tanítás és tanulás módszereiről, technikáiról és velük együtt egy „eu-
rópaizált” iskolai magatartásról sem. Ismét csak az általánosságok szintjén
maradva: Európa keleti felében az oktatás autokratikusabb, mint Európa
nyugati felében (bár a belső különbségek ott is kirívók, mondjuk a francia
és a német iskolák között). Mindez sugallja azt az átfogó igényt, hogy a tanár
többet alkalmazzon a nevelépszichológia és szociálpszichológia, a motiváci-
ó kutatás, a személyiséglélektan eredményeiből, mint eddig; az intézmények
vezetői pedig mind jelentősebb teret engedjenek a részvételi demokráciának
az iskolákban.

1992 után épp az oktatás terén aligha várható radikális egységesülés Eu-
rópában. Sőt, ellenkezőleg: arra számítok, hogy az oktatás és kultúra fog a

leghosszabb időn át megmaradni, mint az európai népek (egykori) különállásának emléke. Nem lehet nem észrevenni az európai nacionalizmusok és szeparatista törekvések időről időre való éledését. Ezért az európai tendenciák csak részben határozhatják meg a magyar közoktatás reformját, amelynek egyúttal szolgálnia kell nemzeti törekvéseinket is (beleértve identitástudatunkat csakúgy, mint történelmünk újraértelmezését vagy a nemzeti kisebbségek „beemelését” – magyarokét és nem magyarokét egyaránt). A sokszínűség európai sajátosság; ám csak az európaizált sokszínűség az. A vallási, faji, etnikai és osztálygyűlölködés fokozatosan eltűnik földrészünkről. Szításuk nem beemel Európába, hanem kiszorít onnan.

Az oktatás irányítása

1982–88 között valójában nem volt célul tűzhető az oktatás gyökeres tartalmi és/vagy szerkezeti reformja. A reformkommunizmus gyakorlatilag eljutott addig, ameddig e tekintetben eljuthatott. Az általános iskola, a szakmunkásképzés, az iskola állami monopóliuma, az orosz nyelvoktatás, 1919–20, 1945 vagy 1956 újraértékelése a történelemben, az irodalomban, a Szovjetunió szerepének leértékelődése a világgazdaságban és a világpolitikában: tabuk maradtak. A figyelem már csak ezért is az oktatás irányítására terelődött; e téren indultak meg a legfontosabb reformkísérletek (amelyeket azonban már nem szentesített az MSZMP). Ezek a reformkísérletek 1989/90 fényében némileg idejét múltak. Hiszen azon a föltételezésen alapultak, hogy csak a fönnálló – jóllehet megreformált – totális rendszeren belül lehet korszerűsíteni. Tanulságos ezeket a reform próbálkozásokat ma az európai tapasztalatokkal szembesíteni.

A nyolcvanas évek oktatási reform-vitái leginkább az oktatás állami monopóliumát támadták, és eljutottak az iskolák 1948-as államosításának megkérdőjelezéséig. Mind a mai napig úgy tűnik, mintha a valódi reformot – az állami oktatással szemben – az iskolák egyfajta társadalmiasítása jelentené (iskolaszékek, iskolai autonómia). A részvételi demokrácia és az iskolák szakmai autonómiája kétségtelenül fontos törekvése minden reform erőnek Európa-szerte. Különösen igaz ez a korábbi totális államok, mint pl. Spanyolország, Portugália vagy Görögország esetében. Mindez azonban nem teszi kétségessé az egyértelmű európai jellemvonást: az oktatást szervező és irányító állami minisztériumokat. Az oktatás a Code Napoléon megjelenése óta Európa-szerte lényegében állami ügygé vált. Olyan államokban, melyek nemzeti önállóságukat többek közt államilag szervezett közoktatással alapozták meg (pl. Németország, Olaszország, valamint a kelet-európai kisantant államai) ez különösképp szembetűnő. Akár a közoktatás ismét felekezeti vétele, akár a helyi közösségek kizárólagos birtokába átadása *elszigetelődést jelentene az általános európai tendenciától.*

A nyolcvanas évek reformvitáinak kedvelt területe volt a tanterv. A Ká-

dár-rendszer (még inkább a Rákosi-rendszer) ugyanis a központilag kidolgozott tanterveken és a központilag engedélyezett és kiadott tankönyveken keresztül tartotta ideológiai ellenőrzés alatt a tanárokat. E „tantervi diktatúra” fokozatosan enyhült; egyre több „kísérlet” révén is rugalmasabbá vált. A nyolcvanas években azonban úgy tűnt, hogy a gyökeres reformot a központi tantervek és tankönyvek eltörlése és a tanár szabadságának visszaadása jelentené. *Az európai tendencia ellentétes ezzel a mozgással.* Ma úgy látszik, hogy azok az országok is egyfajta tantervi központosítás felé haladnak, amelyekben mindmáig nem ismerték a központi állami tanterveket (pl. Nagy-Britannia, sőt, az Egyesült Államok). Másutt (pl. Franciaország, Skandinávia) a központi tantervek, tankönyvek és tanszerellátás evidenciának látszik. Valószínű tehát, hogy nem eltörölni kell a jövőben a többé-kevésbé központi tanterveket és tankönyveket nálunk, hanem inkább *az ideológiától és bürokráciától kellene mentesíteni a tanárok és az iskolák irányítását.*

A nyolcvanas évek reformtörekvései hazánkban is igyekeztek megszabadítani a korábbi, szovjet típusú bürokráciától az oktatást, amennyire lehetett. Az állami irányítás azonban nem föltétlenül azonos a bürokratikus irányítással (bár ennek veszélye kétségtelenül mindig fennáll). Az európai példa azt mutatja, hogy szakmai irányítás nélkül nincs (köz)oktatási rendszer. E szakmai irányítás és felügyelet szervezeti formái igen változatosak; a hivatali jellegű francia inspekciónál az angolszász és skandináv „tanácsadó” megoldásokig terjedhetnek.

A nyolcvanas évek neoliberais közgazdasági nézeteken nyugvó monetarista pénzügyigazgatása már az 1989–90-es fordulat előtt megkezdte a társadalmi szolgáltatások, mint az egészségügy, oktatás és kultúra ún. „piacosítását”. Az oktatás jelenlegi finanszírozása, valamint a nálunk most napirenden lévő reformtörekvések egyértelműen ebbe az irányba mutatnak. Mindaddig, amíg egyes intézkedéseket (pl. fejkvóta a közoktatásban) be nem vezettek, az oktatási reformerők örömmel üdvözölték e pénzügyi törekvéseket, mert a korábban mindenható közigazgatási és pártbürokrácia korlátozását remélték általuk (nem alaptalanul). Azóta elment a pedagógusok kedve a közoktatás piacosítási törekvéseitől. Általános európai tendenciának vélem, hogy *a közoktatást lényegében nem lehet piacivá tenni*, sőt, a felsőoktatás is mindinkább állami költségvetési feladattá válik (piacivá leginkább a szakképzés tehető). Az oktatás egyes szektorainak piacivá tétele (pl. tankönyvkiadás) megemeli a költségeket. Ma úgy tűnik, hogy a nyugati világ nagy nemzetközi kiadóvállalatai éppen ellenkező irányba szorítják a nemzeti oktatási rendszereket: lehetőleg egységes tankönyvek irányába, minél nagyobb példányszámok elérése végett.

1988 óta, amikor az első demokratikus pedagógus-szakszervezet megalakult, az oktatás irányításának új szereplői Magyarországon a pedagógusok szervezetei. A nyolcvanas évek szellemében ma sokan úgy vélik, hogy ez az adekvát módja a pedagógusok reform-tevékenységének. Érdekeiket éppúgy kell évenyenesíteniük, mint minden más munkavállalónak: ha kell, akár

sztrájkjal. Az európai tapasztalatok azonban csak részben támasztják alá napjainknak ezeket a törekvéseit. Az „európai pedagógus” az elmúlt fél évszázadban fokozatosan egységes képzettségű diplomás értelmiségivé vált, vagy ezen az úton jár. Szakszervezeti érdekérvényesítés alanya helyett fokozatosan egy értelmiségi szakma képviselőjévé válik, aki inkább *szakértőként kapcsolódik az oktatás irányításába és reformjába*. A tanárok szakmai szervezetei az oktatási rendszerek alternatív szakértőiként léphetnek fel, beleszólást igényelve a tanárképzésbe és továbbképzésekbe, a kísérletek engedélyezésébe, a szakmai felügyeletbe és tanácsadásba, valamint a reform-elképzelések kialakításába. Erre alkalmas tanári szervezetek nálunk még csak kezdeményekben vannak; helyettük másféle szakszervezetek hallatják harsány hangjukat. (Lásd részletesebben Nagy Mária cikkében.) Várható és kívánatos, hogy – az európaizálódás jegyében – mellettük mind határozottabban formálódjék ki nálunk is a tanárok professzionális érdekvédelme.

Oktatáspolitikai viták

Az 1989/90-es demokratikus fordulat felkészületlenül érte a szakértőket: korábbi vitáikat folytatták. A legjellegzetesebb viták egyetlen dokumentum, egy új közoktatási törvény előkészítése körül lángoltak föl. Az oktatáspolitikai viták fordulatait e törvénytervezet története adja. Ahhoz, hogy a vitát megértsük, röviden vissza kell pillantanunk az előzményekre.

Az 1982-es MSZMP KB állásfoglalás szerint végleg eldőlt, hogy a belátható időben a párt nem tervez és nem is támogat egy átfogó iskolareformot (nem is „határozatot” hoztak az oktatásügyről, csupán „állásfoglalást”). Ez a körülmény határolta be „felülről” az akkori kultusztárca mozgásterét. „Alulról” viszont a közigazgatás átszervezése korlátozta a minisztériumi politizálást. A nyolcvanas évek elejének fejleményei – a tanácsi önállóság radikális fejlesztése, az állami támogatások elosztásának decentralizálása, új közigazgatási egységek megjelenése – azzal fenyegettek, hogy a minisztérium maradék befolyása is megszűnik az iskolák fölött.

Ebben a politikai erőterben fogant az 1985-ös oktatási törvény, és ezt követően erre hivatkozva mindaz az intézkedés, amelyet visszatekintve, az iskolák önállósításának szokás nevezni. 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. Ámde sem 1982–88 között, sem azóta nem sikerült egy új oktatásügyi szakigazgatást fölépítenie. Ami már akkor előre látható volt, azóta bekövetkezett. *A közigazgatás demokratikus átszervezése (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.

Ezt a keserű tényt nem korrigálhatja az iskolai autonómia körüli csatározás és a tanártársadalom érdekvédelmi mozgósítása. A valódi kérdés ugyanis az, milyen legyen az új oktatásügyi szakigazgatás. A válasz pedig látszólag egyszerű. Illeszkedjék az önkormányzati törvényhez, egyúttal pedig segítse elő a társadalmi részvételt az iskola ügyeiben. Ennek valóságos garanciája a kölcsönös függőségek kiépítése. Az iskoláknak ma nem csupán és nem annyira autonómiájuk elvi megerősítésére van szükségük, mint inkább méltányos hatalommegosztásra. De nincs megalapozott intézményi önállóság anélkül, hogy az intézmény minden szereplője szóhoz ne jutna benne. Ezért úgy vélem: a demokratikus átalakulás következő lépése az oktatásügyben nem(csak) az iskolai autonómia, hanem a *részvételi demokrácia* kiépítése, tanítása és tanulása az intézményeken belül, igazgatók és tanárok, testületek és diákok között.

*

Napjaink oktatási reformvitáiban kezd közhellyé válni két állítólagos modell: az amerikai és az európai egybevetése. Mindaddig, amíg a Kádár-korszak totális rendszerével hadakoztunk, az oktatásban is kívánatosnak látszott egy ezzel mindenben ellenkező utat választani, elutasítani minden olyan hagyományt, amelyet a totális rendszer apologétái gyakran emlegettek. Ma azonban már mind nyilvánvalóbb, hogy a magyar oktatás csak akkor tud Európába integrálódni, ha európai mintákat követ. Lehetőleg persze nem a totalitárius hagyományokat, hanem a demokratikusakat. Az igazi európai hagyományt, amely felé nemzeti reformerőink legjava a történelem folyamán mindig is törekedett.

Tantervi és vizsgarendszerek Európában

Szebenyi Péter

Napjainkban Európa valamennyi országában működik központi tantervi és vizsgarendszer. Az eltérő hagyományok, feltételek és szükségletek okán ezek igen változatos formákban jelennek meg. Három jellegzetes típusba többé-kevésbé mégis besorolhatók. Ezek: a tantervtúlsúlyos, a vizsgatúlsúlyos és a (többé-kevésbé) egyensúlyban lévő rendszerek.

Tantervtúlsúlyos rendszerek

Ez a rendszer olyan országokban uralkodik, ahol meghatározó szerepük van a központi tanterveknek, nem jelentősek a helyi (iskolai) tantervek és nincsenek az eredményeket megbízhatóan minősítő, magas társadalmi presztízsű vizsgák. Erre a típusra az utóbbi évtizedekben a legjellemzőbb példa a Szovjetunió volt.

Az 1920-as években Szovjet-Oroszország a neveléstörténet egyik legnagyobb pedagógiai kísérletének színtere volt. Felülről, államilag próbálták bevezetni a reformpedagógia (főként az amerikai reformpedagógia) eljárásait, szervezeti megoldásait, ami – többek között – nagyfokú tantervi szabadsággal járt. Az iskolák helyi tantervek alapján működtek. 1931-ben a sztálini beavatkozás véget vetett a reformpróbálkozásoknak. Kötelező központi tantervek készültek, s ami még korlátozóbban hatott, minden iskola számára egységes tankönyvek használatát írták elő. Ezek a tankönyvek – átvéve a tantervek szerepét – részletekbe menően szabályozták és „egyirányúsították” az oktatás tartalmát és menetét. A sztálini állam az 1930-as évek közepén a központosított külső vizsga-, illetve vizsgálati rendszert is próbálta kiépíteni. A valóságos tényeket feltáró vizsga azonban a sztálini oktatási rendszerbe nehezen illeszthető elem volt, mivel a szelekció meghatározó szempontjával nem a tudás, hanem a politikai hűség és a származás szolgált. E szempontok érvényesülését az objektív vizsgák csak zavarták volna. Így végül keményen központosított tantervi rendszer jött létre, igazi vizsgarendszer nélkül. A sztálini modell egyrészt erőszakosan túlcentralizált, másrészt „slamos” (a követelmények egzakt ellenőrzését elvető) rendszer volt. Ezt a rendszert vették át a második világháború után előbb vagy utóbb a megszállt közép-

és kelet-európai államok. Térségünkben ennek a modellnek nem egy vonása máig megmaradt. (Legfeltűnőbb közülük a gyakorlatban tantervként funkcionáló „egytankönyvűség”).

Az 1960-as évektől Magyarországon és néhány más akkori szocialista országban fokozatosan háttérbe szorult a kizárólag származás és párthűség szerinti szelekció. (Bár a rendszerváltásig nem szűnt meg; lásd a szülői kitüntetések súlyát a felsőoktatási felvételi folyamatban.) A tudás és tehetség viszonylagos felértékelődése következtében értelmet nyert, hogy vizsgák épüljenek a kiválasztási mechanizmusokba. Elsősorban az egyetemi és főiskolai felvételi szerepe nőtt meg. Ez azonban újabb rendellenességek forrásává vált, és a közoktatás egyetlen vizsgájának – az érettséginek – szerepét is kérdésessé tette.

Vizsgatúlsúlyos rendszerek

A vizsgatúlsúlyos országokban (pl. Angliában és Hollandiában) a legutóbbi időig nem voltak, vagy jelentéktelen szerepet játszottak a máshol megszo- kott központi tantervek. Az iskolák helyi tantervek alapján dolgoztak. A központi orientáló szándék eszköze főként a vizsgarendszer volt. Ezeknek az országoknak az iskolái – a közhiedelemmel ellentétben – nem mindig élveztek teljes tantervi szabadságot. Angliában az 1904-es középiskolai „Szabályzat” például pontosan előírta, hogy az államilag támogatott intézményekben melyek a kötelezően tanítandó tantárgyak, és évente hány órát kell rájuk fordítani. Hasonló intézkedéseket tartalmazott az 1905-ben kiadott elemi iskolai „Kézikönyv”. Az iskolai autonómia „aranykora” csak az 1944-es oktatási törvénnyel jött el, amely kimondta, hogy az órabeosztás és a tantervek meghatározása kizárólag az iskola igazgatójának és nevelőtestületének joga. Ettől kezdve a központi szabályozás egyetlen eszközévé valóban a vizsga- rendszer vált.

Az 1951-ben bevezetett általános érettséginek (GCE – General Certificate of Education) két fokozata volt, a 16 éves korban aktuális „O” (ordinary – közönséges) és a 18 éves kortól letehető „A” (advanced – haladó) szintű vizsga. Ahhoz, hogy valaki az egyetemen felvételizhessen, általában öt-hat „O” és két-három „A” szintű vizsgára volt (és van) szüksége. A tanulóknak a választott tantárgyakból külső, független, regionális bizottságoknál kell vizsgáznuk. A vizsgakövetelményeket úgy állítják össze, hogy az „O” szintet a korosztálynak kb. 20, az „A” szintet kb. 10%-a tudja sikeresen abszolválni. *A vizsga tehát mindenekelőtt a szelekció eszköze.* Ugyanakkor a vizsgabizottságok által kiadott tantervek erősen befolyásolják a középiskolai oktatás tartalmát, sőt módszereit is. A visszahatás hatékonyságát erősítette az 1965-ben törvénybe iktatott középiskolai érettségi (CSE – Certificate of Secondary Education), amelyik azokat a tanulókat célozta meg, akik nem tudtak vagy nem akartak felsőoktatási intézményben továbbtanulni, és ezért „O” szintű

vizsgát sem kívántak tenni. 1984-ben a korábbi két vizsgaforma (a GCE és a CSE) egyesítésével született meg a közös középiskolai általános érettségi (GCSE – General Certificate of Secondary Education). Ezekben a 16 éves korban leteendő vizsgákon a jelöltek teljesítményét hét fokú skálán értékelik (A-tól G-ig). A továbbra is megmaradt „A” szintű vizsgák letételére az jogosult, aki a GCSE vizsgán A, B vagy C osztályzatot szerez.

E rövid áttekintés is mutatja, hogy az 1944 után kialakított és folyamatosan továbbfejlesztett brit vizsgarendszer a tanulók egyre szélesebb körére terjedt ki és az iskolai tantervekre is mind átfogóbb hatást gyakorolt. Ennek ellenére már a 60-as évek elejétől tapasztalhatóak voltak a központi (nemzeti) tanterv létrehozására irányuló kísérletek. 1962-ben a minisztérium létrehozta a Tantervtanulmányozó Csoportot, majd 1964-ben a központi Iskolatanácsot, amelyik több sikeres tantervet állított össze és terjesztett el. Végül az 1982-ben megszervezett Tantervfejlesztési Bizottság munkájának eredményeként megszületett az angol Nemzeti Tanterv koncepciója, amit az 1988-as Oktatási Reformtörvény szentesített.

A Nemzeti Tanterv létrejötte azt példázza, hogy egy vizsgatúlsúlyos rendszerben miként válik nyilvánvalóvá: valamilyen központi „bemeneti szabályozásra” (központi tantervre) szükség van a közoktatás zavartalan működésének érdekében. Nem tekinthető véletlennek, hogy hasonló folyamatok mennek végbe jelenleg Hollandiában is.

Egyensúlyban lévő rendszerek

Az európai államok többsége ide sorolható. Ez nem jelenti, hogy mindenütt meg lennének elégedve az ország tantervi vagy vizsgarendszerével. Ellenkezőleg! A tanterveket és a vizsgákat a legtöbb helyen bírálják. Az „egyensúly” szó csupán arra utal, hogy az adott oktatási rendszer központi (és általában ezen kívül helyi) tantervekkel, valamint jelentős presztízzsel bíró vizsgákkal egyaránt rendelkezik.

A központi és a helyi tantervek, valamint a tantervek és a vizsgák egymáshoz való viszonya, továbbá azok társadalmi súlya régióként és országonként erősen változó.

Németország tartományaiban az iskolai tantervek létjogosultságát a törvényhozás nem fogadta el, a skandináv országokban viszont igen. Jelentős különbség, hogy egyes országok a kötelező iskolázás szakaszában egységes alaptantervvel rendelkeznek (pl. Finnország, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország; ma már ehhez a csoporthoz soroljuk Angliát is). Másoknak csupán iskolatípusok szerinti tanterveik vannak (pl. Ausztria, Olaszország). Az is számottevő különbség, hogy néhány országban a tantervek és a vizsgák tartományként (régióként) eltérnek egymástól (pl. Belgiumban, Németországban, Svájcban), többnyire azonban az egész országra hatályosak. Különböznek az egyes országok abban is, hogy milyen szinten hagyják jóvá

a tanterveket, vagy határoznak a vizsgarendszer ügyében. Ausztriában pl. az alapkérdések eldöntéséhez kétharmados parlamenti többség szükséges, Dániában a pártok előre megállapodnak az oktatásra vonatkozó törvényekben, Németországban viszont a tantervek és a vizsgák a tartományi parlamentek hatáskörébe tartoznak. Van, ahol a teljes tantervet a parlament hagyja jóvá (pl. Angliában, Finnországban, Norvégiában, Spanyolországban, Svédországban). Máshol ez az oktatási miniszter feladata és a parlament csak a legfontosabb koncepcionális tantervi és vizsgakérdésekben foglal állást (pl. Ausztriában, Belgiumban, Franciaországban, Németországban, Olaszországban).

A vizsgák tekintetében jelentős különbség, hogy van-e az országban érettségi típusú záróvizsga (mint például Ausztriában, Franciaországban, Németországban) vagy folyamatos értékelés helyettesíti azt (mint például Svédországban); hogy egy- vagy többlépcsős a vizsgarendszer (az utóbbi jellemző például Angliára, Dániára); hogy az iskolai vizsgák, illetve a folyamatos értékelés eredményeit elfogadják-e a felsőoktatási intézmények felvételi követelmény gyanánt (mint mondjuk Hollandiában, Németországban, Svédországban); hogy belső (iskolai) vagy külső (iskolától független vizsgabizottság előtt leteendő) a vizsga; hogy egyszerre egy vagy több tárgyból kell-e vizsgáznia; hogy vannak-e kötelező vizsgatárgyak, vagy a tanuló szabadon választhat.

Néhány tanulság

Bármennyire is változatosak az európai tantervi és vizsgarendszerek, összevetésükből néhány tanulság mégis levonható. Az első, hogy *ma már nem létezik olyan európai ország, amelyikben ne lenne központi állami tanterv.* Ezért a vizsgatúlsúlyos, „kimenetszabályozó” angol modell bevezetésének követelése ma nálunk anakronisztikusnak tűnik. A második, hogy *a demokratikus Európától idegenek a „tantervtúlsúlyos rendszerek”.* Különösen a kötelező „egytankönyvűségtől” kellene végre megszabadulnunk. A harmadik, hogy *az elmúlt években a vizsgatúlsúlyos országokban a vizsgák korszerűsítése mellett központi tanterveket dolgoztak ki.* Ugyanakkor azok az országok, amelyekben eddig a központi tantervek domináltak, fokozatos decentralizálásra törekednek. Következik ebből, hogy nekünk is *a központi és a helyi tantervek, valamint a tantervek és a vizsgák optimális egyensúlyának megteremtésére kellene törekednünk.* Végül: általános európai tapasztalat, *hogy a tantervi és vizsgarendszerek alapkérdéseiről a parlamentek döntenek.* Nem kevés az olyan ország, ahol a teljes tanterv a legfelső törvényhozó testület elé kerül.

Rendszerváltás és közoktatási törvénykezés Közép-Európában

(A Cseh és Szlovák Köztársaság és Lengyelország esete)

Setényi János

A közoktatási törvényhozás típusai Európában

A jogalkotási kultúrák terén két típus különböztethető meg Európában, melyeket a közoktatásra is vonatkoztathatunk. Az angolszász típusú „common law”-t – a középkori jogalkotáshoz hasonlóan – a már kialakult szokásjog összegyűjtése és írásba foglalása jellemezte. Ezzel szemben a jogalkotás „kontinentális” (francia, porosz stb.) típusa lényegében nem más, mint a társadalom számára központilag megjelölt modernizációs célok normatív felvázolása. A modern tömegtársadalmak korában mindkét típus veszített eredetiségéből, ám a kétféle jogalkotási kultúra különbségei a mai napig kimutathatók.

A közép-európai államszocializmusok törvényhozási kultúrája – a közoktatás területén is – a „kontinentális” típus altípusaként írható le. Ebben a régióban a modernizációs kényszer az államszocialista politikai berendezkedéssel és az abból fakadó központosítás minden következményével együtt különösképp előtérbe állította a jogalkotás normatív jellegét.

Külön sajátossága volt az oktatásra irányuló államszocialista jogalkotásnak, hogy csak korlátozottan – mintegy az érdekcsoportokon belül – irányulhatott a közoktatást ellenőrző hatalmi pozíciók újraelosztására. Ezért minduntalan a tanárság, illetve a műveltségi anyag, a „tartalom” kérdéskörében igyekezett előremutatón változtatni a jog eszközzrendszerével. Ez a közoktatási törvények esetében *a jogi szabályozás és a szakmai jellegű* – főként távlati – *fejlesztési koncepciók keveredését eredményezte*. Ennek a jelenségnek a részleges kritikájaként foghatók fel a „voluntarista” oktatáspolitikai elleni korabeli bírálatok.

A közép-európai politikai átalakulás nyomán a hazai törvényhozóknak ma már rendelkezésére áll két, Magyarországgal összehasonlítható állam új közoktatási törvénye. Ezek létrejöttének elemzése számos tanulságot kínálhat a magyarországi oktatáspolitikusoknak.

A cseh-szlovák közoktatási törvényről

A cseh-szlovák közoktatás átalakítását kitűző politikai akarat az 1989. november 17-i diáktüntetések követő forradalmi átalakulásban kovácsolódott ki. A diákság politikai kulcsszerepe és a megmozdulásokhoz csatlakozó ellenzéki – később a „fél-ellenzéki” – értelmiség értékrendszere jelentős mértékben meghatározta az új oktatáspolitikát.

Az átalakulási folyamatban döntő szerephez jutott az 1989 decemberében megszerveződött cseh és szlovák Pedagógus Fórum. A Fórumok az oktatásügygel kapcsolatos kritikát, reformjavaslatokat, pedagógiai innovációs elképzeléseket gyűjtötték össze és továbbították a minisztériumokba.

Elsőként a szlovákiai Pedagógus Fórum tette közzé főbb követeléseit:

- pedagóguscseré az iskolákban, a kompromittáltak helyébe kompetens pedagógusok állítása;
- a titkos vezetőválasztás bevezetése az iskolákban;
- a nézetek pluralitásának elfogadása a tananyag és a tanítási módszerek terén, alternatív tankönyvek kiadása;
- szabad tér a tanári kezdeményezés és kibontakozás számára;
- hiteles pedagógusszakszervezet létrehozása, olyan tanárszervezetek kialakítása, melyek szakmai kérdésekben a minisztérium partnereivé válnak;
- az iskolákból elűzött minden pedagógus visszavétele;
- a pártérdekeket vagy pártideológiákat szolgáló pedagógusok elutasítása, az UNESCO „Tanári Chartájának” kötelezővé tétele a humanizmus és demokrácia szellemében.

A cseh társszervezet követeléseit két héttel később láttak napvilágot:

- a politikai pártok kitiltása az oktatásügyből;
- alternatív, valamint magán- és egyházi iskolák létesítése;
- a pedagógiai kutatás újjászervezése;
- az oktatásügy demilitarizálása;
- az oktatott idegen nyelvek egyenrangú kezelése;
- a hittanoktatás újbóli bevezetése;
- az általános iskola kritikus elemzése és újragondolása.

A követelések súlyát növelte, hogy a rendszerváltás egy monolitikus ellenzéki erő, a Polgári Fórum irányításával ment végbe, amely – önálló oktatáspolitikai koncepció hiányában – csupán néhány társadalompolitikai értékkel (a cseh-szlovákiai „oktatásügyek” hagyományainak újjáélesztése és a modern nyugati minták követése) egészítette ki a pedagógusfórumok programját.

A tagolatlan politikai szférában befolyást szerző pedagógusfórumok nyomásának hatására a minisztériumok gyors intézkedésekkel igyekeztek kiküszöbölni a korábbi oktatáspolitikai legterhesebbnek ítélt elemeit. A társadalomismereti tantárgyban közvetített államideológiát filozófiai és etikai ismeretek váltották fel; az orosz nyelv elvesztette kivételezett helyzetét; a tanárok kötelező ideológiai képzését megszüntették; a történelemtanítást – az új tankönyvek kidolgozásáig – csak az 1918-ig terjedő eseményekről engedé-

lyezték. A korábban kötelező „elvtárs”, „elvtársnő” eltörlésével a tanárság a hagyományos „tanár úr”, „tanárnő” megszólítását is visszanyerte.

A politikailag ellehetetlenült 1984-es közoktatási törvény felváltása gyors törvénymódosítási, illetve kiegészítési eljárás révén ment végbe. A törvényalkotóknak az Állam – Helyi hatalom – Iskola erőháromszögében kellett újraosztania a feladatokat, forrásokat és hatalmi kompetenciákat. Az a tény, hogy az új törvény a központi értékek módosításából és néhány kiegészítésből áll, jól jelzi az *oktatáspolitikai akarattal bíró pártpolitikai szféra akkori hiányát, a helyhatóságok alárendelt, bizonytalan helyzetét és a pedagógusi érdekvédelem politikaformáló erejének korlátait.*

A pedagógusok önszerveződésének alapján megfogalmazott aktuális, „tűzoltó” jellegű követelések kielégítése és egy pedagógusérdekektől vezérelt távlatos oktatáspolitikai irányvonal kialakításának nehézségei nyomán az oktatásügyi hatalom tényleges újraelosztása az állam és a demokratikusan választott helyhatóságok között mehetett volna végbe. A helyi közigazgatásról 1990. szeptemberében törvényt fogadtak el. A helyhatóságok helyzete azonban korántsem tekinthető szabályozottnak. Korszerű adórendszer (személyi jövedelemadó és általános forgalmi adó) hiányában, 1992-ig ideiglenes állami finanszírozással és a tanácsrendszer saját bevételi forrásaiból, voltaképpen egy „reformált tanácsrendszert” működtetnek. A közigazgatási reform eredményeképpen tovább él a megye- és járásszerű helyi igazgatás is. Így a helyhatóságok – bár létrehozhatnak közép fokú iskolákat – csak az alapfokú oktatásról kötelesek gondoskodni.

Az új oktatási törvény elfogadása óta sorra jelennek meg a változó társadalmi körülményekhez igazodó végrehajtási utasítások. Az eredeti szöveg már „felpuhult”, és teljes újrairásra szorul.

A cseh-szlovák közoktatási törvényről összefoglalóan megállapítható, hogy létrehozását elsősorban a „legnagyobb közszolgáltatást” működtető pedagógusok szakmai és társadalmi elégedetlensége kényszerítette ki. Az új politikai vezetésnek az *állam, a helyi hatalom és az iskola között kellett volna az érdekeket egyeztetni.* Erre azonban a háromszög egyetlen pontjával „modellezett” oktatáspolitikai szereplőinek egyike sem volt felkészülve. Az államot a pártpolitikai szféra tagolatlansága, forradalmi örökségéből fakadó „népfrontos” jellege bénította. A helyi hatalom tanács-jellegének gyors meghaladását a kapcsolódó szférák mozdulatlansága akadályozta. Az intézményi szféra közvetítette pedagógus és szülői érdekek pedig – jellegüknél fogva – nem összehozhatók országos oktatáspolitikai koncepcióvá.

Az új, demokratikus oktatási törvény megalkotásakor tapasztalt nehézségek arra engednek következtetni, hogy az oktatási szféra szabályozása az egész társadalom demokratizálása és modernizációja idején nem alkalmas más társadalmi szférák (közigazgatás, gazdaság, pártpolitika) fejlődési pályájának kijelölésére.

A lengyel közoktatási törvény tervezetéről

A lengyel oktatási rendszer demokratizálásának folyamata a LEMP hatalmi monopóliumának felszámolását előkészítő, 1989. február 6. és április 5-e közötti kerekasztal-tárgyalások nyomán indult meg. A Nemzeti Kerekasztal oktatási szekciójában a kormányzó koalíció, a Szolidaritás és a Tanárszövetség képviseltette magát.

A tárgyalásokon konszenzus jött létre a következő kérdésekben:

- a nemzet jövője szempontjából fontos oktatási ágazatban 1991 végéig pluralizálódást biztosító reformot kell bevezetni;
- a tanítást depolitizálni kell, ideológiától mentessé kell tenni;
- az oktatás költségvetési részesedését 7%-ra kell emelni az infrastrukturális fejlesztés érdekében;
- csökkenteni kell a városi és vidéki oktatásügy közötti különbséget, különös tekintettel az iskola előtti nevelésre.

A tárgyalások eredményeképpen megállapodás született, hogy 1989. szeptember 1-ig függetlenítk az iskolaigazgatókat a helyi oktatásigazgatástól, a szakfelügyeletet depolitizálják és dezideologizálják, az iskolavezetés megválasztásának jogával kiszélesítik a tantestületek jogait, és szorgalmazzák az iskola további „társadalmiasítását” (azaz a pedagógusi, szülői és tanuló érdekképviselők megerősítését). Az ellenzék szkeptikusan fogadta a nevelési rendszer reformjára tett kormányajánlatot. Bár a LEMP vezette koalíció még az 1989. április 1-i XXVI. Cserkészkongresszuson hazafias szellemű, a katolikus államegyházzal együttműködő nevelési reformot hirdetett az alkoholizmus, kábítószereség, ifjúsági bűnözés, politikai közömbösség és anyagiasság ellen, a politikai események már az oktatásban is a teljes hatalomváltás felé mutattak.

Az 1989. szeptember 12-én hatalomra került Mazowiecki-kormány oktatási minisztere az a Henryk Samsonowicz történész, felsőoktatás-politikus lett, aki a Szolidaritást képviselte a kerekasztal-tárgyalásokon. Samsonowicz oktatáspolitikai programját a következő feltételek határozták meg:

- mint a politikailag tagolatlan Szolidaritás (állam)szakszervezet képviselője, nem pártpolitikai, hanem alkalmazotti-érdekvédelmi logikájú oktatáspolitikai erőterbe került;
- ebben az erőterben elsősorban a helyi oktatásirányítás kontrollját kérdőjelezték meg az intézményi érdekek képviselői;
- a Balcerowicz-program elfogadásával életbe léptetett pénzügyi restriktív politikája nem tette lehetővé az oktatási kiadások növelését.

A felsorolt politikai feltételek következtében a miniszter egy elsősorban intézményi érdekeket szolgáló, pedagógusokra építő politikát hirdetett meg. Az új politika kulcselemei a következők voltak:

- megszüntette a helyi tanfelügyeletet, ezáltal a miniszter, a vajdasági kúrator és a tanfelügyelő háromszintes rendszere kétszintesre csökkent;

– a vajdaság és az intézményvezetők közvetlen kapcsolatának létrehozása mellett növelte az iskolaigazgatók jogkörét;

– meghirdette az „iskolai autonómia” megerősítését (ez az oktatás intézményi szabadságának növelését jelenti, amely az általános iskolák 4–8. osztályaiban, valamint a középiskolákban történelemből, matematikából, biológiából, fizikából, kémiából és földrajzból 1991-től bevezetendő „didaktikai minimum” – a tanórák 20%-át lekötő állami alaptanterv – segítségével valósulna meg);

– szorgalmazta a magániskolák alternatív rendszerének kiépülését, melyet a pedagógiai innovációk legfontosabb kidolgozójának és terjesztőjének tekint.

Az oktatásügyben elindított változások már önmagukban is indokoltá tették a törvényi újraszabályozást. A koncepció kidolgozásának szükségességét csak megerősítette az a tény, hogy az utolsó oktatási törvényt 1961-ben fogadták el Lengyelországban.

Az iskola „társadalmisítását”, azaz az oktatással kapcsolatos érdekek bevonását és intézményesítését kitűző minisztériumi politika – ezúttal is az „Állam – Helyi hatalom – Iskola” hatalmi háromszöget szemlélve – egy aránytalanul gyenge helyhatósági érdekcsoporttal szembesült. A helyi köznevelés lengyelországi reformja – a cseh-szlovákiaihoz hasonlóan – a korábbi tanácsrendszer részleges átalakításaként értelmezhető. A reformot követően is megmaradtak a vajdaságok, bár a vajdasági tanácsot a helyhatóságok választják meg és csak érdekegyeztetési valamint törvényességi felügyeleti feladata van. Am az 1986. előtti magyarországi tanácsrendszerhez hasonlóan finanszírozott helyhatóságok mozgástere – korszerű adórendszer hiányában – aligha elegendő az aktív oktatáspolitikai szerepvállaláshoz. Jelzi ezt, hogy a helyhatósági és államigazgatási feladatok megosztásáról 1990 májusában elfogadott törvény 1994-ig nem teszi kötelezővé az alapfokú oktatás helyhatósági, községi átvételét. Mivel a lengyel „blokkfinanszírozás” jelenleg a költségeknek csak kb. 20%-át fedezi, az átvétel nem jár pénzügyi előnyökkel. Mindezek következtében a községek jelenlegi oktatási szerepvállalásának köre gyakran az óvodai ellátásra korlátozódik.

Mindezen adottságok figyelembevételével a lengyel oktatási törvénytervezet egy hagyományos, „kontinentális” rendszert vázol fel, melynek központosított jellegét a rendszer mindhárom szintjén kiépítendő érdekegyeztető tanácsok hivatottak oldani. A minisztérium mellett Országos Közoktatási Tanács működik. A kormányzati szakigazgatás területi szerve a vajdasági főtanfelügyelet, melynek vezetőjét a miniszter nevezi ki. A főtanfelügyelők mellett működő vajdasági Közoktatási Tanácsokban egyenlő arányban vesznek részt a pedagógusok, a szülők, a tanulók, valamint a helyhatóságok és pedagógus szakszervezetek képviselői. Az iskolaigazgató és a tantestület tevékenységét a pedagógusok, szülők és tanulók képviselőiből álló iskolatanácsok ellenőrzik.

Az „iskola társadalmisítását” kitűző törvénytervezet másik új összetevője az iskolaalapítás szabadságának és a fenntartás többszektorságának rögzí-

tése. Nem érinti viszont a koncepció a Samsonowicz-féle oktatáspolitikai harmadik számottevő mozzanatát, az ún. „didaktikai minimum”, azaz az állami alaptanterv kérdéskörét. Így jelenleg nem tisztázható, hogy a lengyel „alaptanterv” az ismétlés, begyakorlás, a tanulókkal való egyéni foglalkozás egyenlőségelvű (esetleg valamely reformpedagógiával kacérkodó) célrendszerét, vagy inkább a curriculum széleskörű pluralizációjának liberális értékeit hordozza majd. A koncepció számos helyen erőteljes formában jeleníti meg a pedagógus-érdekeket. Ilyen a tanulócsoporthoz maximális létszámának iskolafokozatonkénti rögzítése, a tanárképzés és egyes szociális kedvezmények szabályozása. Nem vállalták viszont a koncepció készítői az olyan, komoly politikai konfliktusokkal járó kérdések szabályozását, mint az oktatási rendszer finanszírozása vagy a hitoktatás ügye. Az utóbbi kérdés megoldását a miniszter a helyi politikai alkuk körébe utalta.

*

A cseh-szlovák és a lengyel közoktatási törvényhozás nehézségei számos tanulással szolgálnak számunkra. A cseh-szlovák eset elemzése azt mutatja, hogy az egyik legnagyobb közalkalmazotti csoport, a pedagógusok érdekeit követve nem alakítható ki tartós jogi szabályozás. A lengyel törvény már az oktatási rendszeren belüli érdekek ütközését és az állami újrapontosítást tükrözi. A két törvényalkotási kísérlet legfontosabb tanulsága az, hogy a demokratizálódással „függetlenedő” társadalmi alrendszerek (gazdaság, jog, közigazgatás, oktatás, politika) önmozgásának összehangolása elkerülhetetlen feladat. Ennek hiányában csak felmorzsolódásra hivatott, vagy újrapontosító törvények alkothatók meg. A magyar társadalom alrendszerének fejlettsége lehetőséget ad a felbomlott integráció újraalkotására.

Társadalmi részvétel az iskolák irányításában

Halász Gábor

Az iskolák irányításában való társadalmi részvétel kérdése Európa fejlett országaiban a hetvenes évek közepétől áll a közfigyelem előterében. Magyarországon az 1985-ös oktatási törvény óta a korábbiaknál több szó esik erről a kérdéstről. Az utóbbi időben különösképpen gyújtópontba került azért, mert a politikai pártok programjában megjelent az iskolaszékek felállításának gondolata.

A társadalmi részvétel segítése mint politikai cél

A társadalmi részvétel lehetőségeinek a megteremtését vagy tágítását az elmúlt két évtized alatt az Európai Közösség valamennyi országában felvették a kormányzati politika állandó célkitűzései közé. Ennek okait tágabb politikai kontextusban kell keresnünk. Ismeretes, hogy a hetvenes években, az első olajsokkot követően elhúzódó gazdasági válság kezdődött a fejlett nyugati országokban. A válság jelentős politikai átrendeződést vont maga után: általában a piacorientált liberális-konzervatív politikai erők előretörését hozta. Visszafogták a korábban meredeken emelkedő közkiadásokat, közöttük az oktatási kiadásokat. Lépéseket tettek az állam újraelosztó szerepének és az újraelosztásban érdekelt állami bürokráciának a visszaszorítására.

A gazdasági válság a közszolgáltatások területén elsősorban finanszírozási válság formájában jelent meg, amit az oktatás területén súlyosbított az, hogy a gyermeklétszám csökkenése miatt amúgy is csökkent az állami költségvetésből az oktatásra fordított kiadások aránya. A finanszírozási válság megoldásának volt egyik eszköze a piaci elvek fokozott érvényre juttatása, a fogyasztói befolyás növelése. Ezt sajátos módon erősítették a hatvanas évek baloldali mozgalmaihoz kapcsolódó – tehát egészen más forrásvidékről induló – participációs törekvések, melyek a modern ipari társadalom humanizálását, az elidegenedett intézmények társadalmasítását tűzték ki célul.

A társadalmi részvétel politikai felértékelődésének e két összetevője – más közszolgáltatási szférák mellett – az oktatásban is találkozott egymással. Noha a kollektív részvételen alapuló és az egyéni piaci döntéseken alapuló társadalmi kontroll egymással rivalizáló fejlődésirányoknak vélhető, a nyolc-

vanás évek nyugat-európai oktatáspolitikájában inkább egymást erősítették a hagyományos, paternalista szakmai és szakhivatalnoki kontrollal szemben.

Ennek megfelelően olyan oktatáspolitikai törekvések jelentek meg – több esetben kormánypolitikák képében –, melyek jogokat biztosítottak az oktatás „klienseinek” vagy fogyasztóinak, így elsősorban a szülőknek és a munkáltatói szférának az oktatás befolyásolására. Ezek részben piaci természetű jogok voltak (például az intézményi önállóság megerősítésével az intézmények önálló piaci ágenssé tétele, a szabad iskolaválasztás támogatása, az iskolák közötti mozgást megkönnyítő és az intézményi stabilitással szemben a fogyasztót preferáló, „tanuló alapú” finanszírozási formák bevezetése, magániskolák támogatása), részben pedig korporatív jellegű, a kollektív érdekérvényesítést lehetővé tevő jogok (köztük konzultációs jogok biztosítása, különböző intézményszintű és magasabb szintű döntésbefolyásoló, döntéshozó testületek létrehozása és így tovább).

Hazai történeti háttér

A fogyasztói beleszólás jogának elismerése, s ami ezzel párhuzamos, az oktatásnak fogyasztói szükségleteket kielégítő szolgáltatásként való értelmezése *idegen a hazai hagyományoktól*. Az oktatás magyarországi fejlődésére általában az jellemző, hogy az iskolázást az állami politika céljainak rendelték alá. Ez az egyes történeti periódusokban eltérő politikai célok szolgálatát jelentette. Ilyen célok voltak az egységes nemzeti ideológia átadása, a modernizáció elősegítése, a társadalmi egyenlőség megteremtése vagy a gazdaság munkaerőigényének a kielégítése.

A középiskolai és a népiskolai oktatás története mindazonáltal, más országokhoz hasonlóan, nálunk is eltérő utat követett. Amíg a középiskolák esetében közvetlenül az állami kontrollt hangsúlyozó német-osztrák modellt vettük át, addig a népiskolai oktatásban a helyi társadalom ellenőrzését elfogadó angolszász modellt követtük. Amíg – egészen a második világháborút követő évekig – a középiskolákat a központi hatalom vagy annak regionális szervei közvetlenül irányították, addig a népiskolák jelentős részét a helyi beleszólást biztosító iskolaszékekre bízták.

Az ötvenes évek politikai diktatúrája fölszámolta a helyi önállóság és beleszólás minden formáját. A hatvanas évek végétől megfigyelhető közigazgatási decentralizáció következtében azonban az elmúlt két évtizedben fokozatosan csökkent a közvetlen központi ellenőrzés. Növekedtek a helyi befolyásolás lehetőségei. A hetvenes évek végére csaknem minden iskola a helyi tanácsok fennhatósága alá került. Az 1985-ös oktatási törvény elismerte a szülők jogát a szabad iskolaválasztásra és arra, hogy képviselőik révén beleszóljanak az iskolák irányításába. Ez a törvény korlátozta a közvetlen állami irányítást és a korábbinál nagyobb önállóságot adott az egyes intézményeknek. A közigazgatás önkormányzati alapra helyezése tovább erősítette

ezt a folyamatot. Ezzel elvileg megteremtődtek a lehetőségei annak, hogy az intézmények és használói között kialakulhassanak az interakció olyan formái, melyek befolyásolhatják az intézmények által nyújtott kínálatot.

A társadalmi részvétel tartalma és keretei

A közszolgáltatások, így az oktatás társadalmi befolyásolásának a szakirodalom két olyan formáját különbözteti meg, melyek egymást kiegészítik, s amelyeket egyaránt fontosnak kell tekintenünk. Az egyiket az egyéni fogyasztói döntések jelentik, melyek révén az egyén mint fogyasztó tudja befolyásolni azt, hogy milyen szolgáltatásokat vesz igénybe. A másik: a kollektív részvétel, aminek ugyancsak többféle formája különböztethető meg. Mindezekül a formális politikai csatornákon keresztül megvalósuló és az azokon kívül szerveződő részvétel között kell különbséget tenni.

Az egyéni fogyasztói döntéseken keresztül történő befolyásolásnak három alapvető feltétele van. Az első a rendelkezésre álló szolgáltatások sokfélesége, a második a megfelelő tájékoztatás a meglévő szolgáltatásokról, a harmadik pedig az egyéni választási szabadság.

A politikai csatornákon (pártok, parlament, helyi képviselet) keresztül történő kollektív befolyásolás feltétele a politikai demokrácia intézményeinek a megléte. A modern oktatási rendszerekre azonban jellemző, hogy a hagyományos politikai csatornák mellett egyéb befolyásolási formák is jelentőssé válhatnak. A működő demokráciákban általában kialakul a különböző politikaterületek, így az egyes közszolgáltatási szférák (lakáspolitikai, szociálpolitika, egészségügyi politika stb.) saját politikai „porondja”, amely lehetővé teszi, hogy az adott területen jelentkező sajátos érdekek jobban artikulálódhassanak. A politikaalakításnak ez a szakterületek szerinti differenciálódása egyfajta kockázatot jelent a demokrácia számára, mivel a politikai akaratképződés szétszóródásához és a legitimitás elbizonytalanodásához vezethet. Ugyanakkor erősíti is a demokratikus intézményrendszer stabilitását, mert megalapozottabb érdekfeltárást és -közvetítést tesz lehetővé az általános politikaalakítás csatornáinál.

Így létezik elkülönült oktatáspolitikai nyilvánosság is, amelynek a szerkezete nem teljesen egyezik meg a nagypolitika nyilvánosságának a szerkezetével. E külön „porondon” nagyobb súlyt kapnak egyfelől az adott szakterület professzionális művelői, azaz a tanárság, másfelől az adott szakterület működése által leginkább érintett társadalmi csoportok, azaz a szülők és a munkáltatói szféra, csakúgy mint a hatvanas évektől kezdve egyre inkább politikai tényezővé váló diákság.

A modern oktatási rendszerekre általában az is jellemző, hogy az oktatással kapcsolatos döntések több szinten születnek. Ezért a társadalmi részvétel lehetőségét is több szinten próbálják megteremteni: az egyes intézmény, a helyi iskolarendszer és a nemzeti rendszer szintjén. Ezek közül elsősorban

a helyi és intézményi szint az, amelyre a nem politikai csatornákon keresztül történő részvétel leginkább jellemző lehet. A nemzeti szintű döntések befolyásolásában a társadalmi részvétel elsősorban a hagyományos – vagy a fentieknek megfelelő módon differenciálódott – politikai csatornákon keresztül történik.

Az iskolák irányításában való társadalmi részvételen elsősorban a helyi-intézményi szintű folyamatoknak a nem hagyományos politikai csatornákon keresztül történő befolyásolását értjük.

A társadalmi részvétel iránti igény

Az iskolák irányításában való társadalmi részvétel iránti igény megjelenése mindenekelőtt attól függ, hogy születnek-e helyi és intézményi szinten olyan döntések, melyeknek befolyásolása felmerülhet. Minél több az ilyen döntés, annál nagyobb igény jelentkezhet arra, hogy szavatolják a társadalmi részvétel lehetőségeit.

A társadalmi részvétel iránti igények változásait különböző vizsgálatok alapján nyomon követhetjük. Az intézményi önállóságot megnövelő 1985-ös oktatási törvény életbe lépését követően jól megfigyelhető ennek az igénynek a növekedése. Egy 1989 tavaszán végzett vizsgálat szerint a magyar oktatásirányítóknak (igazgatók és tanácsi irányítók) 56%-a értett egyet azzal az állítással, hogy „Az iskolák irányítását az intézmények élén álló választott testületre kellene bízni”. Arra a kérdésre, hogy „Ön milyen irányban alakítaná az iskolatanácsok tevékenységét?”, az irányítók 65%-a felelt úgy, hogy a szerepüket növelni kellene.

Egy 1990 tavaszán elvégzett közvéleménykutatás adatai szerint az emberek mindössze 20%-a véli úgy, hogy az iskolákat közvetlenül az államnak, a központi hatóságoknak kellene felügyelnie. 26% inkább a helyi önkormányzatok, 41% pedig a szülőkből, pedagógusokból és a helyi közösség képviselőiből választott testületek fennhatósága alá helyezné az iskolákat.

A helyi-intézményi szintű részvétel problémái

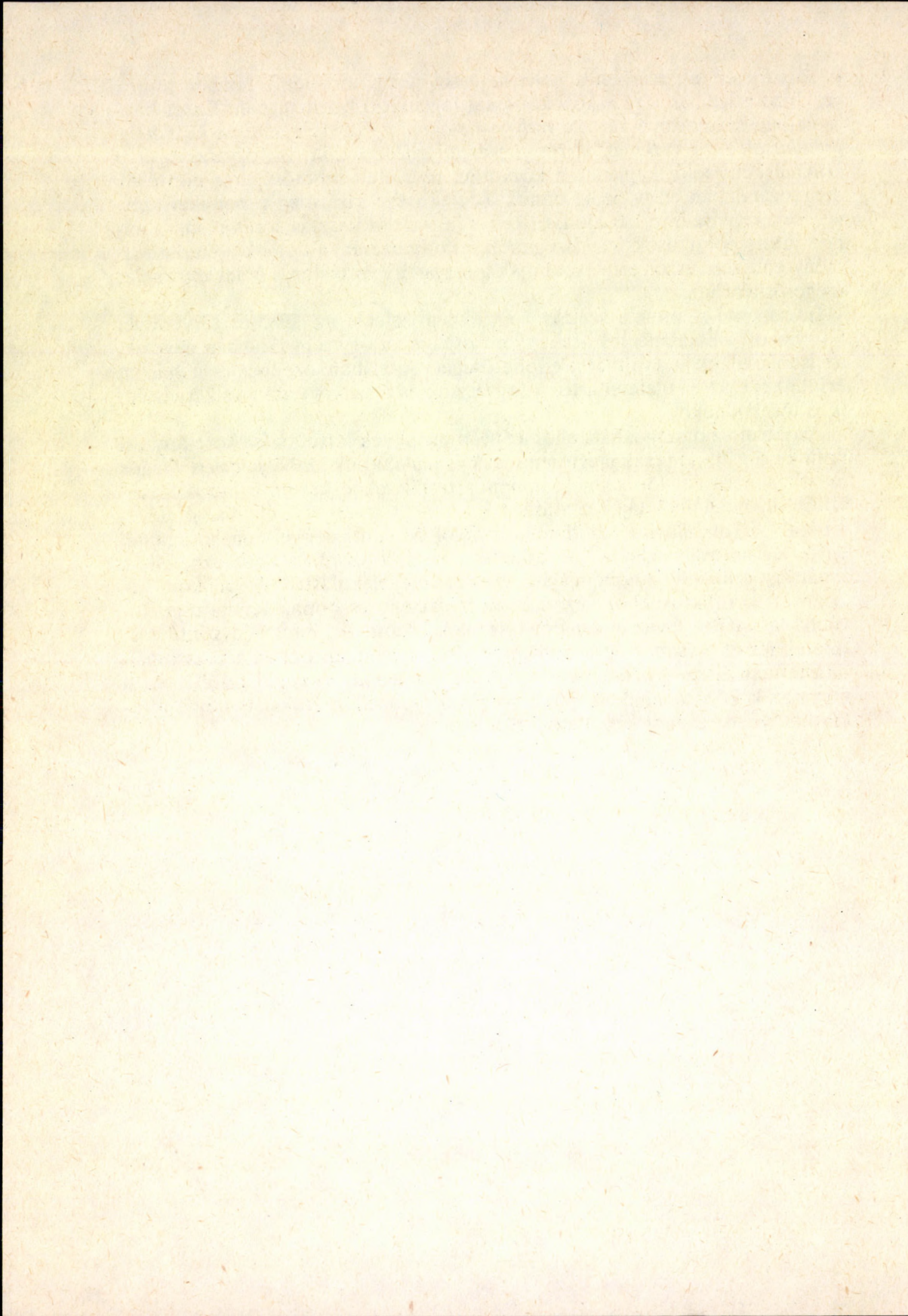
Az iskolák irányításában való társadalmi részvétel gondjai között mindenekelőtt azt kell említünk, hogy nem világos, milyen kapcsolat alakuljon ki egyfelől a helyi, másfelől az intézményi szintű részvétel között. Ez a probléma szorosan összefügg az iskolák és az önkormányzatok kapcsolatának a problémáival, vagyis azzal, hogy a helyi rendszeren belül mekkora mozgásteret lehet az egyes intézményeknek. A két részvételi forma természetesen nem zárja ki egymást, és mindkét szinten kialakíthatók a részvétel megfelelő formái.

Helyi szinten ez a helyi közigazgatás és a helyi politikaalakítás keretei

között történhet: részben a helyi képviselőtestületen belül, részben annak szakbizottságaiban, így a közoktatással foglalkozó bizottságban. Ezzel kapcsolatban számottevő kérdés: *milyen hatalommegosztás alakuljon ki a helyi politikusok és a szakmai, illetve fogyasztói szféra között.* A fogyasztók és a szakma képviselői kapjanak-e közvetlen részvételi lehetőséget a döntések meghozatalában, vagy pedig ennek a felelőssége kizárólag a politikai szervezetek képviselőire háruljon. Sokan a képviselőválasztás során mandátumhoz jutott politikusok felelősségének a korlátozását, a demokratikus intézményrendszer veszélyeztetését látják a fogyasztói és szakmai érdekképviselet megerősítésében.

Intézményi szinten a kollektív érdekképviseletre az 1985-ös törvénnyel létrehozott iskolatanácsok – ahogy e testületeket egyre gyakrabban nevezik, az iskolaszékek – nyújthatnak lehetőséget. Általában ezekben is a három érintett fél, az iskolafenntartó, a fogyasztók és a szakma arányos képviseletére törekednek.

Azokban az országokban, ahol az ilyen testületek létrehozása kormányzati politikává vált, nemcsak megteremtésük és működésük szabályainak a világos megfogalmazására törekednek, hanem a testületekbe kerülő laikusok felkészítésére, megfelelő tájékoztatására is. A nem szakmabeliek részvételével működő iskolairányító testületek egyfelől az intézmények önállóságának egyik legfontosabb garanciáját jelentik, másfelől azonban korlátozhatják a tanárság szakmai autonómiáját. Emiatt megalakulásuk és működésük könnyen konfliktusokhoz vezethet az intézmény és annak fenntartója, továbbá a tanárok és az intézményhasználók között. Az intézményszintű testületek létrehozásának egyik fontos motívuma azonban éppen a közszolgáltatást finanszírozó hatóságok, a szolgáltatást nyújtó szakmai testület és a fogyasztók között mindenképpen meglévő érdekellentétek láthatóvá, áttekinthetővé, és ezáltal kezelhetőbbé tétele.



Állami helyett önkormányzati iskolák

Sáska Géza

Azzal, hogy az új, szabadon megválasztott országgyűlés az önkormányzatokra bízta a lakosság közszolgáltatásokkal való ellátását, az iskolák falán megváltozott a cégtábla. Nincsen többé – néhány szakközépiskolától eltekintve – állami iskola. Ezentúl nem az állam, hanem az önkormányzatok dolga az iskolák fenntartása. Az állam helyett a helyi társadalom joga lett, hogy a közoktatás dolgait is maga intézze, a maga felelősségére.

E törvénnyel új típusú feszültségek keletkeztek az iskolák és az önkormányzatok, az önkormányzatok és az állam, azaz a minisztérium, valamint az iskolák és a tanügyigazgatás központja között. Kialakulóban van a francia vígjátékok kedvelt alapformája: egy háromszög, amelyben bármely harmadik ellenében kettő szövetkezik. Hogyan jött létre ez a helyzet?

Centrum vs. municipium

A politikai váltás mámorában lezárult a nyolcvanas évek nagy politikai vitája. A decentralizálás hívei diadalmaskodtak: a parlament kétharmada szavazta meg az önkormányzatokról szóló törvényt. A hatalom a helyi társadalmak birtokába került és a központ igencsak meggyengült. Az állam szerepe visszaszorult.

Amit akkor még közöröm fogadott, azt ma már kétségek övezik. Ne feledjük: a „centralizmus” a nyolcvanas években általános szitokszó volt, az marad ma is, de főként ellenzéki körökben. A kormánypártokban már nem annyira. Világossá vált ugyanis a centralizmus-ellenesség két motívuma. Amikor még a politikai központot „ők”, a kommunisták uralták, a helyi, a civil társadalom jogainak követelése alapvetően az MSZMP ellen irányult, és nem feltétlenül a központosított irányítás mint technika ellen. A szocialista politikai berendezkedés opponálásának nyilvánvaló ideológiája a központosítás tagadása. A szabad országgyűlési választások után azonban, a korábbi ellenzék kormányra jutott részének szembe kellett néznie azzal, hogy az önkormányzati törvény igencsak megnehezíti a dolgát.

A központi politika mozgásterét a helyhatósági választások eredményei

tovább szűkítették. A polgármesteri székekbe, a képviselőtestületekbe döntő mértékben nem a kormánykoalíció pártjai, hanem függetlenek és az ellenzékiek kerültek. A kormányzat és az önkormányzat politikai érdekei nem egy irányba mutattak.

A kultusztárca irányítói a hittan-erkölcstan bevezetésével kapcsolatos problémákból is érzékelhették, hogy a központ lehetőségei szándékaikhoz képest szerényebbek. Abból a feltételezésből, hogy az erkölcs tanítható (ha már tudják az emberek mi a helyénvaló, eképpen is cselekszenek) következni látszott, hogy kötelezővé kell tenni valamennyi iskolában az erkölcsök oktatását. Bebizonyosodott, hogy erős központ nélkül e hit aligha tud valósággá válni.

Az oktatási kormányzatnak nemcsak azt kellett felismernie, hogy az iskolák életének befolyásolásához jószerével csak közvetett eszközei vannak, hanem azt is, hogy az oktatási rendszer működéséről nincs információja, és nem áll módjában a törvények, rendeletek betartásának ellenőrzése sem.

E helyzetre adott kormányzati válasz az önkormányzatok feladatát és hatáskörét rögzítő törvényből világosan kiolvasható. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium saját hatáskörében immár ellenőrizheti az iskolákban az „ágazati szakmai követelmények” meglétét, bár mindmáig nem lehet tudni, hogy valójában mik azok. Olyan pontosan meghatározható követelmények tartoznak-e ide, mint például a pedagógusok iskolai végzettsége, vagy pedig olyan lágy, értékfüggő „elvárások”, mint amilyenek a közerkölcsökre vonatkoznak? Bármelyik legyen, annyi bizonyos, hogy a szakmai követelmények megállapítása nem a szakma, hanem a minisztérium feladata lett. A tanterületi főigazgatóságok visszaállításának több ízben is nyilvánosságra hozott terve arra utal, hogy tanügyigazgatási kérdéssé válhat a szakma gyakorlásának módja is. Vélhetően már meg is indult egy lassú recentralizációs folyamat a kormányzat befolyásának növelésére.

Az önkormányzati iskolák állami (értsd: kormányzati) iskolákká való visszaállításának – táblacsere nélküli – kísérleteként értékelhető a miniszter felügyelete alatt működtetendő esetleges „szakmai szolgáltató” intézetek felállításának terve is. E szervezeteknek a tervek szerint hatósági feladatok mellett az információ gyűjtése, az iskolák és az önkormányzatok közötti „kapcsolattartás” volna a feladata. A helyi ügyekben tehát a központ képviselője közvetítene. E „szolgáltató” intézetek könnyen monopol helyzetbe kerülhetnek a tanulmányokat lezáró vizsgák és a tanárok kötelező továbbképzésének megszervezésével. Az ilyen, az önkormányzatoktól függetlenül működő intézményekkel módja nyílik a mindenkori oktatási kormányzatnak arra, hogy az iskolában folyó oktatás tartalmát és a nevelés szellemét hatósági-monopol eszközökkel közvetlenül befolyásolhassa. Aligha maradhat az önkormányzatoknak tere ahhoz, hogy saját iskoláik elé a maguk céljait tűzék.

Nem alaptalan tehát az aggodalom, hogy ezeknek az intézményeknek a létrehozása voltaképpen a harmincas évek tankerületi főigazgatóságaihoz

hasonló intézményi berendezkedés kiépítéséhez vezető út első állomása (nem pedig, ahogy az előterjesztők hirdetik, „szolgáltatás”). Ha valóban az utóbbit céloznák, a hatósági feladatokat helyesebb lenne a polgármesteri hivatalokra, nem pedig elkülönített ágazati intézményekre bízni. A szakmai szolgáltatás normatív módon nem szabályozható területeit nagyobb részt a szakma önszerveződésére, illetve a piacra hagyhatjuk.

Alapkérdés tehát ma az, hogy az önkormányzatoktól „vissza tudja-e venni” az állam a tőle elcsatolt iskolákat, és ha igen, mily mértékben.

Municipium vs. scholae

Könnyen lehet, hogy a közszolgáltatás más területein is éppen olyan bizonytalanság honol, mint az iskolák környékén; meglehet, hogy az egészségügy, a szociális ellátás világában is éppen ennyire nehéz tájékozódni, megtervezni a jövőt. Régen nem vágytak ennyire az igazgató asszonyok és urak biztos támpontra, mint mostanában. Nemcsak a ki nem húnyt reflexekről van szó, hanem főként arról, hogy eltűntek a régi tájékozódási pontok. Az iskolaigazgatók, óvodavezetők, tanárok, tanítók, óvónők szinte tökéletesen ismeretlen-idegen, némelykor barátságos, de számos esetben ellenséges közegbe csöppentek az önkormányzati választások után. Már nem a messzi, megfoghatatlan, arcnélküli állammal-egypárttal, hanem a közeli, a személyekhez köthető önkormányzattal kell együtt élniök. Együttműködésre vannak kényszerítve mind a ketten, amiből számos konfliktus fakad.

Az iskolák alapvetően háromféle magatartás követését választhatják. Az egyik: a nyolcvanas évek második felében megszokott politika folytatása. A szakmai autonómiára hivatkozva továbbra is elzárkózik az iskola. Úgy tesz, mintha a közoktatás az iskolában dolgozók belső ügye volna csupán, s a politikának, a helyi társadalomnak csupán el kellene fogadnia azt a szolgáltatást, amelyet ők, az iskola szakemberei nyújtanak. (A miniszteriális szinten megjelenő, korábban már taglalt hatósági-szakmai szolgáltatás ideológiai gyökere innen ered.) E modell követői egyaránt távol akarják tartani maguktól a szülőket, az önkormányzatokat és az oktatási kormányzat képében megjelenő államot. Mindegy számukra, hogy az iskola állami, avagy önkormányzati, csak „iskola”, vagyis az övék legyen. Az ilyen iskolák tantestülete tipikusan úgy véli, hogy csak őket illeti meg annak eldöntése, hogy ki is legyen az iskola vezetője.

A nyolcvanas évek második felében, az oktatási törvényt követően a tantestületek egyetértési jogot kaptak vezetőik megválasztásában. Ami az akkori tanügy-, illetve pártirányításra romboló hatást váltott ki, az ugyanígy hat ma az önkormányzatokkal szemben. Ami akkor az ellenzéknek elfogadható volt – vagyis a munkavállalók joga, hogy maguk válasszák vezetőiket – az napjainkban nem magától értetődő. Az önkormányzatok egy része maga óhajtja „felelőséggel felruházni” az iskolák vezetőit, hogy rajtuk kérhesse

számon az önkormányzat célkitűzéseinek megvalósulását. Vannak önkormányzatok, amelyek az új erények és régi bűnök alapján keresnek, illetve utasítanak el pályázókat. Bármi legyen az önkormányzat motívuma, az ilyen iskolák velük szemben is meg akarják őrizni autonómiájukat, magukbafordulóvá válnak, és az iskolák szintjén megjelenő szakszerűség győzelmétől várják helyzetük jobbrafordulását.

A másik magatartásmodellt azok az iskolák követik, akik a magukba zárkozás helyett a fenntartóikkal szemben a központ, az iskolából közvetlenül nem érzékelhető „minisztérium” felé fordulnak. Ez a magatartás különösen az iskolák gazdálkodását érintő vitákban érzékelhető. Az e körbe sorolható iskolák az önkormányzatoktól való gazdasági függetlenségükért cserébe betagozódnának az állami felügyeleti rendbe, feledve az elmúlt évtizedek tapasztalatait (azt, hogy a központi finanszírozás mennyire pazarló, és hogy az állam csekélyke gazdasági biztonság fejében az iskolák szakmai önállóságának feladását kéri).

Gyakran olvasható az az igazgatói követelés, hogy az önkormányzatok hiánytalanul adják át nekik a költségvetésben megállapított normát. Ehhez az összeghez az önkormányzatok csak hozzá tehesse; el ne vehessenek egy fillért se. Iskolájuk védelmében e körök meg akarják akadályozni, hogy az önkormányzat maga dönthesse el: a helyi társadalom elvileg azonos minőségű értékei közül melyiknek ad elsőbbséget. Ha akciójuk sikerrel járna, akkor a költségvetésben „pántlikázott” pénzek lennének; az iskolák ugyan garantáltan megkapnák a nekik szánt pénzeket, de a sikerért netán azzal kellene „fizetni”, hogy valamennyi önkormányzatnak az állam egységesen szabná meg – mondjuk – az „óvoda” és a „köztisztaság fenntartása” közötti fontossági sorrendet.

Figyelemreméltó, hogy hasonló attitűd tűnik ki az oktatási törvény ez év tavaszán publikált szakmai tervezetéből is. Az önkormányzatoknak csak egy dolguk volna: a kötelezően kiosztandó központi normán túl, önértékük okán pénzelni az iskolákat. De se szakmai programjukba, se másba ne szóljanak bele. Az ilyesmire fogékony tantestületek az állami felügyelet védelme alá igyekeznek.

Az oktatáspolitikai központja ellen szövetkező, tehát egymással együttműködő iskoláknak és önkormányzatoknak az előbbi két csoporthoz viszonyított gyakoriságát nem ismerjük. Az ilyenekről – ez a harmadik típus – keveset cikkeznek. Az előző két modellt – amelyekről gazdagon tudósítanak – szintén nem könnyű valóságos nagyságrendjében értékelnünk. Pedig fontos lenne az arányokat feltárni, hiszen napjaink kulcsfontosságú kérdése éppen az, hogy a helyi társadalmak milyen mértékben képesek kialakítani az új rendet; mennyiben szervezi meg azt újólag az állam, ez esetben a minisztériális (oktatás)politika; mily mértékben válnak ismét állami iskolákká az önkormányzati iskolák? Akár táblacsere nélkül is.

Állam – egyház – iskola

Nagy Péter Tibor

Az egyházi iskolákkal kapcsolatban két problémakörrel kell a hazai döntéshozóknak szembenézniük. Az egyik a magyar oktatási rendszer általános állapotából következik. Nincsen begyakorlott módja egy több szektorú oktatási rendszer irányításának, a magániskolák törvényességi és szakmai felügyeletének. (E cikkben a nyugati terminológiák többségével egyezően minden nem állami, nem önkormányzati – helyhatósági – iskolát magániskolának tekintünk.)

A másik problémahalmaz abból ered, hogy a magyar parlament elfogadta az egykori egyházi ingatlanok – főként korábbi egyházi iskolák, mai önkormányzati iskolák – sorsának rendezéséről szóló törvényt, amelynek következményeképpen ezek visszakerül(het)nek az egyházakhoz.

Az első felmerülő igazgatási probléma, hogy az új törvény egy olyan egyeztető fórumot teremtett az egyházi igények elbírálására, amely a végső döntést a kormánynak tartja fenn meg nem egyezés esetén. Ez állandó kihívást jelent majd és az igazgatásra politikai nyomást gyakorol. Ráadásul arra ösztönözhet, hogy az éppen hatalmon lévő politikai csoportoknak „rokonszenves” püspökségeknek, egyházi csoportoknak több, másoknak kevesebb támogatást biztosítsanak.

A törvény kizárólag az egyházak legfelső vezetése által megfogalmazott igényektől – és az erről hozott kormányzati döntéstől – teszi függővé, hogy egy-egy iskola az egyháznak átadandó-e, avagy sem. Az átadási processzus során nem nyílik mód arra, hogy a tényleges igényeket a helyi hatóságok megismerjék. Előfordulhat, hogy tényleges új iskolaigényeknek nem tud majd a döntést hozó önkormányzat megfelelni, hiszen átadható iskoláját már átadta – esetleg olyan célra, melyre kisebb igény volt.

Az önkormányzati törvény a (különböző szintű) önkormányzatok köteletségévé teszi, hogy „megfelelő” iskoláztatást biztosítsanak polgáraiknak. A „megfelelő” iskolázást szakmai értelemben egyelőre még csak az 1985-ös törvény elavuló és hamarosan újjal helyettesítendő rendelkezései definiálják. Alkotmányjogi értelemben a lelkiismereti és vallásszabadságról szóló törvény rendelkezései az irányadók. E szerint nemcsak arra nem kényszeríthető senki, hogy világnézetével ellentétes szellemiségű iskoláztatást nyújtson gyer-

mekének, hanem arra sem, hogy világnézetéről, lelkiismeretéről, meggyőződéséről bármiféle vallomást tegyen.

A helyi önkormányzatoknak számolniuk kell azzal, hogy a szülők vagy a szülők egy csoportja bíróság előtt is felléphet. Érvük az lesz, hogy mivel a település egyetlen általános iskoláját, vagy a város egyetlen középiskoláját valamely felekezetenek adták át, az önkormányzat nem tudja biztosítani számukra az alkotmányjogi értelemben megfelelő iskoláztatást.

Feltehetően bírósági, alkotmánybírósági döntések fogják eldönteni, hogy a világnézeti sérelem kategóriájába sorolható-e, amikor – az iskola tulajdonosának, szellemiségének megváltozása miatt – a szülő arra kényszerül, hogy nagyobb távra szállítsa vagy küldje iskolába gyermekét, netán kevésbé felszerelt iskolát legyen kénytelen választani. Az új szellemiségű iskolát – az adott közösségben látványosan, irataiban maradandó nyomokkal – elhagyó diák és szülő – *ipso facto* (magával a ténnyel) arra van kényszerítve, hogy világnézetéről vallomást tegyen. Hasonló a helyzet, ha a felekezeti iskolákban fakultatívként – ám sokszor határozott elvárással – bevezetett hittanról deklarálja a szülő, hogy „nem választja” azt.

Az oktatáspolitikának 1989 óta konszenzus uralkodik abban, hogy az állami finanszírozásnak szektorsemlegesnek kell lennie. Az állami támogatás nagysága nem lehet függvénye annak, hogy ki tartja fenn az iskolát. Az új helyzet azonban megszünteti a szektorsemlegességet. Hiszen egy ma létesítendő magániskola, egyesületi iskola számára semmilyen forrás nem áll rendelkezésre az elinduláshoz, csak a – gyerekszám szerinti – állami támogatás és a szülők pénze. A vallásfelekezetek viszont ingyen juthatnak egykori iskolaépületeikhez. A törvény azt is lehetővé teszi, hogy a felekezetek hitéleti tevékenységének támogatására kifizetett állami segélyt, vagy az erre a célra átadott vagyont a felekezeti oktatás támogatására fordítsák. Mivel a magyarországi ingatlanárak a magyarországi bérekhez s folyamatos működési költségekhez viszonyítva sokkal magasabbak, mint a tőlünk Nyugatra fekvő országokban, biztosra vehetjük, hogy az iskolaalapításban az esélyegyenlőtlenségek súlyosabbak lesznek, mint a világ más pontjain lennének.

A tanügyigazgatás munkatársainak, a helyi önkormányzatoknak azzal is számolniuk kell, hogy a közoktatási funkciók ellátásakor felmerülő állami normák, igények, követelések és sérelmek, „politikai” ügyként, és nem igazgatási szakkérdésként jelennek majd meg.

Pedig nem kevés szakmai kérdés merül fel. Sok helyütt fenyeget a veszély, hogy az egyházak – mivel ma még aligha tudják feltölteni tanárokkal az intézményeket – nem az állampolgároktól elvárt szinten látják el az oktatást. (Az elvárásokat ugyanis a néhány már működő egyházi elitközépiskola teljesítményei alapján alakította ki a közvélemény.) Valószínűtlen, hogy a legfeljebb átlagos tanári gárdával rendelkező iskolák olyan színvonalat szavatolhassanak, amelyet a régi szerzetesiskolák több száz év alatt, szerves fejlődés eredményeképpen vívtak ki.

Az önkormányzat a vele munkaszerződésben állókkal – az átadott intéz-

mény pedagógusaival – szemben a munkáltatói kötelezettségeket továbbra is gyakorolja. (Felmondási időt garantál, illetve – amíg a munkaszerződés érvényben van – az eredeti feltételeknek megfelelően szavatolja lelkiismereti szabadságukat.)

A modern oktatáspolitikai, szociológiai elemzések a diákok fegyelmezetlenségében a kortárs csoportok normavilágának és az őket körülvevő iskola normavilágának ütközését látják. Ebben a normaütközésben az iskola szakmai felügyeletének valamiképpen állást kell foglalnia. Súlyos kérdés, hogy az iskolák életének mindennapjait hogyan fogja érinteni egy, a laicizálódott és modernizálódott társadalom normavilágától markánsan különböző értékészlet megjelenése az igazgatói és tulajdonosi székben. Hogyan tudják majd feloldani a koedukációval, a miniszoknyával, az osztálytermek dekorációival, az iskolai szexuális felvilágosítással, különösképpen pedig a diákok iskolán kívüli életének autonómiájával kapcsolatban felmerülő feszültségeket?

Várható, hogy tíz éves átadási határidő – sőt a többször meghosszabbítható igénybejelentési határidő – mellett az egyelőre önkormányzati tulajdonban maradó egykori egyházi iskolák nem kívánnak majd hosszú távú stratégiát hirdetni; nem folytathatnak felelősen személyi politikát; nem hirdethetnek meg egy-két évnél hosszabb programokat; nem kapnak majd beruházási pénzeket. Az oktatáspolitikai irányítóinak nemcsak a ténylegesen átadott iskolák pótlása jelent majd nagy feladatot. Fel kell készülniük arra is, hogy hogyan lehet majd menedzselni a bizonytalan állapotba került iskolák ezreit.

Az iskolák működtetésének egész folyamata a tanügyigazgatás, illetve a tanulmányi felügyelet munkatársaira háríthatja az állam és az egyház összefonódásából származó nehézségek sorozatát. Mivel az egyház hitéleti tevékenységébe, a papok kinevezésébe való beleszólásról már az előző kormány lemondott és ezt alkotmányjogi garanciákkal meg is erősítették, viszont az egyház tevékenységének befolyásolása bizonyos politikai csoportoknak természetes érdeke, ezért várható, hogy a nyomást ott fogják kifejtteni, ahol az állam pénzügyi támogatásától az egyházi tevékenység léte függ.

Nem az 1948 utáni erőszakos ideológiai beavatkozás, de nem is a hosszabb távú laicizálódás eredménye az, hogy a hívő társadalom nem akarja, nem tudja eltartani a felekezeti iskolarendszert. Ez már 1945 előtt is így volt, amikor a felekezeti iskolák meghatározó hányadánál a költségek több mint felét az állam fizette. Ezáltal a tanügyigazgatás ugyanolyan jogokhoz jutott az egyházi iskolák tanáraival szemben, mint az állami alkalmazottakkal szemben. (Az már másik tanulmány tárgya lenne, vajon miért akarják egyes körök ezt a két világháború közötti durva kiszolgáltatottságot, az egyházi tekintély politikai szolgálatba állítását úgy feltüntetni, mint ami az egyházaknak kedvező állapot.)

Az egyházi ingatlanokról szóló törvényjavaslat, illetve az egyházi iskolák újraindulásával kapcsolatos legfelső szintű politikai preferenciák elemzéséből mindenekelőtt azt a következtetést kell levonnunk, hogy a magyar oktatás-

politikában, a helyi „oktatáspolitiká-csinálásban” új módszerek és új nyelv elsajátítására van szükség. Ellenkező esetben könnyen tanúi lehetünk annak, hogy a mai konfliktusokban nem az igazgatási racionalitásnak és piacelvű viselkedésnek, hanem az ideológiai jártasságnak és a redisztribúciós alkukban való gyakorlottságnak lesz meghatározó szerepe.

Nincs kisebbségi oktatásügy hazánkban

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András

Alapelvek

Mindig voltak – ma is vannak – olyan gyermekcsoportok, amelyeknek külön támogatásra van szükségük ahhoz, hogy (saját maguk és a társadalom javára) élvezhessék az Alkotmányban meghatározott jogokat és szabadságokat. Az oktatáshoz való emberi jogot – csakúgy mint más nemzetközi alapokmányokban, egyezményekben rögzített jogokat – Magyarország elismerte, és csatlakozott az ENSZ Gyermek Jogaira Vonatkozó 1959. évi Nyilatkozatát aláíró országokhoz.

Az írásunk címe által jelzett téma szemszögéből főként az 5. elv, illetve az egyezmény tervezetének 16. cikkelye jelentős. Az előbbi szerint „a fizikailag, szellemileg, társadalmilag hátrányos helyzetben lévő gyermeknek az adott helyzet által megkívánt különleges ... oktatást ... kell biztosítani”. Az utóbbi az etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbségek jogait rögzíti, amikor arról ír, hogy a gyermek „csoportjának más tagjaival közösségben saját kultúráját megismerje, saját vallását gyakorolja, saját nyelvét használja”.

Az Egyesült Nemzetek Szervezete tagjainak szavatolniuk kell: minden gyermek oktatását úgy irányítják, hogy egyszerre őrizze saját kulturális azonosságát, értékeit és azon ország nemzeti értékeit, amelyben él.

Ezek a problémák elsősorban nem a szociálpolitika hatáskörébe tartoznak, hanem az oktatáspolitikáéba. A felelősség pedig az államé, függetlenül attól, hogy egyéb ágensek (egyházak, alapítványok, magánszemélyek) is részt vehetnek az egyes társadalmi csoportok támogatásában.

Birodalom, nemzetállam, köztársaság

A szaktudósok egy-két évtizede figyelmeztetnek már arra, hogy összeomlóban van az egységes nemzetállam, valamint a birodalmi államalakulatok eszméje. A kisebbségek, nemzetiségek, etnikumok szempontjából azonban voltaképp csak ma kezdjük elemezni, mennyire hiányzik az alkalmazkodóképességünk ahhoz, hogy az aláírt chartáknak, a megváltozott környezetnek meg-

feleljünk. A sikerpropaganda, a „szőnyeg alá söprés” hátrányai is most mutatkoznak.

A nehézségeket, a megoldásra váró problémákat két módszerrel közelíthetjük meg. Egyrészt rendre összehasonlíthatjuk a (vélt vagy valóságos) hazai helyzetet azzal, amit nemzetközileg érvényes okmányok, szaktudásunk, hazai és idegenben szerzett pozitív tapasztalataink sugallnak vagy előírnak. Ez lenne a normatív út. Sommásan bár, de lényegi tévedés nélkül azt írhatjuk, hogy Magyarország csak szavakban (azokban is tökéletlenül) teljesíti nemzetközi kötelezettségeit. Ebben a megközelítésben nem lehet érv, hogy szomorú környezetünkben a legjobbak vagyunk. Teljesíti-e vajon akár belső, saját állampolgárai számára szavatolt szolgáltatásait államunk? Mennyire érvényesülnek egyes gyermeki, emberi jogok? Az oktatásügy igencsak alkalmas annak mérésére, vajon egyenlő jogokkal rendelkezik-e az, aki magyar állampolgári identitása mellett egy másikat is őriz vagy feltámaszt.

Mielőtt választ keresnénk az oktatásügy részleges, így esetleg torzító tükrében erre a kérdésre, meg kell említsük, hogy rendkívül kevés a megbízható adatunk. Részben emiatt, részben a jogi-törvényhozói hézagok miatt már a kiindulópontoknál elvi kételyek merülnek fel.

A helyzet válságos

Annyi bizonyos, hogy külön támogatást igényelnek a *nemzetiségek* és *etnikai kisebbségek*. Társadalomkutatási közhellyé vált, hogy a róluk szóló statisztikai adatok többnyire csak fenntartásokkal fogadhatók el. Szervezeteik szerint félmillió körüli cigány és mintegy félmilliónyi más nemzetiségi él az országban. További – a tudományokban és a nemzetiségi politikában egyaránt hosszú ideje vitatott – kérdés a zsidóság vallási közösség vagy nemzetiség jellege. S akkor még nem szóltunk azokról a menekültekről, akik csak az elmúlt öt évtizedben találtak nálunk otthont (legyenek bármilyen nemzetiségűek), sem pedig azokról a magyar anyanyelvűekről, akik magyarok ugyan, de az „anyaország” számukra idegen, s menekült státusukat egyúttal kisebbségi sorsként, másságként élik át. Ezekkel a kérdésekkel azért kell szembenézni, mert lélegztvételnyi szünetekkel újabb és újabb menekülthullám várható. Újabb kisebbségi problémák keletkeznek, esetleg etnikai, nemzetiségi köntöst öltve.

A magyar oktatási rendszer jelenleg hat nemzetiséget ismer el azáltal, hogy nyelvét „nemzetiségi nyelvként” oktatja (német, román, szerb-horvát, szlovák, szlovén, görög). A magyar történelemből ismerjük ugyan az „oktrojált alkotmány” fogalmát, mégis elgondolkodtató, hogy egyelőre egyetlen kormányunknak sem jutott eszébe – talán nincs is információja róla –, hogy a legtöbb nemzetiség nem egységes. A belső különbségek esetenként nagyobbak, mint a többségi magyarsággal szemben kimutatható eltérések. Csak példa, hogy a magyar „hivatalosság” nem érzékeli a vend és a szlovén nyelv közötti különbséget; összemossa a szerbeket a horvátokkal; nem tudja, hogy

egyes német dialektusok más németek számára érthetetlenek; hogy a félmillió cigányságnak a magyaron kívül két, egymástól független anyanyelve van.

Ezek a problémák világossá teszik, miért nem lehet pillanatnyilag „igazi” etnikai, nemzetiségi, kisebbségi oktatásügyről írni. Ha körülnézünk a „szomszédban”, rájöhetünk, hogy amit ma nem tesz meg az oktatásügy saját jószántából, súlyosabb konfliktusok nélkül, azt rosszabb helyzetben fogja megtenni akkor, amikor a körülmények kikényszerítik.

A nemzetiségi oktatásban részesülő 43 000 általános iskolás közül 40 000 csak nyelvórákon tanulhatja és gyakorolhatja anyanyelvét Magyarországon. A nemzetiségi iskolás gyermekeknek csak töredéke részesül ennél intenzívebb anyanyelvi képzésben. Ennél is alacsonyabbak az arányok az óvodában, a középiskolában. A szakmunkásképzésben pedig nincs nemzetiségi nyelvoktatás.

A cigányság nyelvi heterogenitása nem lehet indoka annak, hogy a népcsoport egésze nélkülözze az etnikai kisebbségek iskolázásához nyújtott törvényi védelmet. Jelenleg ugyanis ez a helyzet: a cigányság kultúrája, nyelve kimarad az oktatási rendszerből.

Sérültek és hátrányos helyzetűek

Ha nem szűkítjük le indokolatlanul a kisebbség fogalmát, akkor az etnikai, nemzeti kisebbségen túl minden olyan csoportra gondolhatunk, mely sajátos azonosságtudattal és meghatározó ismérvekkel rendelkezik – de különösen azokra, melyek csaknem esélytelenek arra, hogy tagjaik a gazdasági, kulturális, politikai élet pozícióiba kerüljenek.

Ilyen csoportot alkotnak többek között a nehéz települési feltételek között élők. Minden civilizált ország oktatáspolitikusai tudatában vannak annak, hogy meghatározott települési feltételek szélsőségesen megnehezítik a gyermekek oktatáshoz fűződő jogainak érvényesítését. Ezért valamilyen formában többlettámogatást nyújtanak az ott élőknek. A támogatás kiterjedhet például pedagógusbérekre, a műszaki feltételekre. Korábbi időszakokban a külterületi lakott helyek (tanyák, puszták, szállások) és az aprófalvak számítottak ilyen településnek. A jövőben érdemes arra törekedni, hogy az egytényezős rangsorolás helyébe komplex térségi (kistérségi) támogatási rendszer lépjen.

Kisebbségi helyzetben vannak a különböző fogyatékoságban szenvedők. Nálunk jelenleg 38 ezren tanulnak a fogyatékos gyermekek nevelését és oktatását ellátó általános iskolákban. Közülük 35 ezren enyhe értelmi fogyatékosként kapnak speciális oktatást. Az ilyen ellátásra szoruló teljes létszámról nincsenek adatok. Az értelmi fogyatékosként besorolt tanulók külön osztályban való oktatása vitatható megoldás, még inkább a külön iskolában való összegyűjtés. Ám az integrált megoldások nagyobb ráfordítást, speciális személyi feltételeket igényelnek.

Saját modellt kell kialakítani

Magyarországon nem léteznek a nemzetiségek, az etnikumok, a kisebbségek oktatásügye. Vannak iskolák, még inkább nyelvórák, de számuk csekély. Az egész tevékenység „mellékesnek” tűnik, hiszen az érintett csoportok gyermekeinek többsége be sem kerül. Erőtlen mentség, inkább vigasz, hogy sok ország küzd ezzel a problémával. Az *iskolarendszer minden főbb pontját* úgy kell *átgondolni*, hogy tekintettel kell lenni a *kisebbségekhez tartozó gyermekek speciális érdekeire.*

Bár a történelem során nem tört ki polgárháború amiatt, hány osztályos legyen az elemi iskola, meddig tartson a tankötelezettség, átjárható-e az iskolafokokat, igazán elegendő példa akad arra, hogy etnikai, nemzetiségi, kisebbségi viszályok miatt az emberek fegyvert ragadtak. Mit tegyen az oktatásügy, hogy elkerüljük a kiszámítható jövőt?

Paternalista vagy „aufklärista” köpenyből előbújt jóindulat helyett azt kell megtanulni, hogy sok időre van szükség, és sok lesz a hiba, mert mindig újabb és újabb etnikumok, kisebbségek lépnek elő, melyek mindegyike sajátos „kezelésmódot”, kommunikációt igényel. Nincs olyan modell, amelyet készen át lehetne venni. Ugyanakkor rendkívül nagy szükség van a nyugati demokráciákban már működő mechanizmusok részletes megismerésére.

Együtt – egyedül

Fontos, de nem abszolút megoldás a többnyelvűség. Finnország, vagy Svédország sem kizárólagos minta, például a múltbeli gyarmatosító-gyarmat viszony miatt.

Valószínűleg nincs hová „visszatérnünk”. A mai helyzetben nem lehet senkitől lemásolni a megoldást. Magyarországnak magának kell kigondolnia és kidolgoznia, mit tehet saját kisebbségei, nemzetiségei, etnikumai oktatásáért.

Az előbbieken pejoratívan írtunk az atyáskodásról és a felvilágosult abszolutizmusról. Ha minden nemzetiség, minden etnikum, minden kisebbség oktatásügyének szakértői azt állítják, hogy a központi irányításnak kevés fogalma van a valódi helyzetről, akkor nem etnicista indulatosságról van szó, hanem arról, hogy meg kellene ismerni a helyzetet. Ehhez sokkal több tárgyilagos, igényes kutatásra és az eredmények gyakorlati ellenőrzésére van szükség.

Ezzel párhuzamosan össze kell gyűjteni mindazt a tudást, amit külföldön már felhalmoztak, és kiválasztani belőle azt, ami a leggyorsabban és leghatékonyabban itthon megvalósítható. Ezek által indulhatunk el helyzetünk javításának hosszú útján.

Bemenet-, folyamat- vagy kimenetszabályozás a közoktatásban?

Nagy József

A közoktatás korábbi tartalmi szabályozási rendszere mára lényegében összeomlott. A még mindig érvényben lévő régi tanterv – a „*bemenetszabályozás*” – nem jelent többet fügefalevélnél. Csak a szemérem tartja. Egy iskolarendszer – vélik nem kevesen – mégsem maradhat tanterv nélkül, „meztelenül”. A felügyeleti rendszer – a *folyamatszabályozás* – már a nyolcvanas évek közepén átalakult szaktanácsadássá, az 1990/1991-es tanév végével pedig több megyében ez is megszűnt, vagy létezése kilátástalanná vált. A vizsgarendszernek – a „*kimenetszabályozásnak*” – a magyar közoktatásban eddig soha nem volt számottevő szabályozó ereje. Egyedül az érettségi és a szakvizsga rögzült kitartóan. Az érettségi régóta nem több össznépi presztízsünnepnél. A működő kimenetszabályozáshoz azonban nincs köze. A szakvizsga valamivel pragmatikusabb, ám ennek is alig van tartalmi szabályozó, azaz a képzés tartalmára és módszereire visszaható szerepe.

Csak ritkán, sorsfordulók alkalmával következhet be egy régi rendszer összeomlása, és ennek eredményeként az a szerencsés és egyben veszélyes helyzet, hogy építkezni lehet és kell. Szerencsés ez a helyzet, mert elvileg lehetőség nyílik arra, hogy a nemzetközi és a hazai pozitív fejleményeket azok másutt megszenvedett kudarcai nélkül ültessük át. Veszélyes is, mert a teljes nyitottság szinte minden megoldást lehetővé tesz. Köztük egyesek károsnak bizonyulhatnak, és a stabilizálódott helyzetben esetleg nehéz lesz tőlük megszabadulni. A magyar közoktatás tartalmi szabályozása és más vonatkozásai ma ebben a szerencsés és veszélyes helyzetben vannak.

A szélsőség és egyoldalúság veszélye

Ha a közoktatás tartalmi szabályozásával kapcsolatos vitákat és véleményeket elemezzük, azokban egyfajta anarchizmustól a szigorú központi szabályozás igényléséig szinte minden fokozatot megjelölhetünk. Ez pozitív fejleménynek mondható. Egy olyan hatalmas és bonyolult rendszer, mint a közoktatás, szinte minden irányzatból profitálhat. A jelenlegi irányzatok képviselői egymás kiszorításával, önmaguk érvényre juttatásával vannak elfoglalva.

A veszély elsősorban nem abban van, hogy valamely szélsőséges irányzat lendületet kap (bár ma még ennek lehetőségét sem tudjuk kizárni), hanem abban, hogy valamely irányzat úgy erősödik meg, hogy a többiben rejlő, életre való elemeket egyáltalán nem hagyja érvényesülni.

A központi tartalmi szabályozás teljes tagadását néhányan sommásan *anarchista nézetnek* tartják. A világon léteznek hatékony magániskolák és alternatív iskolai mozgalmak (például a nálunk is ismert Waldorf iskolák), amelyek szinte minden típusú központi előírástól elzárkóznak. Úgy vélem, nagy hibát követnének el, ha betiltanánk az ilyen iskolákat, vagy rájuk kényszerítenénk a központi tantervet, a szakfelügyeletet, a központi vizsgákat. Ugyanakkor ma Magyarországon végzetes következményekkel járna, ha a közoktatás egészére nézve minden központi tartalmi szabályozás megszűnne.

A *liberalizmus hívei* a pedagógus és az iskola önállóságát, az alkotó értelmiségi lét feltételeit, a helyi társadalom érdekeit szolgáló, egyfajta laza központi tartalmi szabályozást kívánnak megvalósítani. Ezek rendkívül fontos értékek. Nélkülük nem képzelhető el hatékony és korszerű iskola, ahol a gyermek és a pedagógus nem kényszerből van jelen, nem előírások teljesítőjeként él. A liberalizmus az iskola és a pedagógus önállóságát korlátozó folyamatszabályozást, vagyis a hagyományos szakfelügyeletet nem kívánja működtetni; képviselői szerint a bemenetet szabályozó központi tanterv is kiiktatható, és csak a „piaci igényeket” figyelembe vevő vizsgakövetelményeket szükséges központilag szabályozni.

A *központi tartalmi szabályozás hívei* nem mindig ellenzői a fenti értékeknek, de a hangsúlyt a központi tantervre teszik, mert a nevelési és az oktatási célok, értékek érvényesülését e nélkül veszélyeztetve látják. A hatósági szakfelügyeletet nem tartják nélkülözhetetlennek, de nem is tiltakoznak ellene. A kimenetszabályozást, egy korszerű vizsgarendszer létrehozását ők is fontosnak tartják.

Az talán állítható, hogy a totális központi tartalmi szabályozásnak (egyetlen világnézet, egyetlen tanterv, egységes óraterv, egyetlen tankönyv, hatósági jogkörű szakfelügyelet) – különösen a korábbi évtizedekben tapasztalt formájában – ma már kevés híve van hazánkban. Vannak azonban, akik *erős központi tartalmi szabályozást* preferálnak. Ők a folyamatszabályozásra teszik a hangsúlyt, vagyis hagyományos, hatósági szakfelügyeletet akarnak. A bemenetszabályozásban az egységes értékrendszert is tartalmazó központi tanterv hívei, de nem a korábbi, szigorúan egyetlen világnézetté kovácsolt értékrendszeré. A kimenetszabályozást, a vizsgarendszert csak harmadlagosnak tekintik. Újabbán elvétve előfordul, hogy a vizsgák szükségességét is megkérdőjelezzik. Ez inkább liberalizmusellenességből fakad, mivel úgy érzékelik, hogy a liberális elgondolásokban a vizsga elsődleges szerepet játszik.

A helyzetkép a valóságban tarkább, és meglehetősen zavaros. Az utóbbi időben mégis egyre jobban láthatóvá váltak a fenti irányzatok körvonalai. A szilárd meggyőződésű „szélsőségesek” kivételével, a kompromisszumkészség jelei is láthatók. Talán egy korszerű vizsgarendszer szükségességét tekintve

állnak legközelebb a különböző táborokhoz tartozók (feltehetően azért is, mert e témának van a legkisebb ideológiai, politikai töltése). Látványos kiegyezési folyamatnak a tantervet illetően lehetünk tanúi. A totális központi tantervnek eleve kevés volt a híve, a tantervi szabályozást kiiktathatónak minősítők többsége pedig hajlik arra, hogy egy kerettanterv, alaptanterv (az úgynevezett Nemzeti Alaptanterv) formájában bemenetszabályozás is működjön. Csekély viszont a közeledés a szakfelügyeletet akarók és ellenzők között.

A magam álláspontja ebben a kérdésben az, hogy az iskolák működésének bizonyos hatósági és törvényességi felügyeletét fenn kell tartani. A nevelő-oktató munka folyamatának központilag vezényelt hatósági ellenőrzését, a hagyományos szakfelügyeletet azonban nem lenne előrevívő ismét bevezetni. Ez nem jelenti, hogy folyamatszabályozásra nincsen szükség. Ellenkezőleg: nagyobb szükség van rá, mint valaha. Ám *ez magának az iskolának a feladata*, amit egyfelől a belső tantárgyi „vezető” által kell megoldani – ő felel azért, hogy a hozzá tartozó pedagógusok az iskola közösen elfogadott követelményeinek megfelelően végezzék munkájukat; vezetésével dolgozzák ki a helyi programot, órát látogat, kezdeményezi, szervezi a továbbképzést, ajánló, egyetértő joga van elbocsátások/kinevezések esetén stb. A világ sok országában működik ilyen belső tantárgyi koordinációs rendszer. A kis iskolák egymással szövetkezve oldják meg a feladatot. Ezen kívül, külső fejlesztő és továbbképző szolgáltatások gazdag hálózata állhatna a folyamatszabályozás, -fejlesztés rendelkezésére. (Azt viszont már a hatósági felügyelet vizsgálhatná, hogy az iskolák mint intézmények – nem pedig az egyes pedagógusok – hogyan teljesítik folyamatszabályozó, -fejlesztő funkciójukat.)

A hagyományos vizsga veszélye

Hazánkban eddig olyan záróvizsgákat ismertünk, amelyeknek tartalmi szabályozó szerepük nincs. Ezért nem véletlen, hogy a pedagógiai közvélemény a kimenetszabályozásról, a „vizsgákról” olvasva és hallva ezekre a hagyományos vizsgákra gondol. Sajnos, a vizsgarendszerről ma véleményt nyilvánítók többsége is ezeket érti vizsgán.

A Magyarországon hagyományos záróvizsgáknak három alapfunkciójuk van: (1) az apró részletekben tanult anyag egységes rendszerbe foglalt, mélyebb elsajátítására készítetnek, (2) tanulásra ösztönöznek, motiválnak; (3) továbbtanulásra, meghatározott szintű és irányú elhelyezkedésre jogosító bizonyítványt adnak.

A hazánkban eddig alkalmazott tanterv mellett – amely minden iskola számára, minden évfolyamra kötelezően előírta, hogy mely tantárgyakat kell tanítani és heti hány órában, vagyis megszabta, hogy minden tanulónak, mindenütt és mindenkor ugyanazt és ugyanannyit kell tanítani és tanulni – csak hagyományos, azaz a fenti három funkciót teljesítő vizsga lehetséges. A vizs-

ga ebben az esetben nem járulhat hozzá az iskola tartalmi munkájának szabályozásához, hiszen nincs mit szabályoznia. A tanterv mindent előír (észrevehetjük, hogy a hagyományos tantervek uniformizáló, szabályozó ereje főként az órateremben van, és csak másodsorban az előírt tantárgyak tartalmának többé-kevésbé részletezett felsorolásában). Ha az ilyen tanterv teljesülését az iskolában, a tanórán a hagyományos hatósági szakfelügyelet ellenőrzi, akkor formális bizonyítványosztó vizsgákkal is tovább lehet vegetálni. Sőt: ha az ilyen bemenet- és folyamatszabályozáshoz kemény vizsgákat társtítanánk, az iskola könnyen átalakulhatna vizsgára felkészítő – ahogy a köznyelvben ironikusan említik, „paukoló” – intézménnyé.

Kimenetszabályozó vizsgarendszer csak akkor lehetséges, ha nem a fenti értelemben vett uniformizáló tantervvel (óratervvel!) irányítjuk az iskola munkáját; ha a bemenetszabályozás lehetőséget ad az iskola számára, hogy saját maga készíthessen óratervet a helyi szükségletek és lehetőségek figyelembevételével; ha a tartalmakban is van választási lehetősége tanárnak, tanulónak egyaránt; ha mód nyílik az egyes tanulók által elsajátított tudás mennyisége és mélysége szerinti differenciálásra (hogy a lassan tanulók azt tanulhassák, amit még nem tudnak és ne azt, amit a kötelező előírásokat követve a nyakukba zúdítanak, és hogy a könnyen tanulók ne kényszerüljenek a többiekkel vánszorogni). Ilyen alaptanterv esetén egyébként a központi hatósági folyamatszabályozásnak, a hagyományos szakfelügyeletnek nincs sok értelme.

A kimenetszabályozás érdekében kidolgozott és működtetett vizsgarendszer teljesíti a hagyományos záróvizsgák fent említett három funkcióját is. Alapvető szerepe azonban az, hogy *visszahasson* az iskola tartalmi munkájára, hogy részt vállaljon a tartalmi szabályozásból. Ez különböző mélységben és módokon lehetséges. Lássuk közülük a fontosabbakat.

Ha az iskolák, pedagógusok és tanulók (szülők) számára az alaptanterv a fentiekben körvonalazott önállóságot, választhatóságot, óratervi rugalmasságot lehetővé teszi, akkor szükség van arra, hogy az iskolarendszer alapvető szakaszainak végén az elért eredmények értékelhetők legyenek. A vizsga központilag meghatározott alapkövetelményei *egységesítő szerepet játszanak*, hogy az iskola elvégzése, a kapott bizonyítvány mögött ismert tudás, felkészültség legyen.

A kimenetszabályozásra vállalkozó vizsga elősegíti, *ösztönzi a differenciálást*. Olyan követelményrendszerrel dolgozik, amely egyértelműen megadja azt a minimumot, amit mindenkinek el kell sajátítani, de az e fölötti teljesítményeket is értékeli, ami a továbbtanulási döntés egyik fontos tényezője.

Ha a vizsga – a tanulók minősítésén túl – az iskolát, a pedagógust jobb munkára kívánja készíteni, vagyis *vissza kíván hatni az iskola eredményességére*, akkor a szokásos vizsgáztatási eljárásokat jórészt olyan *korszerű módszerekkel*, eszközökkel egészítik ki, amelyek lehetővé teszik, hogy az iskola eredményessége (legalább néhány alapvető mutató mentén) az *országos átlagokhoz, más iskolákhoz viszonyítható* legyen. A kimenetszabályozó

vizsga tehát módszereiben, eszközeiben is el fog térni a hagyományos vizsgáktól.

Végül megemlítem azt a tartalmi szabályozó szerepet, amely a vizsga megfelelő eszközeinek és módszereinek esetén képzelhető el (ezek kidolgozása hazánkban előrehaladott állapotban van). A vizsgák adatait ez esetben az eseményt követően diagnosztikus elemzésnek vethetjük alá. Az elemzések eredményeinek az iskolákba való visszaáramoltatása a pedagógiai munka önértékelésének és innovációjának forrása és ösztönzője lehet.

Fennáll azonban a veszély, hogy miközben hangos az ország a „kimenet-szabályozástól”, olyan bemenet- és folyamatszabályozás marad fenn, amely *lehetetlenné és értelmetlenné teszi a vizsgák kimenetszabályozó funkciójának érvényesülését*. Így esetleg megmarad a „bizonyítványosztó” vizsga, netán teljesítménynövelő szándékkal, és a hagyományos vizsgák szigorításának eredményeként vizsgára felkészítő iskola születik.

A döntés- és cselekvésképtelenség veszélye

A közoktatás tartalmi szabályozásának szétesése kellemetlen, fájdalmas és veszélyes folyamat. Méltán vált ki a pedagógusokból aggodalmat, bizonytalanságot és elégedetlenséget: „az illetékesek miért nem csinálnak már valamit”, meddig várnak még? – vetődik fel sokszor. Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy a hetvenes évek végétől kibontakozó neveléstudományi kutatások már a rendszerváltást megelőző években lehetővé tették az új tartalmi szabályozás kidolgozásának megkezdését. Ennek köszönhetően ma nemcsak koncepcióval, hanem vitára alkalmas új kerettantervvel (Nemzeti Alaptantervvel) rendelkezünk. Az ország sok iskolájában kipróbálás alatt van egy kimenetszabályozásra alkalmas vizsgarendszer. Szerényebb az előrehaladás a folyamatszabályozás és -fejlesztés, az ezzel szorosan összefüggő pedagógusképzés és -továbbképzés (átképzés) terén. Történtek gyakorlati lépések is. A Nemzeti Alaptanterv második fogalmazványát véleményezésre az iskolák kézhez kapták. Három országos „vizsgaközpont” alakult – Budapesten, Szegeden és Pécsen –, bár ezek legfeljebb az előkészítő munkálatokhoz szükséges szerény keretekkel rendelkeznek.

Elérkezett az ideje annak, hogy néhány alapvető kérdésben még az új közoktatási törvény elfogadása előtt állásfoglalás szülessen. A széteső tartalmi szabályozási rendszer túljutott azon a fázison, hogy az utat nyitó pozitívumokat értékeljük. A kialakult helyzet, a bizonytalanság erodál, dezorganizál. Ha a közoktatási rendszert még egy évig, esetleg tovább is szétesett állapotában hagyánk, károk keletkeznének. Nem arról van szó, hogy a törvény elfogadása előtt teljesen rendezzük az ügyet, hanem arról, hogy néhány alapvető kérdésben nyilvánosan állást kellene foglalni, hogy keletkezzék néhány orientációs pont, amely fékezhetné a dezorganizálódást. A Parlament döntését ezek nem befolyásolják.

Mindenekelőtt abban kellene állást foglalni: *akar-e központi tantervet a kormányzat vagy nem*. Ha akar, akkor milyen legyen? E nélkül az állásfoglalás nélkül a munkálatok leállnak, a pedagógusok jövőt illető bizonytalansága fokozódik. Ki kell adni az állásfoglalásnak megfelelő megbízásokat a tantervi munkálatok befejezésére.

Hiba lenne tovább halasztani *az állásfoglalást a vizsgarendszer dolgában is*. Az előkészítő munkálatok olyan stádiumba jutottak, hogy ha nem történik állásfoglalás: *akar-e a kormányzat új közoktatási vizsgarendszert vagy nem*, veszteségek és fenyegető bizonytalanságérzet nélkül nem lehet a munkát folytatni. Ha akar, a rendszer mely pontjain legyenek vizsgák? Az eddigi kutatások és koncepcionáló munkálatok alapján a közoktatási szakasz végén megmaradna az érettségi és a szakvizsga; valamint alpműveltségi vizsga lenne a tankötelezettség „végén”, aminek alapján a továbbtanulásról (vagy munkába állásról, szakképzésről, felsőfokú továbbtanulási irányra való felkészítésről) megalapozottan lehetne dönteni. Tájékozódó diagnosztikus értékelés történne a nyolcadik és a hatodik osztály befejezésekor. Abban is kívánatos állást foglalni, hogy hagyományos vagy kimenetszabályozó vizsgák legyenek-e (ez utóbbit nevezi a szakirodalom standard érettséginek és diagnosztikus alpműveltségi vizsgának). Ezeknek az állásfoglalásoknak megfelelően kell a további munkálatok anyagi és személyi feltételeit biztosítani.

Végül *állásfoglalás szükséges a szakfelügyelet kérdésében*. *Akar-e a kormányzat központilag vezényelt hatósági folyamatszabályozást, szakfelügyeletet?* Ha igen, meg kell kezdeni a koncepcionáló munkálatokat. Ha nem, akkor abban kell állást foglalnia, hogyan kívánja megoldani a folyamatszabályozást és -fejlesztést. Valamilyen szolgáltató szakértői hálózattal és/vagy az iskolai tantárgyi vezetőkkel? Ha ilyen irányban kíván haladni, sürgősen ki kell adni a megbízásokat a koncepciók (leghelyesebb lenne rivális koncepciók) kidolgozására. A szétesett szaktanácsadói rendszer és az agonizáló megyei pedagógiai intézetek ügye – az ezzel kapcsolatos nagyon szélsőséges vélemények – miatt a döntés nem tűr halasztást.

Az esetleges határozatlanság és az ebből következő cselekvésképtelenség könnyen azzal a következménnyel járhat, hogy elveszítjük eddigi előnyös helyzetünket, a megújulás ma még mozgásba hozható lendületét, a remények ismét apátiába torkollnak, és korábban nem látott mértékben pusztul, erodálódik a közoktatás rendszere.

A Nemzeti Alaptanterv koncepciója

Báthory Zoltán

A kezdet

Maroknyi oktatáskutató 1989 forró nyarán, az akkori oktatási miniszterhelyettes félhivatalos támogatásával hozzákezdett a később „Nemzeti Alaptantervnek” nevezett dokumentum kidolgozásához. Abból indultak ki, hogy az akkor még végletesen központosított és a minisztérium kizárólagos autoritása alá rendelt tantervi politika 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 tettek kísérletet. Gondolkodásukat, tevékenységüket segítette, hogy a tantervelmélet a hetvenes évek elejétől a magyar neveléstudomány viszonylag fejlett ágává vált. Az oktatási reformmozgalom megjelenésétől a tantervi irányítás és a tanterv-műfajjal kapcsolatos kérdések stratégiai rangra emelkedtek. A pedagógiai innováció elterjedése, több alternatív iskolai program megjelenése pedig arra utalt, hogy a tanítók és tanárok egy jelentős progresszív kisebbsége is kész a tartalmi-tantervi változtatásokra. Az 1978-as tanterv körüli viták, ellentétek is fokozták az új eszmék iránti érdeklődést, kíváncsiságot.

Az érlelődő koncepció biztos pontjának tűnt a korábbi gyakorlat kritikája (hogy milyen „ne legyen”), az összehasonlító pedagógia által feltárt tapasztalat (hogyan csinálják mások, elsősorban a legfejlettebb nyugati országokban), és az új javasolt tanterv műfaja (alap- vagy kerettanterv). De hogy legitimnek mondható-e egyáltalán az oktatáskutatók javaslata; hogy a politikai vezetés elfogadja-e a koncepciót; és ha igen: milyen legyen a szerkezete, hogyan illeszkedjen a szintén akkortájt formálódó oktatáspolitikai rendszerbe – 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 céhben a „reformfáradság” tünetei.

Az Alaptanterv két dimenziója

A Nemzeti Alaptanterv második (1991. májusi) változata tíz *műveltségi területen*, két *életkori-iskolázási szakasz* részére határozza meg az alapvető ismeretek, képességek, készségek és attitűdök körét. 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 – integratív szemlélettel fogja át az alapvető műveltség körét. Ennyiben a Nemzeti Alaptanterv a „Fehérkönyv” (a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága állásfoglalásainak gyűjteménye) egyenes folytatása. A hangsúlyok azonban – a korábbi tantervektől és javaslatoktól eltérően – a humanisztikus, a nyelvi, az informatikai, a családdal és a környezettel kapcsolatos műveltségkomponensekre esnek.

Az Alaptanterv életkori-iskolázási szakaszai – elemi szint (hat év iskolázás után) és alapszint (tíz év iskolázás után) – nem a nálunk kialakult iskolai szakaszolást követik, hanem az emberi fejlődés két jellegzetes váltópontját képezik le. Ez a konstrukció – úgy véljük – megengedi, hogy különböző iskolaszakaszolási, szervezeti elképzelések valósuljanak meg a magyar oktatási rendszerben.

Az alkotók szándéka szerint a Nemzeti Alaptanterv a *kötelező iskolázás dokumentuma*; a középiskolák utolsó két-három éves szakaszának a szabályozására *nem* terjed ki. Eme zárószakasz tanítási tartalmának szabályozása egy új típusú érettségi vizsga feladata lesz.

Oktatáspolitikai érvelés

A tanterv műveltséget közvetít. Ebből következik az a kérdés, hogy kinek, minek áll jogában az iskolában tanítandó műveltséget kiválasztani és előírni. A pártállam idején az iskolai műveltséget az uralkodó ideológiából vezették le. Képletesen szólva, ez a kérdés a budapesti „Fehér Ház” kompetenciájába tartozott. Az ideologikus műveltség-tervezés gyakorlata az új politikai helyzetben magától omlott össze. Ám még ezután kellett érvényt szerezni annak a polgári demokráciákban általánosan elfogadott nézetnek, hogy az iskolai műveltség a társadalom egészét érintő, érdeklő nemzeti ügy. Ebből következően a műveltségnek egy olyan körét kellett meghatározunk, amelyben az iskolafenntartók, a politikai pártok, az egyházak, a különböző pedagógiai érdekképviseleti szervek képesek *konszenzusra* jutni. *Ilyen értelemben* tűztük ki a célt, hogy az új tanterv konszenzuson alapuló, „nemzeti” tanterv legyen. Hangoztattuk, hogy ez a kérdés – képletesen szólva – a parlament kompetenciájába tartozik.

A pártállam tantervi politikájában a pedagógiai egyensúly felborult. A tanítási tartalom meghatározásának minden joga a politikai-államhatalmi centrumba került. Az Alaptanterv megtervezésének során felmerült az a kérdés, hogyan lehetne az iskolai műveltséggel kapcsolatos társadalmi érdekeket *összeegyeztetni* az iskola használóinak, az iskola klienseinek az értékeivel, érdekeivel és érdeklődéseivel? E kétféle, bár nem okvetlenül antagonisztikus érdek kifejezése úgy látszott megoldható, ha a műveltség „társadalmi” részét a szükséges legkevesebbre szűkítjük, miközben megfelelően tág teret teremtünk az iskola szempontjából speciális műveltségnek. Más szóval, a Nemzeti Alaptanterv kezdeményezői nem átfogó nemzeti tantervet javasoltak, hanem *Alaptantervet*, mely a műveltség fogalmába általános érvennyel sorolt, alapvető ismereteket, képességeket tartalmazza. (Ebben a vonatkozásban eltértünk a más mozzanatokban példa értékűnek tekintett brit „National Curriculum”-tól.)

Egység és különbözőség

A lehetőség határain belül értékmentesnek és általánosnak tételezett alapműveltség sokféle világnézeti és pedagógiai értelmezést enged meg. Az Alaptanterv – ha úgy tetszik – az *iskolai pluralizmus* kibontakozásának oktatáspolitikai feltétele. Az interpretáció sokfélesége a tankönyvek és programok „piaca”, kínálata révén valósul meg. Az Alaptanterv közvetlenül *nem* „tanítható”, csak valamely tankönyv vagy program közvetítésével. Következésképpen az Alaptantervnek az a két fő funkciója, hogy serkentse a tankönyv- és program-piacot és orientálja az iskolai tanulásszervezést. Elvileg még ellenőrzési, sőt pénzügyi szabályozási lehetőséget is kínál a regionális és országos tanügyi szervezeteknek.

Kritikák tüzeiben a Nemzeti Alaptanterv

A Nemzeti Alaptanterv koncepció éles ellenérzést váltott ki: egyrészt azokból a konzervatív szakértőkből, akik csupán új tartalommal (értsd: „nemzeti” tartalommal) szerették volna megtölteni a régi tantervi formulát (így közvetve a központi tantervi politikában való érdekelttségük is kiderült), másrészt azokból a liberálisokból, akik az állami beavatkozás minden fajtáját károsnak ítélik. Az első csoport – amint az 1990 májusában, a Nemzeti Alaptanterv első országos megvitatásán ki is derült – számos pedagógus támogatását élvezte. Igaz, főként azok értettek velük egyet, akik a keretfeltételek (tankönyvpiac, vizsga, pedagógusképzés stb.) kidolgozatlanságára hivatkoztak. A konzervatív nyomás időnként igen erős volt.

A Nemzeti Alaptanterv koncepciója azonban a legmerevebb ellenállásba azok részéről ütközött, akik a liberálisnak kikiáltott, egyoldalú kimenetsza-

bályozással – magyarul: vizsgákkal – kívánják megoldani az iskolák tartalmi szabályozását. Ők minden tantervet ideologikusnak, idejétmúlnak tekintettek, és mivel minisztériumi hídfőállásokkal is rendelkeztek, nehéz volt velük a vitát szakmai vizekre terelni. Végül azonban elfogadták a kiegyensúlyozott szabályozásra vonatkozó érvelésünket (a Nemzeti Alaptanterv képviselői sohasem tagadták a vizsgák szükségességét) és „A közoktatási törvény szakmai tervezete” című javaslatban (1991. június) a Nemzeti Alaptanterv némileg eufemisztikus névváltozata – „országos kerettanterv” – jelent meg. Ezzel a vitát lezártnak tekinthetjük, hiszen elnevezéseken nem érdemes vitatkozni.

Pedagógiai érvelés

Bármennyire korszerűtlen is volt a túlcentralizált tantervi irányítás a magyar oktatásügyben, a Nemzeti Alaptanterv elsődleges indoklása mégis pedagógiai természetű.

Az elmúlt negyven évben az egységesítő oktatáspolitikai méltó szövetségességre talált az egyetemeken és főiskolákon tanított normatív pedagógiaelméletben, mely egész rendszerét az ideologikusan megfogalmazott nevelési célból vezette le. Az egyéni különbségeket tagadó vagy lekicsinylő pedagógiaelmélet és az egységesítő központi irányítás eredőjeként a pedagógiai mentalitásból lassan kihullott a tanulói eltérések figyelembevételének elve, nem beszélve azok tiszteletéről. A tanulói különbségekhez illeszkedő pedagógusi magatartás még a legutóbbi években is polgári pedagógiai attitűdnek minősült. Mintha elfelejtődött volna, hogy az azonos korú tanulók számtalan biológiai, pszichológiai, szociológiai és más jellegzetességben különböznek egymástól.

Sok magyar „tudásgyárban” nem vettek tudomást a családok fontos szerepéről az iskolai nevelésben. Lebecsülték a vallás jelentőségét. Mindezek elidegenítően hatottak a pedagógusokra és fokozódó mértékben a tanuló ifjúságra is.

A pedagógusok progresszív kisebbségével egyetértésben arra számítunk, hogy a központi tantervi irányítás decentralizációja és redukciója kikényszerítheti az *iskolai autonómia* növekedését és egy *differenciális pedagógiai szemlélet* elterjedését. Ez enyhítheti az elidegenedési folyamatot és aktivizálhatja azokat a tanítókat és tanárokat, akik az új helyzetben új módon szeretnének dolgozni. Talán még a régi beidegzések rabjait is megérinti a szabad és önálló pedagógiai munka lehetősége. Ez lenne a Nemzeti Alaptanterv legfőbb nyeresége.

A Nemzeti Alaptanterv második változatát véleményezés és a pedagógusközvélemény megismerése céljából elküldtük valamennyi iskolának. Ez a tanév vége előtt történt. Alighanem ez is közrejátszott abban, hogy a megkérdezetteknek csupán kb. az egyharmada válaszolt a kérdőívekre. A válaszolók így is értékelhető adatokat szolgáltatottak lényegi kérdésekről: egyen-

ként minősítették a Nemzeti Alaptanterv követelményeit (több mint kilencvenet) és mérlegelték az Alaptanterv szerkezetével kapcsolatos kérdéseiket.

Szabályozási rendszer

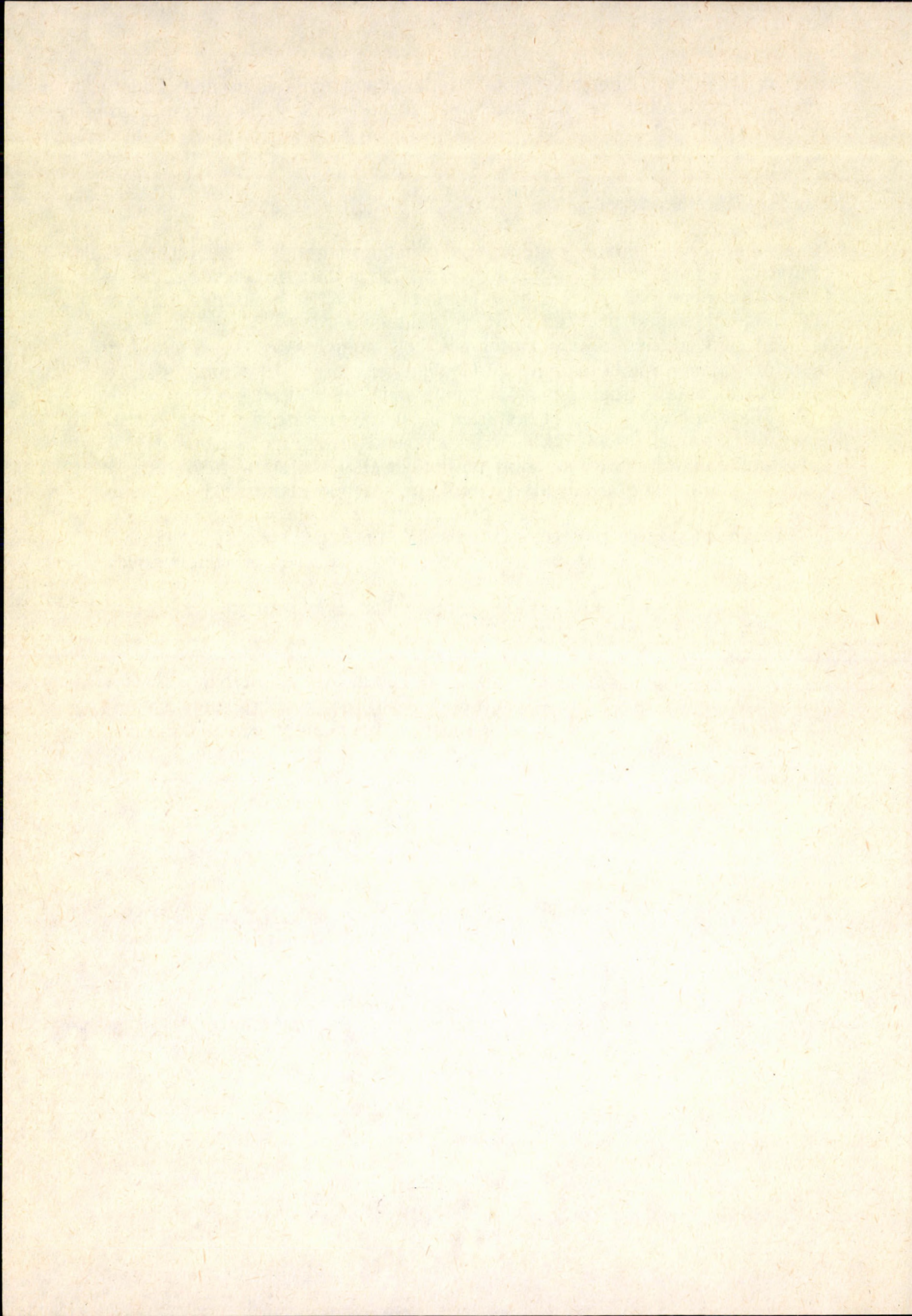
Ha a miniszteriális oktatáspolitikáig végre elszánja magát és bejelenti, hogy a tanítás tartalmára vonatkozó hatáskörét az Alaptantervre korlátozza – és nem kíván többé beleszólni abba a kérdésbe, hogy mit tanítsanak az iskolákban –, akkor új alaphelyzet jön létre. Szükségszerűen két, egymástól különböző funkciójú és műfajú tantervnek kell megjelennie. Az *Alaptanterv* betartása minden iskola számára kötelező; a *helyi vagy iskolai tanterv* az iskola individualitását, saját pedagógiai programját jeleníti meg.

Az Alaptanterv a lehetőség határain belül értékmentes (csak az Alkotmányból és az emberi jogokból eredő alapvető értékeket tartalmazza). A helyi tantervek feltüntetik az adott tantestület által preferált értékeket.

Az Alaptantervben a műveltségi területek – a helyi tantervekben a tantárgyak (tantárgyi rendszer); az Alaptantervben az iskolaszakaszok – a helyi tantervekben az évfolyamok (óraterv) kínálják a rendező elvet. E két tanterv érintkezését a tankönyv- és programpiac közvetíti és a vizsgakövetelmények orientálják.

Az elképzelés tehát nem az, hogy a tantestületek készítik saját tanterveiket – bár természetesen megtehetik ezt –, hanem, hogy a piac kínálatából választanak.

A Nemzeti Alaptanterv a szabályozásnak ebben a rendszerében – attól a pillanattól, hogy jóváhagyták – kifejtheti hatását. Mélyebb értelemben a hatás csak akkor bontakozhat ki, ha a többi rendszerkomponens is működik. A Nemzeti Alaptanterv tehát nem több és nem kevesebb, mint egy szabályozási szisztéma első láncszeme.



Oktatásfinanszírozás: kényszerek és lehetőségek

Semjén András

Kérdésfeltevések és válaszok

Minden oktatásfinanszírozási rendszer valami módon választ kell hogy adjon két kérdésre:

(1) mennyi erőforrást (pénzt) fordítsanak társadalmi szinten oktatásra (*allokáció*);

(2) hogyan osszák el az oktatásra rendelkezésre álló közös erőforrásokat az egyes oktatási célok, intézmények, társadalmi csoportok között (*elosztás*).

A teljesen piaci alapon működő *magánoktatási* rendszerben elvben mindkét kérdésre az *egyéni preferenciáik* alapján döntő családok adnák meg a választ – ám ilyen rendszer a modern társadalmak egyikében sem működik.

A centralizált állami oktatási rendszerekben az *allokáció* kérdését alapvetően *központilag* válaszolják meg. Ilyen rendszernek volt tekinthető a korábbi „szocialista” oktatási rendszer, legalábbis a 80-as évtized végén bevezetett költségvetési reformig. E rendszerben – a központosítás ellenére – az ágazati és a tanácsi tervezés, illetve a költségvetési támogatások elosztásánál folytatott alkumechanizmus bizonyos határok között lehetővé tette az allokáció helyi befolyásolását is; az erőforráselosztás rendszere pedig mindenképpen tág teret nyújtott a helyi döntésekre. Noha ez a rendszer elvileg az oktatásra fordított nemzeti jövedelem társadalmilag megfelelő arányát és az oktatási esélyegyenlőséget is hivatva lett volna biztosítani, mindkét területen csődöt mondott (legalábbis a nemzetközi statisztikai összehasonlításoknak némileg fittyet hányó, uralkodó közhangulat szerint). Alulfinanszírozta az oktatást, és számos területen jól érzékelhetően növelte az esélyek eredendő egyenlőtlenségét is.

A *decentralizált* rendszerekben – s jelenleg Magyarországon is – a kiadások fölötti helyi ellenőrzés párosul a *központi támogatások* valamilyen rendszerével. A támogatások elosztásához szempontok kellene. Mivel a korábbi helyzetben alapvetően a hatalommal folytatott helyi alkuk határozták meg az oktatási kiadások színvonalát, az oktatásszociológiában az 1980-as évtizedben erősödő tendenciává vált az ún. *normatív finanszírozás* követelése. Normatív finanszírozáson azonban sokan sokfélért értenek. Vannak, akik

normatív intézményfinanszírozásra gondolnak (azaz az intézmények tanulói létszám alapján történő közvetlen állami finanszírozására tesznek javaslatot): tehát míg az allokáció kérdését központilag kívánják eldönteni, addig az elosztást – szabad iskolaválasztást feltételezve – az egyéni preferenciáktól tennek függővé. Mások – a jelenlegi gyakorlattal összhangban – csak a *helyhatóság* (önkormányzat) és a *költségvetés* kapcsolatában érvényesítenék a normativitást, azaz az elosztást önkormányzati (helyi) hatáskörbe utalják.

Új kihívások

A mai magyar közszolgáltatások finanszírozásának reformja hálátlan feladat. A *költségvetési jövedelemcentralizáció* nemzetközileg kiugróan magas mivolta és a gazdasági növekedés immár huzamos hiánya a közkiadások visszafogása mellett szóló nyomós érvek. Ugyanakkor a lakosság a jelenlegi kiadási/ellátási színvonallal is elégedetlen, nem is minden ok nélkül.

Nemcsak az állami szerepvállalás határainak újrarajzolására régóta beígért *államháztartási reform* és a készülődő *közoktatási törvény* teszi aktuálissá az oktatásfinanszírozási rendszer újragondolását Magyarországon, hanem a *megváltozott oktatáspolitikai körülményekben* rejlő objektív okok is.

Az egyik fontos új jelenség az *önkormányzatok oktatási szerepvállalása*. A tanácsi iskola egyértelműen állami iskola volt, az állami oktatáspolitikai egyszerű és rugalmatlan végrehajtója. A valódi önkormányzatok létrejötte (amire az önkormányzati törvény irányult), s a közoktatás önkormányzati feladattá minősítése a helyi igényekhez rugalmasan alkalmazkodni képes iskolák kialakulásával kecsegtet. Míg korábban differenciálatlan állami finanszírozásról beszélhettünk, az új rendszerben lehetőség lesz a központi és a helyi költségvetés hozzájárulásának kombinálására.

Az újragondolást szükségessé tevő másik fontos tényező az *oktatás állami monopóliumának oldódása*, különböző, nem állami fenntartású iskolák létrejötte, illetve fokozottabb elterjedése. Míg korábban az oktatást „közjónak”, nem piaci mechanizmusok útján kielégített „állami közszolgáltatásnak” tekintettük, s így az oktatás iránti, államilag kielégítetlen magánkereslet teljes egészében az iskolarendszeren kívül kényszerült lecsapódni, ma differenciáltabb a helyzet. Ennek hatására egyértelműen el kellett dönteni, mit tekintünk az állam feladatának, kötelességének: az oktatás iránti igények állami oktatási intézmények fenntartásán keresztül történő kielégítését, vagy pedig az államban élő gyermekek oktatásához való, általános anyagi hozzájárulást, többé-kevésbé függetlenül az általuk igénybevett szolgáltatás fenntartójától.

Mivel a mai magyar helyzetben az oktatás sokszínűbbé tétele, a szülői igények mérlegelése a társadalmi demokratizálódás érdekében elengedhetetlenül fontos cél, ezért nem lehet igazán kérdéses, hogy a költségvetésnek hozzá kell-e járulnia a magán-, illetve egyházi iskolák működési költségeihez.

A támogatás azért is indokolt, mert az államilag szervezett oktatási kínálatnak alternatívát jelentő nem állami intézmények léte a verseny hatékonyságnövelő hatásaival kecsegtet az állami szektoron belül is. A kérdés inkább az, hogy mekkora a hozzájárulás kívánatos mértéke; meg kell-e egyáltalán különböztetni a nem állami (nem önkormányzati) intézményeket a közintézményektől, s ha igen, mennyiben.

A mai megoldás látszólag teljesen „szektorsemleges”, hiszen a nem állami iskolák is jogosultak a normatív költségvetési támogatásra (fejkvóta). Az alapítványi formában működő iskolák emellett rejtett, implicit költségvetési támogatásban is részesülnek, mivel az alapítványi hozzájárulás formájában fizetett tandíj a személyi jövedelemadó adóalapjából levonható, ún. tax expenditure típusú adókedvezmény. Ezzel elvileg párhuzamba lenne állítható az önkormányzatok által kivethető helyi adó (amely ugyancsak SZJA adóalapcsökkentő hatású) oktatási célú felhasználása – ám ezzel az eszközzel az önkormányzatok egyelőre nemigen mernek élni. Mivel azonban a fejkvóta általában nem elegendő egy gyermek fajlagos oktatási költségeinek fedezésére, valójában az önkormányzati iskolák fenntartása egyéb költségvetési források bevonása nélkül elképzelhetetlen. Következésképpen az önkormányzatok egyéb bevételeikből is kénytelenek oktatási célra áldozni. Ez azt eredményezheti, hogy a helyi oktatási kiadások nagysága a helyi gazdaság „teherviselőképességét” meglehetősen torzán mutató, visszaosztott személyi jövedelemadó nagyságától függhet majd.

Kritikák

A normatív finanszírozás jelenlegi rendszerét mind az iskolák, mind az önkormányzatok részéről számos bírálat éri. A bírálatok egy része abból fakad, hogy egy normatív rendszer *per definitionem* egyenlősítő jellegű, és a bázisalapú finanszírozáshoz képest hátrányosabb helyzetbe kerülők érdekeit sérti. Az ilyen bírálatok tulajdonképpen csak azt mutatják, hogy a rendszer a korábbinál igazságosabban működik, és bizonyos mértékben újrendezi a korábbi hatalmi struktúrát, illetve alkuerőt tükröző elosztási viszonyokat. A kritikák másik – jogos – része az intézménytípusok szerint differenciált normatívák, a fejkvóták jelenlegi nagyságának – azaz kicsinységének – szól.

Van a kritikáknak egy olyan része is, amelyet a normatív rendszer nem szándékolt *mellékhatásai* váltottak ki. Ide sorolandók azok a problémák, melyek az iskolatípusonkénti normatívák egységességéből fakadnak (a fejkvóta érzéketlen például az iskola méretéből, az épület jellegéből, állagából fakadó eltérésekre), illetve azok az észrevételek, melyek azt sérelmezik, hogy a normatív finanszírozás túlzottan kiszolgáltatja az oktatási pénzeket a helyi demográfiai változásoknak – kis létszámingadozásoknál akkor is csökkenhet a normatív alapon kapott pénz, ha a határkötség nem csökken (azaz a normatíva szerint elismert költség jobban csökken, mint amennyi a tényleges

költségcsökkenés). E problémák a rendszer finomítása során az alapelvek megsértése nélkül kiküszöbölhetőek.

A legalapvetőbb kritika, amely a normatív rendszert a pedagógustársadalom részéről érte, más irányú. Azt kifogásolja, hogy az *önkormányzat szabadon dönthet* a költségvetéstől kapott normatív pénzek felhasználásáról, azaz a támogatás nem célhoz vagy címhez kötött.

A közoktatási törvény *normatív intézményfinanszírozási* elemeket tartalmazó (Gaszó Ferenc nevével társított) eredeti koncepcióját ugyanakkor mind az önkormányzati képviselők, mind a költségvetési szakemberek meglehetősen elutasítóan fogadták, az ún. tanulói alapú normatív intézményfinanszírozás „önkormányzatellenessége” miatt.

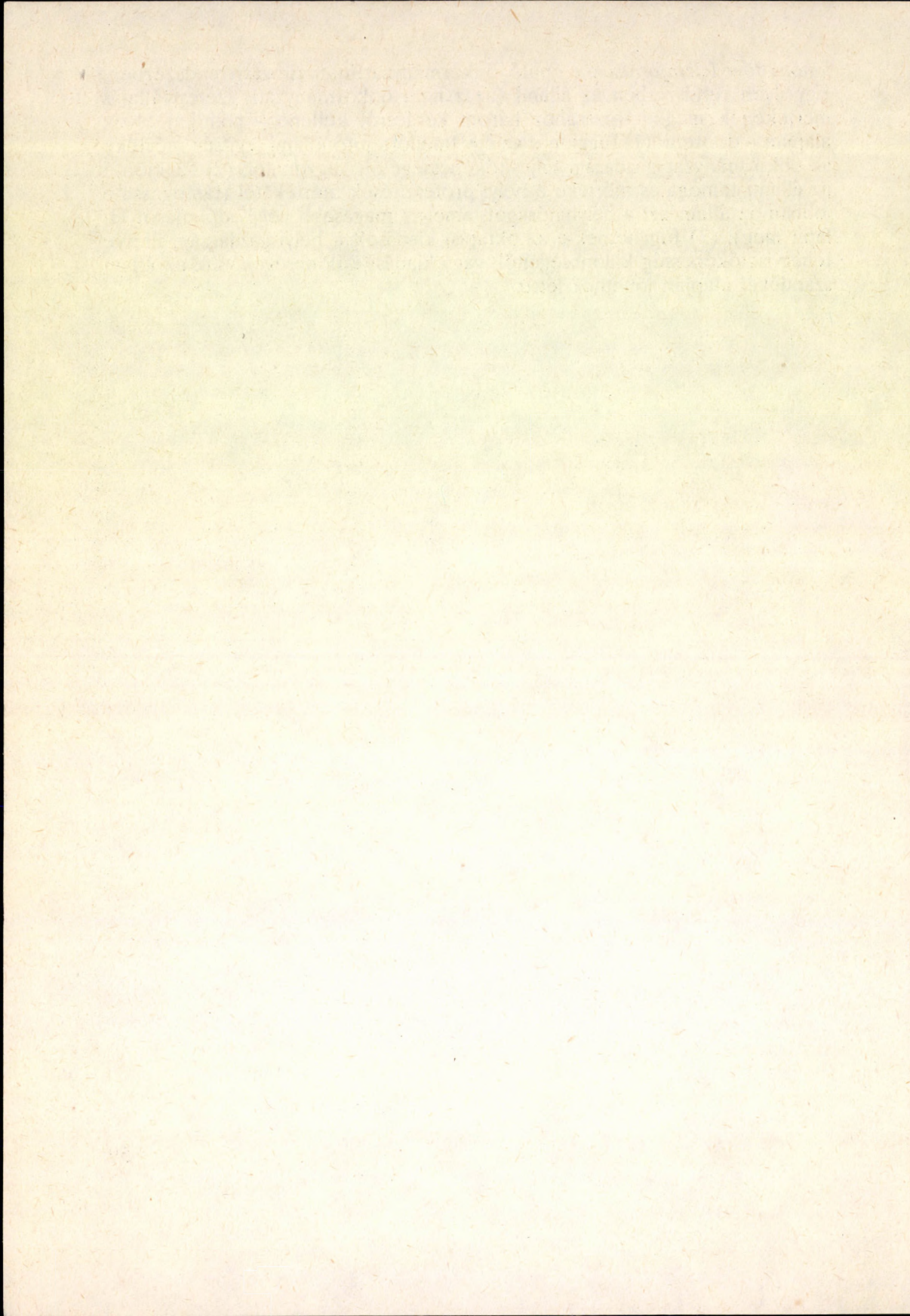
Kompromisszumra kellene törekednünk az önkormányzatok gazdálkodási szabadsága és az oktatás garantált színvonalú finanszírozása között. Noha érthető az oktatási lobby képviselői részéről a költségvetési támogatás megcímkezésére való törekvés, azt is látnunk kell, hogy ha egy közszolgáltatás normatív támogatását megcímkezzük, a többi ágazati lobby is aktivizálódik. Végül alighanem elkerülhetetlenné válna a többi – hasonlóan nehéz anyagi körülményekkel küzdő – szolgáltatás normatív költségvetési hozzájárulásának megcímkezése, és így mindazok a hatékonysági előnyök, melyek a helyi gazdálkodás rugalmasságából fakadnak, elvesznének.

A megoldás nehézségei

Számos további tényező nehezíti egy minden érdekelt fél számára elfogadható közoktatásfinanszírozási rendszer kialakítását. A fő akadály azonban valószínűleg maga az az objektív *ellentmondás*, ami a kiadások feletti *helyi kontroll* (önkormányzati szabadság) és az *esélyegyenlőség/méltányosság* eszméje, politikai céljai között feszül.

Ez egyáltalán nem magyar sajátosság: az amerikai szakirodalom is ebben jelöli meg a közoktatásfinanszírozás körüli politikai konfliktusok lényegét. Noha ez az ellentmondás teljesen nem oldható fel, az oktatásfinanszírozási rendszer mégis megtervezhető közmegelegedésre vezető módon: akkor, ha a társadalom a fenti kérdésekről kikristályosodott, elfogadott véleménnyel rendelkezik. Ám a véleményeknek (mind a köz-, mind a politikaformáló elit véleményének) ez a „kikristályosodottsága” Magyarországon egyelőre mint-ha hiányozna. Először is arra volna szükség, hogy a jelenleg részben a technikai kérdésekről folyó vita átlöktözetében fellépő, eltérő társadalompolitikai értékrendszerek végre nyíltan artikulálódjanak. Ám könnyen lehet, hogy sem ez, sem a társadalmi értékek termékeny vitában történő kikristályosodása nem vezetne egykönnyen egy mindenkinek elfogadható megoldásra. Az önkormányzati szabadság és az oktatási esélyegyenlőség konfliktusos eszméi valószínűleg kiegyezhetnének egy, a jelenlegi (alapvetően központi-redisztributív) magyar önkormányzatfinanszírozási modelltől eltérő, elsősorban *au-*

tonóm jövedelemforrásokra épülő önkormányzatfinanszírozási rendszerben. Egy ilyen rendszerben az állami (azaz nem önkormányzati) szerepvállalás mértékének meghatározásához három kérdésről kellene – politikai elvek alapján – dönteni: (1) függjön-e az egy tanulóra jutó állami segítség mértéke az önkormányzat gazdasági teljesítőképességétől, vagyonától; (2) függjön-e az állami támogatás mértéke a helyi erőfeszítések mértékétől (támogassa-e jobban az állam azt a helyhatóságot, amelyik magasabb helyi adókulcsot állapít meg); (3) függhetnek-e az oktatási kiadások a helyi gazdagság, illetve teherviselőképesség különbségeitől, vagy kiadási különbségek csak az állam szándékai alapján jöhetnek létre.



Tanárok és tanárpolitikák

Nagy Mária

Tanárok a kutatói és politikusi érdeklődés előterében

A tanári pályával és munkakörrel (a pálya presztízsével, a pályaválasztás, pályán maradás motívumaival, a tanárok életmódjával, a nevelői munka jellegével, a képzés sajátosságaival) kapcsolatos hagyományos szociológiai kutatások egy részét követve könnyen támadhat olyan benyomásunk, hogy tematikájuk időben és térben meglehetősen állandó. A kutatások iránti közérdeklődést viszont igencsak meghatározzák az aktuális oktatáspolitikai történések. Ebből a szempontból az utóbbi évek mind Magyarországon, mind a fejlett világ országainak többségében „szerencsésnek” mondhatók: az oktatási rendszer változásai mindenütt a tanári szakmára irányították a figyelmet.

Ily módon a szakma belső ügyei, fejlődése és problémái ma nemcsak a klasszikus neveléstudományi, pszichológiai, szociológiai kutatások tárgyai, hanem izgalmas terepet kínálnak a „kívülről”: a közgazdaságtudományból vagy a politológiából érkező kutatók számára is. Jól érzékelhető az oktatáspolitikai alakítóinak (szakburokratáknak, politikusoknak és maguknak a szakma képviselőinek) az érdeklődése e kutatások eredményei iránt. Gyakran ők e kutatások legfőbb mai megrendelői. A kutatásokat orientáló igény mindinkább azzal kapcsolatos, hogy milyen tanárpolitikát alakítanak/alakítsanak ki az új körülmények között az egyes kormányzatok, vagy maguk a tanárok, illetve szervezeteik.

A tanári szakma egy oktatáspolitikai korszakváltás küszöbén

A változások jelentős részben magának az oktatási szolgáltatásnak az átalakulásaihoz kötődnek; jelesül ahhoz, hogy a jóléti társadalmakban az ötvenes-hatvanas években mindenütt bekövetkezett oktatási expanzió megtorpant. Mielőtt e sokak által korszakváltásként érzékelt változásra rátérnénk, érdemes az expanzió időszakát felidézni. Ekkor vált tömegessé a középfokú oktatás, a középfokú végzettség megszerzése. Sokszínűvé váltak, kiter-

jedtek a felsőoktatási képzési formák is. E békésen virágzó iparág irányításában (a bőségesen csordogáló kormányzati költségvetési támogatások mellett) nagymértékben a szakma belső törvényszerűségei érvényesültek. A tanári munkaerőpiacot szinte állandó túlkereslet jellemezte; bővült a szakmai tevékenységek köre; növekedett a szakmai szolgáltató és fejlesztő háttér; erősödött a szakmai és érdekvédelmi szervezetek befolyása.

A hetvenes évek elején-közepén, elsősorban a gazdasági fellendülést megakasztó recesszió következtében, ez a folyamat lelassult. A kormányzatok költségvetési kiadásai – benne az oktatásügyre fordítható pénzeszközök – visszafogására kényszerültek. Méginkább megnövekedett a költségekkel való elszámoltatás igénye. Mára általánossá vált az a vélekedés, hogy a tanárok munkáját – ahogyan azt a Reagan elnök által kinevezett „oktatási bizottság” a nyolcvanas évek elején megfogalmazta: „szakmailag versenyképesebbé, piac-orientálttá és teljesítmény központúbbá” kell tenni. A tanári munka minősége, hatékonysága, elszámoltathatósága iránti igények növekedése mindezt új helyzet elé állította a szakmát.

A szakma belső kihívásai

Belső változások is siettetik a megújulást. Néhányan a hagyományos tanári módszerek drámai mértékű elavulásáról beszélnek. A hagyományos „kréta és előadás” (chalk and talk) módszerek háttérbe szorulnak. Ennek egyik – bár korántsem kizárólagos – oka a technológiai előrelépés, például a modern komputer- és videoteknikák. Ma már egyre kevésbé találkozhatunk a hagyományos tantermi szerveződéssel; általában véve háttérbe szorul a „tanárközpontú” oktatás. Az iskola ismeretközlő monopóliumának elvesztésével, a tanárnak egyre inkább fel kell cserélnie ismeretátadó szerepét *az ismeretek közti eligazodásban segítő*, a források technikai és intellektuális kezelésében járatos értelmiségi szereppel.

Mások a tanulónépesség okozta változásokra helyezik a hangsúlyt. Az oktatás tömegessé válása, demokratikus kiterjesztése és az utóbbi évek felgyorsuló migrációs folyamatai a tanárokat sok helyütt az elé a feladat elé állítják, hogy megpróbálják a kulturális és nyelvi kisebbségek problémáit kezelni. De új kihívást jelent az az integrációs tendencia is, amely a fogyatékos tanulók oktatásában tapasztalható az utóbbi évtizedben. A hagyományos szerepelvárások (a szakmai tárgyak oktatásának kötelezettsége) mellett a tanároknak egyre gyakrabban meg kell felelniük olyan elvárásoknak is, amelyek szervezői és differenciált kommunikátori készségeket, a tanulói személyiségre való fokozottabb koncentráció képességet és gyors, egyéni döntésekre való alkalmasságot feltételeznek. Egyszóval: erősödik a szakma „professzionizálódása” iránti igény.

A professzionalizálódás tanárpolitikai

A minőség, ellenőrizhetőség és hatékonyság nevében megfogalmazódó kormányzati oktatáspolitikák (amelyek általánosnak mondhatóak a jelenlegi Európa különböző régióiban) hangsúlyozzák a tanárok értékelésének szerteágazó problematikáját. A tanárok „elszámoltatásának” egyik irányzata a „használókkal”, elsősorban a szülőkkal szembeni felelősségre hivatkozva a szülőket is képviselő iskolairányító testületek (iskolatanácsok) szerepét erősítené az iskolák irányításában. A használói kontroll erősítésének irányában hatnak az iskolaválasztási szabadságot növelő politikák is, amelyek – a csökkenő számú tanulóért vívott versenyben – a tantestületeket a szülőkkal való intenzívebb párbeszédre ösztönzik, gyermekeik megnyerése érdekében.

A tanári munka eredményességével és elszámoltathatóságával kapcsolatos kormányzati politikák egy olyan időszakban fogalmazódtak meg, amelyben a tanári munkaerőpiacot már inkább a túlkínálat jellemezte. A kormányzati tanárpolitikák – és az azokat előkészítő vagy követő kutatások – egyik fontos elemévé vált a tanári munkaerőpiac, a munkakörülmények, az alkalmazás és fizetés vizsgálata. A kereslet-kínálat valamilyen mértékben szinte minden országban meglévő zavarait enyhítő technikákban sok közös elemet fedezhetünk fel. Terjed a részmunkaidős alkalmazás, illetve a nem pedagógus végzettségűek alkalmazása. Sok helyütt kísérleteznek – az előrelépési lehetőségekben szegényes tanári pályán – különböző karrierlépcsőfokok bevezetésével, és több helyen jelentős változások zajlanak le a tanári béralkuk rendszerében.

Mindez változást idéz elő a tanárok szakmai és érdekvédelmi szervezeteinek a működésében. A korábbi évtizedek együttműködésen alapuló politikáját a szervezeti viselkedés differenciálódása váltotta fel. Némelyik szervezet harciasabbá vált, ugyanakkor megerősödtek a hagyományos, a munkás szakszervezetekre jellemző szervezeti viselkedéssel (sztrájkok, tömegakciók szervezése) szakítani kívánó szakmai szervezetek is.

Tanárok és tanárpolitika Magyarországon

A tanári szakmával kapcsolatos hazai történések alapvetően más környezetben játszódtak le, mint Európa szerencsésebb régióiban, bár ma sok, a fentiekhez hasonló problémával is szembe kell néznünk. Nálunk is megtörtént a tömegoktatás nagymértékű kiterjedése, ám ebben a tanári szakma nem játszott (nem játszhatott) meghatározó szerepet. Az oktatás irányításában mindvégig a párt(állam) monopolisztikus irányító szerepe érvényesült. Ez kezdetben a szakmai szervezetek erőszakos felszámolását hozta magával, a legcsekélyebb mértékű szakmai (tantervi, módszertani) választást is lehetlenné téve. Ennek mértéke a hatvanas évek elejétől – többé-kevésbé szabályos ciklusokban változó mértékben – csökkent (legerőteljesebben az iskolai

autonómia politikáját meghirdető, nyolcvanas évek közepi kormányzati reformtörekvések nyomán). Ám a politikai rendszerváltás a háború után számarányában jelentősen megnövekedett, egységesült „pedagógus” szakma szervezeteit a szegényes kiépültség állapotában találta; szakmai és szakmapolitikai befolyásuk csekély volt.

A mai hazai oktatáspolitikai történésekből alig olvasható ki, hogy milyen kormányzati politikára számíthatunk a közeljövőben. Látható viszont, hogy az utóbbi néhány évben erőteljesen megindult a szakma önszerveződése. Ennek is köszönhetően ma nálunk a legnagyobb érdeklődés a tanárok anyagi ellátottságával, alkalmazási biztonságával, valamint a szakmai szervezetek szerepével kapcsolatos ügyeket kíséri. Viszonylag kevesebb szó esik a tanári munka hatékonyságának és elszámoltathatóságának, a „professzionizálódás”-nak a kérdéseiről, jóllehet ma *nem működnek igazán sem a szakmai (tantervi vagy vizsgarendszerbeli) kontroll, sem az (önkormányzati és iskolai szintű) társadalmi ellenőrzés intézményei*. Valószínű, hogy a következő éveknek éppen ezek lesznek a legizgalmasabb oktatáspolitikai kérdései.

Statisztikai táblázatok

Az itt közölt táblázatok lapunk e számának témáira vonatkozó fontosabb adatokat tartalmazzzák.

Beiskolázottak aránya a megfelelő korú népesség százalékában
oktatási szintenként és országonként

| | | Alsófokú | Középfokú | Felsőfokú* |
|------------------|------|----------|-----------|------------|
| Ausztria | 1980 | 87 | 73 | 23,2 |
| | 1985 | n.a. | 79 | 26,9 |
| | 1988 | 91 | 80 | n.a. |
| Belgium | 1980 | 97 | n.a. | 26,3 |
| | 1985 | 93 | 85 | 31,2 |
| | 1987 | 83 | 85 | n.a. |
| Bulgária | 1980 | 96 | n.a. | 16,1 |
| | 1985 | n.a. | n.a. | 18,8 |
| | 1988 | 91 | 60 | 25,1 |
| Csehszlovákia | 1980 | n.a. | n.a. | 17,1 |
| | 1985 | n.a. | n.a. | 15,8 |
| | 1988 | n.a. | n.a. | 17,5 |
| Egyesült Államok | 1980 | 94 | 80 | 56 |
| | 1985 | 99 | 88 | 57,7 |
| | 1988 | 95 | 88 | 59,6 |
| Franciaország | 1980 | 100 | 79 | 25,5 |
| | 1985 | 97 | 82 | 29,8 |
| | 1988 | 100 | 77 | 34,5 |
| Jugoszlávia | 1980 | 80 | 76 | 21,8 |
| | 1985 | 79 | n.a. | 18,5 |
| | 1988 | n.a. | n.a. | 18,3 |
| Lengyelország | 1980 | 98 | 70 | 17,6 |
| | 1985 | 99 | 73 | 16,5 |
| | 1988 | n.a. | 75 | 19,6 |
| Magyarország | 1980 | 95 | n.a. | 12,9 |
| | 1985 | 97 | 69 | 15,5 |
| | 1988 | 93 | 69 | 14,8 |
| Nagy-Britannia | 1980 | 96 | 79 | 20,1 |
| | 1985 | 96 | 80 | 21,8 |
| | 1987 | 100 | n.a. | 22,8 |
| NDK | 1980 | n.a. | n.a. | 30,3 |
| | 1985 | n.a. | n.a. | 30,5 |
| | 1988 | 90 | 76 | 35,4 |
| NSZK | 1980 | 82 | n.a. | 26,2 |
| | 1985 | 82 | 80 | 29,9 |
| | 1988 | 89 | 82 | 39,8 |
| Románia | 1980 | n.a. | n.a. | 11,0 |
| | 1985 | n.a. | n.a. | 11,3 |
| | 1987 | n.a. | n.a. | 9,8 |
| Szovjetunió | 1980 | n.a. | n.a. | 21,3 |
| | 1985 | n.a. | n.a. | 21,9 |
| | 1988 | n.a. | n.a. | 23,6 |

Forrás: UNESCO Statistical Yearbook, 1990.

Egy oktatóra jutó hallgatók száma, szintenként és országonként

| | | Alsófokú | Középfokú | Felsőfokú* |
|------------------|------|----------|-----------|------------|
| Ausztria | 1980 | 15 | 12 | 10 |
| | 1985 | 10 | 10 | 16 |
| | 1986 | 11 | 9 | 16 |
| Belgium | 1980 | 18 | n.a. | n.a. |
| | 1985 | 17 | n.a. | n.a. |
| | 1987 | 15 | 7 | n.a. |
| Bulgária | 1980 | 19 | 12 | 7 |
| | 1985 | 18 | 14 | 7 |
| | 1988 | 17 | 14 | 7 |
| Csehszlovákia | 1980 | 21 | 13 | 9 |
| | 1985 | 22 | 10 | 7 |
| | 1988 | 21 | 10 | 7 |
| Egyesült Államok | 1980 | 20 | 14 | 25 |
| | 1985 | 21 | 13 | 16 |
| | 1988 | n.a. | n.a. | n.a. |
| Franciaország | 1980 | 20 | 20 | n.a. |
| | 1985 | 19 | n.a. | 22 |
| | 1988 | 19 | 13 | 23 |
| Jugoszlávia | 1980 | 24 | 18 | 16 |
| | 1985 | 24 | 18 | 13 |
| | 1988 | 23 | 17 | 13 |
| Lengyelország | 1980 | 21 | 12 | 8 |
| | 1985 | 16 | 11 | 6 |
| | 1988 | 16 | 11 | 7 |
| Magyarország | 1980 | 15 | n.a.** | 6 |
| | 1985 | 15 | n.a.** | 5 |
| | 1988 | 14 | n.a.** | 5 |
| Nagy-Britannia | 1980 | n.a. | n.a. | 10 |
| | 1985 | n.a. | n.a. | 11 |
| | 1987 | 20 | n.a. | 11 |
| NDK | 1980 | 16 | 12 | 5 |
| | 1985 | 15 | 9 | 5 |
| | 1988 | 17 | 9 | 5 |
| NSZK | 1980 | n.a. | n.a. | 8 |
| | 1985 | 17 | n.a. | n.a. |
| | 1988 | 19 | 14 | 10 |
| Románia | 1980 | 21 | 18 | 13 |
| | 1985 | 21 | 31 | 13 |
| | 1987 | 21 | 33 | 13 |
| Szovjetunió | 1980 | 17 | n.a. | n.a. |
| | 1985 | 17 | n.a. | n.a. |
| | 1988 | 17 | n.a. | n.a. |

*Egyetemek és főiskolák.

**A Művelődési Minisztérium középfokú oktatásra vonatkozó statisztikai tájékoztatói alapján az egy tanárra jutó tanulók száma a magyarországi középiskolákban 1980-ban 13, 1985-ben 13, 1990-ben pedig 12,8 volt (szerk.).

Forrás: UNESCO Statistical Yearbook, 1990.

Oktatásfinanszírozás

| Ország | Év | Oktatásra fordított kiadások | | Oktatásra fordított kiadások megoszlása oktatási szintek szerinti* | | |
|------------------|------|------------------------------|-----------------------------|--|-----------|-----------|
| | | a | | alsófokú | középfokú | felsőfokú |
| | | GNP %-ában | összes állami kiadás %-ában | | | |
| Ausztria | 1980 | 4,8 | 8,4 | 17,9 | 53,2 | 14,5 |
| | 1986 | 5,5 | 8,8 | 16,9 | 45,8 | 18,8 |
| | 1988 | 5,2 | 8,7 | 17,6 | 46,4 | 19,5 |
| Belgium | 1980 | 5,9 | 18,6 | 25,3 | 47,3 | 17,3 |
| | 1985 | 5,7 | 16,0 | 25,0 | 46,7 | 17,3 |
| | 1988 | 4,9 | n.a. | 24,9 | 46,6 | 17,6 |
| Bulgária | 1980 | 5,4 | n.a. | 45,3 | n.a. | 13,6 |
| | 1985 | 6,3 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| | 1988 | n.a. | n.a. | 46,4 | n.a. | 13,2 |
| Csehszlovákia | 1980 | 4,5 | n.a. | 40,9 | 14,2 | 16,1 |
| | 1985 | 4,9 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| | 1988 | n.a. | 8,7 | 42,2 | 15,0 | 15,9 |
| Egyesült Államok | 1980 | n.a. | n.a. | 36,5 | 24,9 | 38,6 |
| | 1985 | 6,2 | 22,0 | 36,7 | 23,9 | 39,4 |
| | 1988 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| Franciaország | 1980 | 4,7 | n.a. | 22,0 | 40,3 | 12,5 |
| | 1985 | 5,4 | n.a. | 19,4 | 40,7 | 12,6 |
| | 1988 | 5,0 | n.a. | 19,3 | 40,9 | 12,5 |
| Jugoszlávia | 1980 | 4,0 | n.a. | | 73,0 | 18,5 |
| | 1985 | 3,1 | n.a. | | 76,4 | 15,3 |
| | 1988 | 4,0 | n.a. | | 67,2 | 16,4 |
| Lengyelország | 1980 | 3,3 | 7,0 | 28,7 | 21,0 | 23,6 |
| | 1985 | 3,9 | 11,6 | 31,8 | 17,6 | 18,1 |
| | 1987 | 3,6 | 12,1 | 31,8 | 17,2 | 20,4 |
| Magyarország | 1980 | 3,9 | 6,4 | 38,3 | 21,6 | 19,3 |
| | 1985 | 4,8 | 7,4 | 36,5 | 19,8 | 17,2 |
| | 1988 | 4,6 | 6,9 | 40,3 | 21,0 | 16,7 |
| Nagy-Britannia | 1980 | 5,2 | n.a. | 26,6 | 40,1 | 22,4 |
| | 1985 | 4,7 | n.a. | 23,7 | 45,9 | 19,8 |
| | 1987 | 4,8 | n.a. | 24,4 | 45,8 | 19,3 |
| NDK | 1980 | 5,3 | n.a. | 7,2 | 54,8 | 20,5 |
| | 1985 | 5,1 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| | 1988 | n.a. | 5,5 | 12,5 | 54,1 | 24,3 |
| NSZK | 1980 | 4,1 | 9,5 | 16,0 | 53,6 | 15,1 |
| | 1985 | 4,1 | 9,4 | 14,0 | 49,2 | 20,8 |
| | 1987 | 4,0 | 9,3 | 13,8** | 49,0 | 21,0 |
| Románia | 1980 | 2,9 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| | 1985 | 2,0 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| | 1988 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| Spanyolország | 1980 | n.a. | n.a. | 58,9 | 19,3 | 14,0 |
| | 1985 | 3,0 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| | 1987 | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. | n.a. |
| Szovjetunió | 1980 | 6,2 | n.a. | 33,9 | 16,4 | 13,8 |
| | 1985 | 5,9 | n.a. | 37,7 | 15,3 | 12,6 |
| | 1988 | 6,2 | n.a. | 40,1 | 14,9 | 13,0 |

* Alsófokú alatti (óvoda) és posztgraduális szintek nélkül.

** 1986-os adat.

Forrás: UNESCO Statistical Yearbook, 1990.

A magyarországi általános iskolák fontosabb adatai

| | 1980 | 1985 | 1990 |
|--|-------|-------|-------|
| Intézmények száma | 3633 | 3546 | 3527 |
| Tantermek | 37100 | 43800 | 46146 |
| Tanárok (fő) | 75422 | 88066 | 90602 |
| Pedagógus képezettek száma | 72524 | 84213 | 88083 |
| Pedagógus képezettek aránya (%) | 96,2 | 95,6 | 97,2 |
| Szakos ellátottság* (%) | 88,0 | 89,5 | 89,9 |
| Egy tanteremre jutó tanuló | 31 | 30 | 25,6 |
| Egy tanulócsoportra jutó tanuló | 27 | 27 | 24,1 |
| Egy pedagógusra jutó tanuló | 15 | 15 | 13,1 |
| Tanulmányait 14 éves korára befejezi (%) | 81,3 | 84,5 | 81,1 |

*Szakos tanár által tartott órák az összes órák százalékában.

Forrás: *Statistikai Tájékoztató – Alsófokú Oktatás* megfelelő kötetei, Művelődési Minisztérium, Budapest, 1980, 1985, 1990.

Az általános iskolát a tanköteles kor végéig befejező tanulók

| | A 8. osztályt nappali tagozaton eredményesen végzettek | A 8. osztályt | | | Összesen | A tanköteles korból kilépő 8 osztálynál alacsonyabb végzettségűek |
|------|--|---|-----|-----|----------|---|
| | | 14 | 15 | 16 | | |
| | | éves korig befejező tanulók a 16 éves népesség százalékában | | | | |
| 1980 | 119809 | 81,3 | 9,1 | 3,3 | 93,7 | 8100 |
| 1985 | 130992 | 84,5 | 8,1 | 3,0 | 95,6 | 6400 |
| 1990 | 130656 | 81,4 | 9,3 | 3,2 | 93,9 | 10300 |

Forrás: *Statistikai Évkönyvek* megfelelő kötetei, KSH, Budapest, 1981, 1986, 1991 (kézirat).

A magyarországi középiskolák fontosabb adatai

| | 1980 | 1985 | 1990 |
|--|-------|-------|-------|
| Intézmények száma | 531 | 561 | 675 |
| Tantermek száma | 6569 | 6902 | 8152 |
| Tanárok (fő) | 15460 | 17899 | 21425 |
| Okleveles középiskolai tanárok (%) | 68,8 | 69,8 | 69,0 |
| Pedagógus képezésük az összes tanárok százalékában | 90,0 | 92,5 | 92,8 |
| Egy osztályteremre jutó tanuló (fő) | 31 | 34 | 33,6 |
| Egy tanárra jutó tanuló (fő) | 13 | 13 | 12,8 |
| Középiskolások a 14-17 évesek százalékában | 39,2 | 39,3 | 41,9 |

Forrás: *Statistikai Tájékoztató – Középfokú Oktatás* megfelelő kötetei, Művelődési Minisztérium, Budapest, 1980, 1985, 1990.

Középiskolások iskolatípusok szerint

| Iskolatípus | Tanulók | | Nappali tagozaton tanul | | | Érettségi vizsgát tettek | Ebből nappali tagozaton |
|-----------------------|---------|---------|-------------------------|---------|----------|-----------------------------|----------------------------|
| | | | fiú | leány | összesen | | |
| | 1980 | 1990 | 1990 | | | | |
| Állami gimnázium | 122 173 | 137 182 | 38 605 | 79 757 | 118 362 | 26 362 | 23 257 |
| Felekezeti gimnázium | 2 445 | 5 065 | 2 831 | 2 234 | 5 065 | 879 | 879 |
| Szakközépiskola | 208 952 | 217 787 | 82 621 | 85 824 | 168 445 | 40 633 | 28 903 |
| Ebből: ipari, műszaki | 105 378 | 103 262 | 60 577 | 15 465 | 76 042 | 19 298 | 12 820 |
| mezőgazdasági | 13 278 | 16 745 | 10 676 | 4 892 | 15 568 | 2 987 | 2 450 |
| közgazdasági | 41 908 | 42 380 | 4 860 | 26 939 | 31 799 | 8 091 | 5 747 |
| kereskedelmi | 13 582 | 15 517 | 1 954 | 8 385 | 10 339 | 2 520 | 1 495 |
| vendéglátóipari | 5 961 | 9 266 | 2 289 | 2 809 | 5 098 | 1 732 | 658 |
| közlekedési | 2 963 | 953 | 270 | 417 | 687 | 185 | 136 |
| postaforgalmi | 3 696 | 4 466 | 414 | 3 655 | 4 069 | 840 | 765 |
| egészségügyi | 14 315 | 17 117 | 568 | 16 360 | 16 928 | 3 287 | 3 202 |
| óvónői | 5 897 | 4 510 | – | 4 510 | 4 510 | 1 168 | 1 168 |
| művészeti | 1 974 | 2 661 | 954 | 1 541 | 2 495 | 525 | 462 |
| egyéb | – | 910 | 59 | 851 | 910 | – | – |
| Összesen | 333 570 | 360 034 | 124 057 | 167 815 | 291 872 | 67 874 | 53 039 |

Forrás: Statisztikai Évkönyv 1990, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1991 (kézirat).

A magyarországi felsőfokú oktatás fontosabb adatai

| | 1980 | 1985 | 1990 |
|------------------------------|-------|-------|-------|
| Intézmények száma | 57 | 58 | 57 |
| Hallgatók (nappali, 1000 fő) | 101,1 | 99,3 | 100,9 |
| Nők az összes | | | |
| hallgatók százalékában | 50,3 | 53,2 | 48,9 |
| Nappali tagozatos hallgatók | | | |
| a 18–22 évesek százalékában | 9,2 | 9,8 | 10,0 |
| Oktatók száma (fő) | 13890 | 14850 | 16319 |
| Egy oktatóra jutó (nappali) | | | |
| hallgató száma | 4,6 | 4,3 | 4,4 |
| Egy oktatóra jutó | | | |
| összes hallgató száma | 7,3 | 6,7 | 6,2 |

Forrás: *Statistikai Tájékoztató – Felsőfokú Oktatás* megfelelő kötetei, Művelődési Minisztérium, Budapest, 1980, 1985, 1990.

A felsőoktatási intézményekbe felvettek a jelentkezettek százalékában

| Intézménytípus | 1970 | 1980 | 1988 | 1989 | 1990 |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Műszaki egyetemek | 44,7 | 59,4 | 56,0 | 57,2 | 52,1 |
| Műszaki főiskolák és egyetemi | | | | | |
| főiskolai karok | 60,6 | 65,9 | 49,3 | 54,8 | 63,7 |
| Agrártudományi egyetemek | 32,3 | 38,3 | 39,5 | 45,6 | 43,3 |
| Mezőgazdasági főiskolák és | | | | | |
| egyetemi főiskolai karok | 40,2 | 49,1 | 40,6 | 48,6 | 37,0 |
| Közgazdaságtudományi karok | 47,7 | 43,2 | 38,8 | 37,8 | 34,3 |
| Gazdasági jellegű főiskolák | 33,5 | 43,7 | 25,2 | 29,3 | 29,4 |
| Jogtudományi karok | 18,7 | 23,3 | 29,9 | 25,7 | 27,8 |
| Államigazgatási Főiskola | – | 22,6 | 21,5 | 20,3 | 30,2 |
| Bölcsészettudományi karok | 26,5 | 22,1 | 23,0 | 22,3 | 20,2 |
| Természettudományi karok | 53,8 | 54,1 | 44,7 | 37,5 | 39,5 |
| Tanárképző főiskolák | 37,0 | 44,2 | 26,0 | 24,5 | 30,9 |
| Testnevelési Főiskola | 18,6 | 26,7 | 33,9 | 28,9 | 27,0 |
| Tanítóképző intézetek | 36,2 | 59,4 | 36,5 | 40,2 | 35,9 |
| Óvónőképző intézetek | 39,5 | 59,1 | 46,6 | 46,6 | 44,2 |
| Orvostudományi egyetemek | 31,8 | 33,0 | 31,3 | 38,3 | 44,6 |
| Egészségügyi Főiskolai Kar | – | 54,3 | 36,8 | 41,3 | 43,0 |
| Művészeti főiskolák | 17,8 | 14,4 | 15,3 | 17,0 | 17,4 |
| Összesen | 39,4 | 44,4 | 33,9 | 34,9 | 36,0 |
| Felsőoktatási intézménybe | | | | | |
| jelentkezettek száma | 30 536 | 33 339 | 46 084 | 44 138 | 46 767 |
| felvettek száma | 12 017 | 14 796 | 15 609 | 15 420 | 16 818 |

A nemzetiségi népesség számának és arányának változása Magyarországon*
1980-1990

| Megnevezés | Szám | | Százalék | | |
|--|-------|-------|----------------|------|--------------------|
| | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 | 1990 1980 = 100 |
| | | | népesség = 100 | | |
| Nemzetiség | | | | | |
| szlovák | 5263 | 5636 | 0,7 | 0,8 | 107,1 |
| román | 5895 | 4851 | 0,8 | 0,7 | 82,3 |
| déli-szláv | 14508 | 13266 | 2,0 | 2,0 | 91,4 |
| német | 5252 | 17421 | 0,7 | 2,6 | 331,7 |
| Anyanyelv | | | | | |
| szlovák | 8595 | 6691 | 1,2 | 1,0 | 77,8 |
| román | 7069 | 5353 | 1,0 | 0,8 | 75,7 |
| déli-szláv | 20030 | 15272 | 2,8 | 2,3 | 76,2 |
| német | 19072 | 21893 | 2,6 | 3,2 | 114,8 |
| Anyanyelven kívül beszélt nyelv | | | | | |
| szlovák | 21790 | 18463 | 3,0 | 2,7 | 84,7 |
| román | 2365 | 4368 | 0,3 | 0,6 | 184,7 |
| déli-szláv | 10011 | 9544 | 1,4 | 1,4 | 95,3 |
| német | 47953 | 49660 | 6,6 | 7,3 | 103,6 |

*1990. évi népszámlálás.

Forrás: A nemzetiségi népesség száma egyes községekben. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1991.

Nemzetiségi általános iskolák Magyarországon

| | Német | | Román | | Szerb-horvát | | Szlovák | | Szlovén | | Görög | | Összesen | |
|---|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|
| | 1984/85 | 1989/90 | 1984/85 | 1989/90 | 1984/85 | 1989/90 | 1984/85 | 1989/90 | 1984/85 | 1989/90 | 1984/85 | 1989/90 | 1984/85 | 1989/90 |
| Iskolák | 158 | 197 | 14 | 12 | 58 | 56 | 80 | 75 | 4 | 4 | – | 1 | 314 | 323 |
| Pedagógusok | 403 | 562 | 77 | 77 | 143 | 143 | 202 | 193 | 11 | 15 | – | 4 | 836 | 994 |
| Nyelvcsoportok | 1497 | 1833 | 88 | 89 | 284 | 382 | 500 | 467 | 23 | 24 | – | 8 | 2392 | 2803 |
| Tanulók összesen | 28740 | 31439 | 1320 | 1009 | 4389 | 4045 | 8599 | 6551 | 319 | 201 | – | 55 | 43367 | 43300 |
| Ebből a következő típusú iskolákba járók száma: | | | | | | | | | | | | | | |
| – tannyelvű | 41 | 120 | 716 | 616 | 497 | 467 | 835 | 658 | – | – | – | – | 2089 | 1861 |
| – kétnyelvű | – | 1249 | – | – | – | 188 | – | 181 | – | 53 | – | – | – | 1671 |
| – nyelvet oktató | 28699 | 30070 | 604 | 393 | 3892 | 3390 | 7764 | 5712 | 319 | 148 | – | 55 | 41278 | 39768 |

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Alsófokú Oktatás megfelelő kötetei, Művelődési Minisztérium, Budapest, 1985, 1990.

Nemzetiségi nyelven oktató középiskolák

| | Nemzetiségi nyelv | Tanulók | | Pedagógusok | |
|--|-------------------|---------|-------|-------------|-------|
| | | 84/85 | 89/90 | 84/85 | 89/90 |
| Szerb-horvát Általános Iskola és Gimnázium Pécs | szerb-horvát | 48 | 91 | 4 | 11 |
| Frankel Leó Gimnázium Baja | német | 180 | 208 | 15 | 21 |
| Szlovák Gimnázium Békéscsaba | szlovák | 76 | 55 | 11 | 11 |
| Román Tanítási Nyelvű Gimnázium, Gyula | román | 121 | 120 | 12 | 14 |
| Szerb-horvát Tanítási Nyelvű Gimnázium, Budapest | szerb-horvát | 115 | 129 | 18 | 23 |
| Szlovák Tanítási Nyelvű Gimnázium, Budapest | szlovák | 80 | 74 | 11 | 12 |

Nemzetiségi tagozattal működő középiskolák

| | | | | | |
|--|--------------|-----|-----|------|------|
| Leövey Klára Gimnázium, Pécs | német | 143 | 271 | 5 | n.a. |
| Kossuth Lajos Gimnázium, Budapest | német | 119 | 154 | n.a. | n.a. |
| Janus Pannonius Gimnázium és Szakközépiskola, Budapest | német, | - | 28 | - | n.a. |
| | szerb-horvát | - | 14 | - | n.a. |
| Bem József Szakközépiskola, Budapest | szlovák | - | 43 | - | n.a. |

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Középfokú Oktatás megfelelő kötetek, Művelődési Minisztérium, Budapest, 1985, 1990.

Egy 1990 tavaszán végzett oktatásügyi közvéleménykutatás adatai*

„Kérem, hogy válassza ki az alábbi 15 feladat közül azokat, amelyekre az országnak leginkább kellene pénzt költenie”

(Az egyes feladatokat választók aránya,

A: városiak, B: falusiak, C: érettségizettek, D: nem érettségizettek körében – %)

| | A | B | C | D | Együtt |
|----------------------------------|----|----|----|----|--------|
| Alacsony nyugdíjak emelése | 80 | 79 | 79 | 80 | 80 |
| Egészségügyi hálózat javítása | 82 | 68 | 84 | 70 | 76 |
| Fizikai munka jobb megfizetése | 67 | 82 | 65 | 80 | 73 |
| Lakáshiány enyhítése | 81 | 58 | 84 | 62 | 72 |
| Közbiztonság javítása | 72 | 62 | 71 | 65 | 68 |
| Környezet védelme | 70 | 57 | 78 | 53 | 64 |
| Oktatás helyzetének javítása | 69 | 54 | 81 | 48 | 63 |
| Értelmiség anyagi megbecsülése | 65 | 44 | 74 | 42 | 56 |
| Telefonhálózat kiépítése | 61 | 39 | 67 | 40 | 52 |
| Vizellátás, csatornázás javítása | 49 | 54 | 51 | 51 | 51 |
| Magánvállalkozások támogatása | 57 | 42 | 59 | 44 | 51 |
| Munkanélküliek segítése | 51 | 40 | 54 | 40 | 47 |
| Mezőgazdaság támogatása | 43 | 44 | 43 | 45 | 44 |
| Utak, autópályák építése | 50 | 38 | 57 | 36 | 45 |
| Honvédelem erősítése | 13 | 15 | 12 | 15 | 14 |

„Most pedig rakja sorba az egyes feladatokat úgy, hogy első helyre kerüljön az, amire az államnak a leginkább kellene pénzt költenie!”

(az oktatás rangpozíciója a 15 feladat között)

| A megkérdezett iskolai végzettsége | Az oktatás rangpozíciója |
|------------------------------------|--------------------------|
| 8 általános iskola alatt | 6,8 |
| 8 általános iskola | 6,3 |
| Szakk munkásképző | 5,7 |
| Szakközépiskola | 5,6 |
| Gimnázium | 5,2 |
| Felsőfok | 4,6 |

„Véleménye szerint milyen ma Magyarországon az oktatás színvonala?”
(értékelés 5-ös skálán)

| A megkérdezett iskolai végzettsége | Az oktatással való elégedettség |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 8 általános iskola alatt | 3,26 |
| 8 általános iskola | 3,21 |
| Szakk munkásképző | 3,06 |
| Szakközépiskola | 3,02 |
| Gimnázium | 2,90 |
| Felsőfok | 2,89 |

* A közvéleménykutatást a Szocio-Reflex Kft. és az Oktatáskutató Intézet végezte 1000 fős, a 18–70 év közötti hazai felnőtt lakosságot reprezentáló mintán.

„Az oktatáson belül mire kellene pénzt költeni az államnak? Rangsorolja ebből a szempontból a kártyán szereplő dolgokat. Első helyre tegye azt, amire a legtöbbet kellene költeni, az utolsó helyre pedig azt, amire a legkevesebbet!”
(az egyes feladatok rangpozíciója, átlag)

| | Nem érettségizettek | Érettségizettek | Együtt |
|--|---------------------|-----------------|--------|
| Új tantervek, tankönyvek készítése | 3,61 | 2,74 | 3,19 |
| Az iskolák modern technikával való felszerelése | 3,75 | 3,46 | 3,61 |
| Tehetségesek képzésének támogatása | 4,14 | 3,80 | 3,98 |
| Pedagógusok életkörülményeinek javítása | 4,14 | 3,86 | 4,00 |
| Új iskolák, osztálytermek építése | 3,97 | 4,11 | 4,04 |
| Tanulóknak adott juttatások (ösztöndíj, étkezés, napközi) | 4,06 | 4,88 | 4,46 |
| Hátrányos helyzetű tanulók támogatása | 4,14 | 5,04 | 4,58 |

„Hajlandó lenne többet költeni arra, hogy gyermekei (unokái) jobb iskolába, jobb tanárokhoz járhasanak?”
(az igennel válaszolók aránya százalékban, a jövedelem a megkérdezett családjában az egy főre jutó jövedelmet jelöli forintban)

| | Érettségizett | | Nem érettségizett | |
|----------------------------|---------------|-------------|-------------------|-------------|
| | 5500 alatt | 5500 felett | 5500 alatt | 5500 felett |
| Hajlandó lenne áldozni | 68 | 60 | 39 | 32 |
| Nem lenne hajlandó áldozni | 27 | 35 | 49 | 54 |
| Nincs válasz | 5 | 5 | 12 | 14 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 |

„Ön szerint hány éves kortól kellene a tanulókat tudásuk, képességeik, érdeklődésük alapján különválasztani és különböző iskolákba járatni?” (%)

| A kérdezett iskolai végzettsége | 14 éves kor alatt | 14 éves korban vagy felette | Nem tudja |
|---------------------------------|-------------------|-----------------------------|-----------|
| Felsőfok | 69 | 26 | 5 |
| Gimnázium | 55 | 42 | 3 |
| Szakközépiskola | 58 | 35 | 7 |
| Szakmunkásképző | 41 | 48 | 11 |
| 8 általános iskola | 34 | 51 | 15 |
| 8 általános iskola alatt | 29 | 44 | 27 |

„Sokan mondják, hogy a mai 8 osztályos általános iskolára épülő középfokú oktatás nem jó, meg kell változtatni. Az alábbi javaslatok közül melyiket tartja a legjobbnak?”
(Az adott típust választók aránya az egyes csoportokban – %)

- (1) Maradjon meg a mai gyakorlat, amelyben 8 éves alapfokú oktatásra épül a középfokú oktatás.
- (2) Térjünk vissza a régebbi iskolarendszerhez, melyben 4 éves alapfokú oktatásra épült rá a középfokú oktatás.
- (3) Legyen egy új iskolarendszer, amelyben 6 éves alapfokú oktatásra épül rá a középfokú oktatás.
- (4) Legyen egy új iskolarendszer, amelyben 10 éves alapfokú oktatásra épül rá a középfokú oktatás.
- (5) Legyen egy sokszínű iskolarendszer, amelyben a helyi igények határozhatják meg, hogy meddig tartson az alapfokú, és mikor kezdődjön a középfokú oktatás.

| A megkérdezett iskolai végzettsége | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | Nincs válasz |
|------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|--------------|
| Felsőfokú | 20 | 28 | 16 | 18 | 17 | 1 |
| Gimnáziumi érettségi | 20 | 24 | 16 | 19 | 18 | 3 |
| Szakközépiskolai érettségi | 26 | 19 | 14 | 18 | 23 | 1 |
| Szakközépiskolai érettségi | 42 | 14 | 13 | 16 | 11 | 5 |
| 8 általános | 45 | 21 | 10 | 9 | 6 | 10 |
| 8 általános alatt | 35 | 14 | 16 | 9 | 5 | 21 |
| Összesen | 33 | 20 | 13 | 13 | 13 | 7 |

„Ön szerint a jövőben ki felügyelje az állami iskolákat?” (%)

- (1) a helyi önkormányzatok (községi, városi helyhatóság) vagy
- (2) szülőkből, pedagógusokból és a helyi közösség képviselőiből álló választott testület, iskolaszék, iskolatanács, vagy
- (3) közvetlenül az állam, a központi hatóságok, pl. minisztérium, tankerület
- (4) egyéb megoldás

| | Nem érettségizettek | Érettségizettek | Együtt |
|--------------|---------------------|-----------------|--------|
| (1) | 24,0 | 30,3 | 20,7 |
| (2) | 33,9 | 51,7 | 41,7 |
| (3) | 26,5 | 12,8 | 20,5 |
| (4) | 0,2 | 0,7 | 0,4 |
| Nincs válasz | 15,7 | 4,4 | 10,6 |
| Összesen: | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

„Ön szerint ki működtethessen a jövőben iskolát?”
(az adott fenntartót elfogadók aránya, %)

| | Nem érettségizettek | Érettségizettek | Együtt |
|----------------|---------------------|-----------------|--------|
| Egyházak | 86,1 | 95,4 | 90,2 |
| Magánszemélyek | 50,0 | 78,6 | 62,5 |
| Egyesületek | 22,4 | 41,2 | 30,6 |
| Vállalatok | 32,8 | 40,7 | 36,2 |
| Kisebbségek | 51,6 | 83,4 | 65,2 |

„Véleménye szerint kinek kellene a legfőbb felügyeletet gyakorolnia az iskolák felett, kinek legyen a legnagyobb beleszólása egy-egy iskola működésébe?” (%)*

| | |
|--|-------|
| Az iskola tantestületének, tanároknak, iskolai vezetőknek | 29,0 |
| A helyi (községi, városi) önkormányzatnak | 8,5 |
| A szülők, pedagógusokból és a lakosság képviselőiből álló választott testületnek | 38,2 |
| Az államnak, a központi hatóságoknak, minisztériumnak, tankertületnek | 14,0 |
| A helyi egyháznak | 0,4 |
| Egyéb megoldás | 0,4 |
| Nem tudja | 9,5 |
| Összesen | 100,0 |

*A fenti adatok egy 1991 nyarán a Szocio-Reflex Kft. által végzett közvéleménykutatásból valók. Az 1000 fős minta a teljes hazai felnőtt lakosságot reprezentálja.

Két, a pedagógusok körében az Országos Közvéleménykutató Intézet által végzett közvéleménykutatás összevethető eredményei*

„Hallott-e az oktatási törvény vitájáról?”

| | 1985 | 1991 |
|------|------|------|
| Nem | 2 | 2 |
| Igen | 98 | 98 |

„Az oktatási törvény kidolgozásánál figyelembe vették-e a pedagógusok véleményét?”

| | 1985 | 1991 |
|---------|------|------|
| Nem | 15 | 57 |
| Részben | 32 | 13 |
| Igen | 16 | 6 |

„Milyennek tartja jövedelmi helyzetét?”

| | 1985 | 1991 |
|---------|------|------|
| Jó | 21 | 2 |
| Közepes | 63 | 41 |
| Rossz | 14 | 56 |

Forrás: Az Országos Közvéleménykutató Intézet adataira.

*Az 1985-ben végzett közvéleménykutatás 1000 fős országos reprezentatív mintán, az 1991-es 1000 fős – hasonlóan reprezentatív – budapesti mintán alapult; a válaszolók százalékában, egésze kerekítve

Adatok és összefüggések a Nemzeti alaptantervvel kapcsolatos iskolai közvéleménykutatás eredményeiből (a válaszoló tantestületek száma = 1190; adatok a válaszolók százalékában, egészre kerekítve)*

„Mi legyen az elnevezés?”

| | | | |
|-----------------------------------|----|----------------------------|---|
| Nemzeti alaptanterv | 30 | Országos kerettanterv** | 7 |
| Alaptanterv | 28 | Országos alaptanterv | 5 |
| Nincs jelentősége az elnevezésnek | 16 | Országos alapkövetelmények | 5 |
| Alapkövetelmények | 8 | Egyéb javaslatok | 1 |

** A közoktatási törvény szakmai tervezete (1991. június) ezt az elnevezést használja.

„Az ember és társadalom öt műveltségi tömbje kötelező vagy választható legyen?”

| | Kötelező | Választható | Ne legyen |
|-------------------------|----------|-------------|-----------|
| 1. Emberismeret | 67 | 27 | 6 |
| 2. Erkölcismeret | 73 | 25 | 2 |
| 3. Vallásismeret | 39 | 56 | 5 |
| 4. Társadalmi ismeretek | 81 | 18 | 1 |
| 5. Történelem | 99 | 1 | – |

„Tanuljanak-e vallás- és erkölcsismeretet azok a tanulók, akik hittanra járnak?”

| | Nem | Igen |
|---------------|-----|------|
| Vallásismeret | 34 | 66 |
| Erkölcismeret | 16 | 84 |

„A 'művészetek' műveltségi terület tömbjei (irodalom, képzőművészet, zene, film) tartalmazzák-e konkrét alkotók és művek felsorolását?”

| Nem | 4 | Igen, de csak példaként | 30 |
|-----------------------------|----|-------------------------|----|
| Igen, írják elő valamennyit | 6 | Ajánlott műlista legyen | 15 |
| Igen, de csak néhányat | 45 | | |

„Figyelembe veszi-e a zenei alaptanterv az ifjúság zenei érdeklődésének sajátosságait?”

| | |
|------------------------|----|
| Igen, teljes mértékben | 8 |
| Részben | 70 |
| Egyáltalán nem | 22 |

„Külön műveltségi terület legyen-e az informatika?”

| | |
|---------------------------------------|----|
| Igen, maradjon, ahogy most van, külön | 37 |
| Más területtel vonják össze | 52 |
| Ne legyen egyáltalán | 11 |

*Hajdú Sándor szíves adatszolgáltatása.

Közoktatási dolgozók* bruttó havi átlagbére 1991. évi bérfeljesztés után (1. negyedév)

| Foglalkoztatottak | | Bér | |
|---------------------|------------------------|--------|---------------------------------|
| | | Ft | % (előző év azonos időszakához) |
| Óvoda | pedagógus | 13 443 | 129,5 |
| | nem pedagógus | 8 697 | n.a. |
| | összes foglalkoztatott | 11 178 | n.a. |
| Általános iskola | pedagógus | 16 659 | 130,9 |
| | nem pedagógus | 9 693 | n.a. |
| | összes foglalkoztatott | 14 632 | n.a. |
| Középiskola | pedagógus | 20 737 | 133,3 |
| | nem pedagógus | 11 688 | n.a. |
| | összes foglalkoztatott | 17 345 | n.a. |
| Közoktatás összesen | pedagógus | 16 966 | 131,7 |
| | nem pedagógus | 10 091 | 135,1 |
| | összes foglalkoztatott | 14 482 | 132,6 |

* Az önkormányzati intézmények dolgozói egyházi és alapítványi intézmények nélkül.

Forrás: Semjén András: Bérek, alku és hatékonyság a tanárok munkaerőpiacán, *Közgazdasági Szemle*, 1991/10.

Átlagbérek és átlagkeresetek az anyagi ágakban (1991. 1. negyedév)

| | Átlagbérek | | Átlagkeresetek | |
|-----------------------|------------|---|----------------|---|
| | Ft | % (előző év azonos időszakához viszonyítva) | Ft | % (előző év azonos időszakához viszonyítva) |
| Anyagi ágak dolgozói | 13 535 | 128,0 | 15 090 | 124,8 |
| Ebből: | | | | |
| fizikai foglalkozású | 11 585 | 126,4 | 12 433 | 125,0 |
| szellemi foglalkozású | 19 239 | 130,5 | 22 861 | 123,9 |

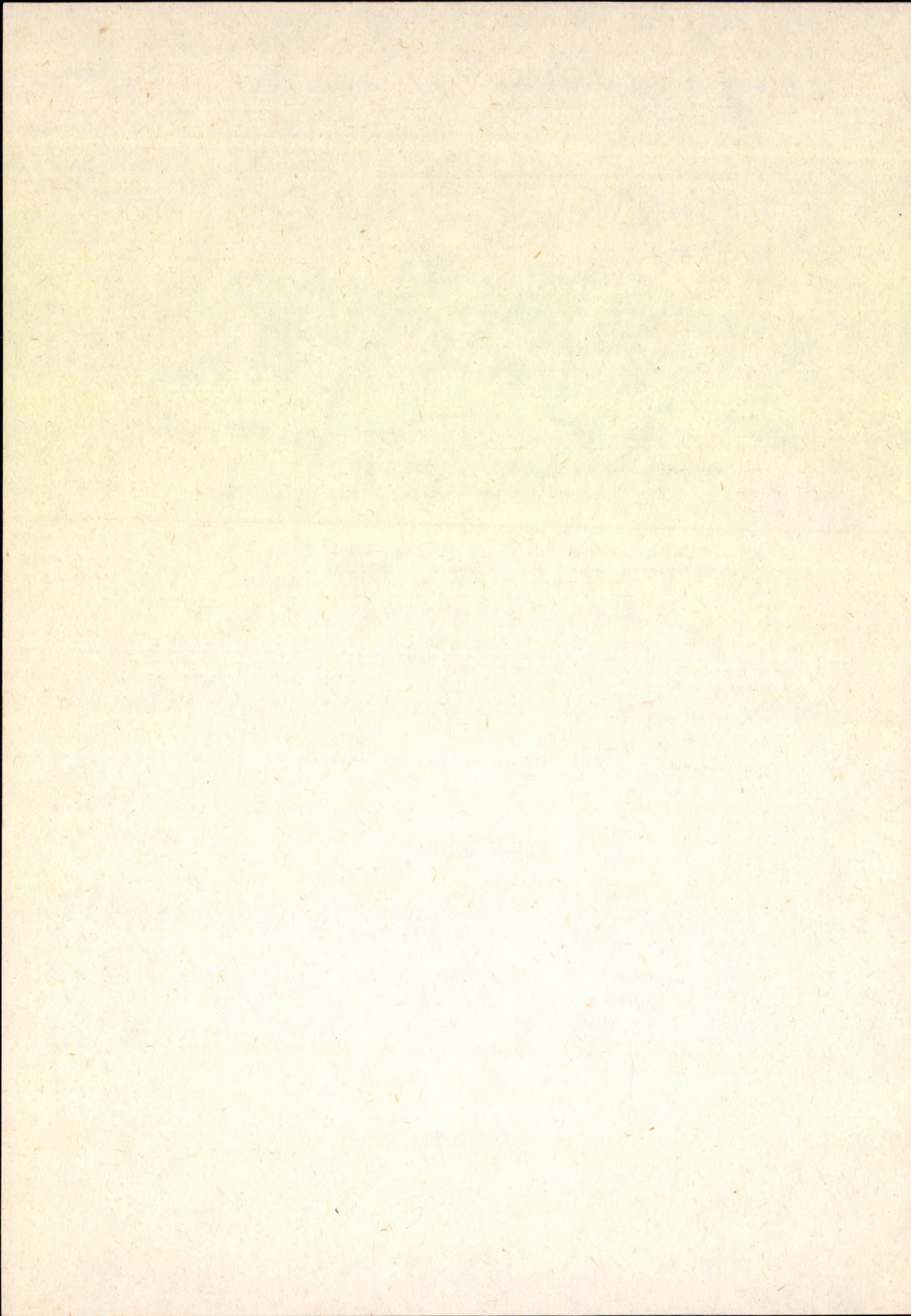
Forrás: Semjén András: Bérek, alku és hatékonyság a tanárok munkaerőpiacán, *Közgazdasági Szemle*, 1991/10.

Pedagógusbérek* az anyagi ágakban dolgozó szellemi foglalkozásúak bééréhez** viszonyítva

| | 1990 1. negyedév (%) | 1991. 1. negyedév (%) |
|--|----------------------------|-----------------------------|
| Óvodai pedagógusok | 70,3 | 69,9 |
| Általános iskolai tanítók és tanárok | 86,2 | 86,6 |
| Középiskolai tanárok | 105,4 | 107,8 |
| Közoktatásban dolgozó pedagógusok összesen | 87,2 | 88,1 |

*Év eleji bérfeljesztés utáni bérek. **1. negyedévi átlagbérek.

Forrás: Semjén András: Bérek, alku és hatékonyság a tanárok munkaerőpiacán, *Közgazdasági Szemle*, 1991/10.



Válogatott bibliográfia

Az alábbiakban válogatást adunk olyan publikációkból, melyek lapunk e számának témáihoz kapcsolódnak

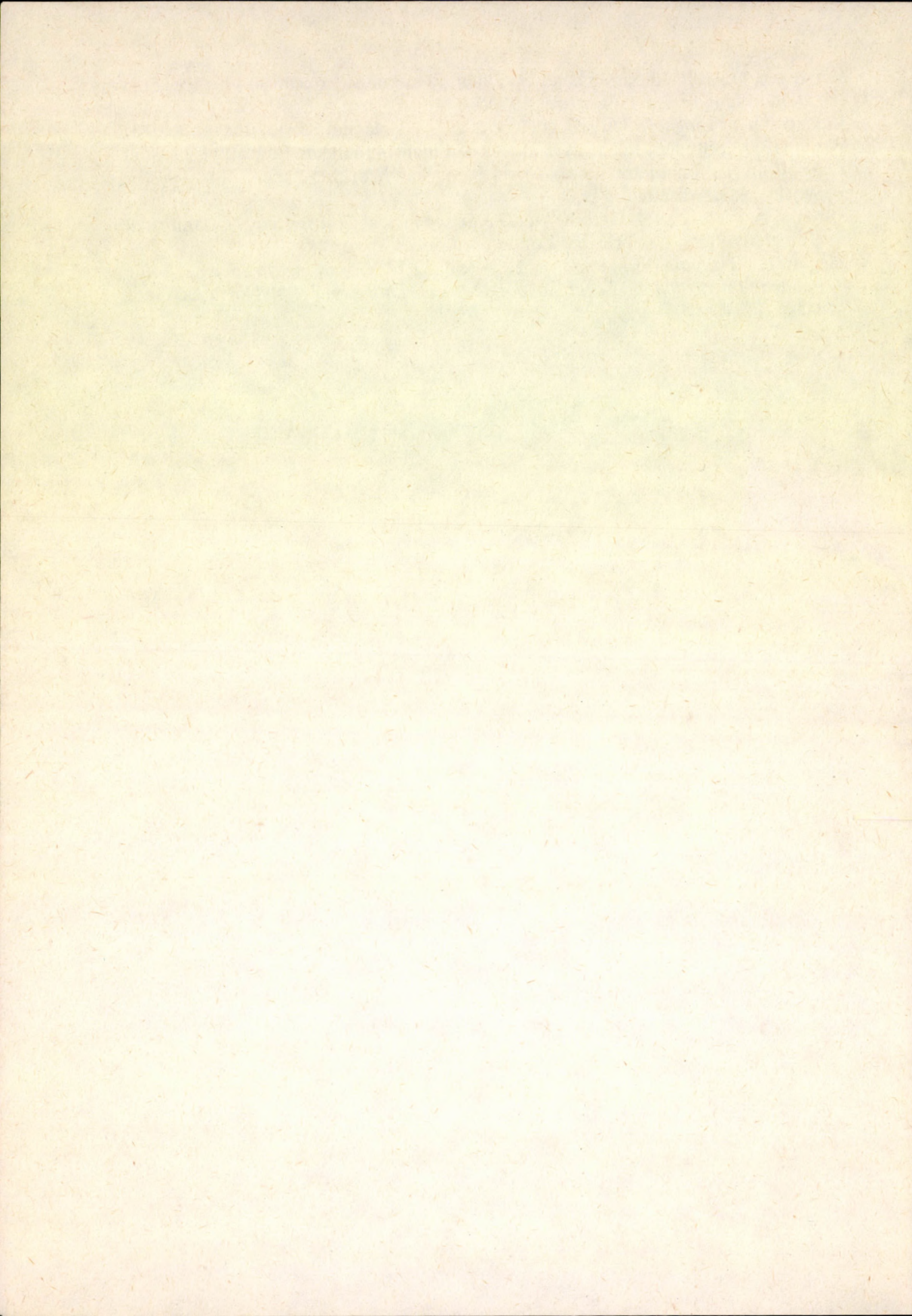
- Acherman, J.A. et al. (eds.): *Changing Financial Relations between Government and Higher Education*, Lemma, Culemborg, 1987.
- Altbach, P.: *Higher Education in International Perspective*, Mansell, London, 1985.
- Annási F. – Baráth T.: Az iskolatanács koncepcionális kérdései, kézirat, Oktatáskutató Intézet, 1988.
- Anweiler, O. (ed.): *Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungswesen osteuropäischer Staaten*, Osteuropaforschung, Vol XXI, Spitz, Berlin, 1986.
- Archer, M.S. (ed.): *The Sociology of Educational Expansion*, SAGE Studies in International Sociology 27, Sage, London, Beverly Hills, 1982.
- Ballér E.: Követelményrendszer és nemzeti alaptanterv, *Köznevelés*, 1990/28.
- Ballér E.: A nemzeti alaptanterv elméleti kérdéseiből, *Köznevelés*, 1990/20.
- Baron, G. (ed.): *The Politics of School Government*, Pergamon, Oxford, 1981.
- Báthory Z.: Nemzetközi Érettségi Szervezet, nemzetközi érettségi, *Köznevelés*, 1990/9.
- Báthory Z.: Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása, *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/2.
- Báthory Z. – Sáska G.: Javaslat közoktatási vizsgarendszerre, *Köznevelés*, 1988/8.
- Benke M.: *Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához*, Kutatás Közben, Oktatáskutató Intézet, 1990.
- Bessenyei I.: *Nyugat-Európai oktatáspolitikai tendenciák*, Kutatás Közben, Oktatáskutató Intézet, 1990.
- Cohn, E.: *The Economics of Education*, Heath, London – Toronto – Lexington, 1972.
- Coombs, P.H. – Hallan, J.: *Cost Analysis in Education. A Tool for Policy and Planning*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, London.
- Csapó B.: A kritérium-orientált értékelés, *Magyar Pedagógia*, 1987/3.
- Csécsei B.: Szülő és iskola, szülő és oktatáspolitikai, kézirat, Oktatáskutató Intézet, 1987.
- Daalder, H. – Shils E. (eds.): *Universities, Politicians, and Bureaucrats: Europe and the United States*, Cambridge University Press, New York, 1982.
- Deák Zs.: Hiány, túlmunka, *Kritika*, 1984/4.
- Demaine, J.: Teachers' Work, Curriculum and the New Right, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 9, No. 1, 1985.
- Drótos A.: Vizsgarendszer egy szabolcs-szatmári általános iskola gyakorlatában, *Köznevelés*, 1989/13.

- Eckstein, M.A. – Noah, H.J.: Forms and Functions of Secondary-School-Leaving Examinations, *Comparative Education Review*, 1989/3.
- Egy mítosz és következményei – az ún. „nem termelő” szféráról, *Info-Társadalomtudomány*, 4. szám, 1988. március.
- Europe 1987: De l'Est de Francois-Joseph a Gorbatchev, Cadmos, Vol XXXIX, Special Issue.
- Forray R.K.: *A nemzetiségi oktatás szerepe a falusi iskolák visszaállításában*, Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, 1991.
- Forray R.K. – Hegedűs T.A.: *Két tanulmány a cigány gyermekekről (A multikulturális nevelés lehetősége)*, Közoktatási Kutatások, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.
- Forray R.K. – Hegedűs T.A.: *Támogatás és integráció. Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskolázásához*, Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, 1991.
- Haft, H. – Hopmann, S. (eds.): *Case Studies in Curriculum Administration History*, The Falmer Press, London, 1990.
- Halász G.: Az iskolatanácsok a közoktatásirányítás rendszerében, *Pedagógiai Szemle*, 1986/4.
- Halász G.: A magyar oktatás jövője: európai keretek és hazai gondok, *Köznevelés*, 1990.
- Halász G.: *Iskola kontra önkormányzat. Az oktatásirányítás hazai dilemmái az angliai reformok tükrében*, Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, 1991.
- Halász G. – Lukács P. (szerk.): *Csak reformot ne: Az 1989 szeptemberi tudományos konferencia anyaga*, Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, 1990.
- Hegedűs T.A.: A cigány gyerekek iskoláztatásáról. Beszélgetés a Köznevelés-klubban, *Köznevelés*, 1988/39.
- Hegedűs T.A.: A cigány identitás változásának problémái, *Kultúra és Közösség*, 1989/4.
- Hegedűs T.A.: Az előítélettől az ítéletig? *Phralipe*, 1990/3.
- A helyi társadalom és az iskola kapcsolata, *Állam és Igazgatás*, 1989/6.
- Heyneman, S.P. – Fagerlind, I. (eds.): *University Examination and Standardized Testing*, World Bank Technical Paper No. 78, Washington D.C., 1988.
- Hoffmann R.: Vizsgarendszer elméletben és gyakorlatban, *Köznevelés*, 1988/25.
- Horton, T. (ed.): *Assessment Debates*, Hodder and Stoughton, London, 1990.
- Howell, D.: *The Hungarian Educational Act: A Study in Decentralization*, *Comparative Education*, 1988.
- Hughes, M. – Robbins, P. – Hywel, Th.: *Managing Education, System and the Institution*, Holt, Rinehart and Winston, London, 1985.
- Illner, M.: Problems of Local Government in the Czech Republic. In: Péteri, G. (ed.): *Events and Changes – The First Steps of Local Transition in East-Central Europe*. „Local Democracy and Innovation” Project, Budapest, 1991.
- Iskola, helyi társadalom, iskolatanács*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Johnson, H.C. Jr. (ed.): *Merit, Money and Teachers' Careers*, University Press of America, Lanham – New York – London, 1985.
- Jones, T.H.: *Introduction to School Finance. Technique and Social Policy*, Macmillan, New York; Collier-Macmillan, London.
- Kennedy, K.J.: *The Policy Context of International Curriculum Reform Efforts in the*

- 1980's Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1991.
- Kerchner, C.T. – Douglas, E.M.: *The Changing Idea of a Teachers' Union*, Falmer Press, London – New York – Philadelphia, 1988.
- Kisebbségben – A nemzetiségi kérdés margójára, *INFO-Társadalomtudomány*, 10. szám, 1989. szeptember.
- Kogan, M. – Johnson, D. – Packwood, T. – Whitaker, T.: *School Governing Bodies*, Heineman Educational Books, London, 1984.
- Kozma, T.: Multiculturalism and Educational Development in Hungary: A Multicultural Approach to Policy Alternatives. In: W. Mitter – J. Swift (eds.): *Education and the Diversity of Cultures*. (Special Issue of „Bildung und Erziehung”, 1985, No. 2.) Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1985.
- Kozma, T.: Wastage in Secondary Schooling in the Eastern European Context, *Journal of Education and Social Change*, 1988/3, (Indian Institute of Education).
- Kozma, T.: Education in Eastern Europe: The New Conservative Wave, *The Anthropology of East Europe Review*, Cornell University, Ithaca – N.Y., 1990.
- Kozma T. – Forray R.K.: *Hány plusz hány – Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról*, Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, 1991.
- Kuebart, F. (Hrsg.): Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in der DDR, der UdSSR, der VR Polen, der CSSR und der VR China. 1. und 2. Halbjahr 1989. Ruhr-Universität, Bochum, Institut für Pädagogik, Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung, 1989.
- Kulcsár K.: *Politikai és jogszociológia*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1978.
- Kurian, G. (ed.): *World Educational Encyclopedia*, Vols I-III, Facts, New York, 1988.
- Lawn, M. – Gerald, G. (eds.): *Teachers: The Culture and Politics of Work*, Falmer Press, London – New York – Philadelphia, 1987.
- Lawton, D.: *Education, Culture and the National Curriculum*, Hodder & Stoughton, London, 1989.
- Lukács P. (szerk.): *Alternatív iskolák és mozgalmak: az 1990. márciusi tudományos konferencia anyaga*, Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, 1990.
- Lukács P. – Sáska G. – Setényi J.: Egy világváros oktatáspolitikájához, *Magyar Közigazgatás*, 1991/5.
- Lukács P. – Semjén A. (szerk.): *Oktatásfinanszírozás. Oktatáspolitikai 2.* (Válogatás az angol nyelvű szakirodalomból), Oktatókutató Intézet, Budapest, 1988.
- Macbeth, A.: *The Child Between: A Report on School-Family Relations in the Countries of the European Community*, kézirat, Oktatókutató Intézet, July 1981.
- McLure, S.: *Education Re-formed*, Hodder & Stoughton, London, 1988.
- McMahon, W.W. – Geske, T.G. (eds.): *Financing Education. Overcoming Inefficiency and Inequity*, University of Illinois Press, Urbana – Chicago – London.
- McPherson, A. – Raab, Ch.D.: *Governing Education: A Sociology of Policy since 1945*, University Press, Edinburgh, 1988.
- Mihály O. (szerk.): *Iskola és pluralizmus. Társadalom és oktatás*, Edukáció, Budapest, 1990.
- Moon, B. (Guest Editor): Curriculum Reform – A European Context, *The Curriculum Journal*, 1990/3.

- Morphet, E.L. – Johns, R.L. – Reller, Th.L.: *Educational Organization and Administration*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1982.
- Nagy J.: Már csak egy angol vizsgarendszer hiányzik nekünk? *Köznevelés*, 1988/16.
- Nagy J.: Kell nekünk nemzeti alaptanterv? *Köznevelés*, 1990/16.
- Nagy J. – Szebenyi P.: Hungarian Reform: Towards a Curriculum for the 1990s, *The Curriculum Journal*, 1990/3.
- Nagy M. (szerk.): *Pedagógusok, bérek, érdekek*, Edukáció, Budapest, 1990.
- Nagy M.: Szakember vagy hivatalnok? A tanári munka az általános iskolai működési szabályzatokban, *Pedagógiai Szemle*, 1990/6.
- Nemzeti Alaptanterv. Első fogalmazvány. Fejér Megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár, 1990. május.
- Nemzeti Alaptanterv. Második fogalmazvány. Sokszorosított kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Értékelési Központ, 1991. május.
- Noah, H.J. – Eckstein, M.A.: Tradeoffs in Examination Policies: An International Comparative Perspective, *Oxford Review of Education*, 1989/1.
- Önkormányzat és iskola, *Pedagógiai Szemle*, 1991/3.
- Parent Participation and Educational Policy: The Hungarian Case, *Innovation* (Vienna), 1989/1–2.
- Péteri G.: *Mire – mennyit – hogyan? Az oktatás finanszírozása. Társadalom és oktatás*, Edukáció, Budapest, 1990.
- Psacharopoulos, G. (eds.): *Economics of Education. Research and Studies*, The World Bank, Pergamon Press, Washington D.C.
- Samsonowicz, H.: *Szkola, jaka ma byc*. Rozmowa z prof. dr. hab. Henrykiem Samsonowiczem, Ministrem Edukacji Narodowej, Zycie Warszawy, 1990.
- Sáska G.: A tananyagszabályozás kétfajta logikája és eszköze, *Pedagógiai Szemle*, 1988/5.
- Sáska G. – Vidákovich T. (szerk.): *Tanterv vagy vizsga?* Edukáció, Budapest, 1990.
- Schütler T.: Demokrácia vagy technokrácia? *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/3.
- Semjén A.: Piac, vagy közösségi finanszírozás? In: *Arat a magyar*, MTA Szociológiai Intézet, 1988.
- Semjén A.: Lehet-e, ami kell? *Esély*, 1989/2.
- Semjén A.: Magánoktatás: perspektívák és problémák, *Esély*, 1991/3.
- Swianiewicz, P.: Local Government in Poland. In: Péteri, G. (ed.): *Events and Changes – The First Steps of Local Transition in East-Central Europe*. „Local Democracy and Innovation” Project, Budapest, 1991.
- Szabó L.T. (szerk.): *Vissza az alapokhoz. Körkép az európai általános iskolákról*, Oktatókutató Intézet, 1991.
- Szebenyi P.: Tantervek nálunk és Európában, *Köznevelés*, 1990/11.
- Szebenyi P.: Vita a nemzeti alaptantervről, *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/9.
- A székesfehérvári konferencia* (bevezető referátum, a miniszterek hozzászólásai, a bizottsági viták jegyzőkönyvei és a határozatok), Fejér Megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár, 1990. szeptember.
- Taylor, P.H. (ed.): *Recent Developments in Curriculum Studies*, NFER – Nelson, 1986.
- Vaniscotte, F.: *70 millions d'élèves – l'Europe de l'éducation*, Hatier, Paris, 1989.

- Verstegen, D.A.: Invidiousness and Inviolability in Public Education Finance, *Educational Administration Quarterly*, 1990/3.
- Vidákovich T.: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Woodhall, M.: Student Loans as a Means of Financing Higher Education. Lessons from International Experience, World Bank Staff Working Papers, No. 599, The World Bank, Washington D.C.
- Zabalza, A. – Philip, T. – Gareth, W.: *The Economics of Teacher Supply*, Cambridge University Press, Cambridge – London etc., 1979.
- Ziegler, L. – Harmon, M. – Jennings, K. – Peak, G.W.: *Governing American Schools: Political Interaction in Local School Districts*, Duxbury Press, North Scituate, Mass., 1974.



Kutatási információk*

Az alábbiakban válogatást adunk olyan jelenleg is folyó kutatásokból, melyek lapunk e számának témáihoz kapcsolódnak

- „Adaptív szakképzési modell”, Nemzeti Szakképzési Intézet, témavezető: Benedek András.
- „Az állami és az önkormányzati szerepvállalás: oktatásfinanszírozási alternatívák”, Oktatáskutató Intézet, témavezetők: Semjén András és Lukács Péter.
- „Alsófokú vizsgaközpont kísérlete”, JATE Pedagógiai Tanszék, Szeged, témavezető: Nagy József.
- „Az általános iskolai gyenge tanulók és a kisegítő iskolai tanulók nevelhetősége”, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, témavezető: Illyés Sándor.
- „Az általános iskolai tanulók interperszonális kapcsolatai”, JPTE Tanárképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, témavezető: Vastagh Zoltán.
- „Cigány gyermekek az iskolában és a családban”, Oktatáskutató Intézet, témafelelősök: Forray R. Katalin és Hegedűs T. András.
- „Az érettségi vizsga korszerűsítése”, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, témafelelős: Bernáth József.
- „Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modellje”, Országos Közoktatási Intézet – Törökbálinti Kísérleti Iskola, témavezető: Zsolnai József.
- „Gyógypedagógiai iskolakísérlet”, Gödöllői 2. általános és kisegítő iskola, témavezető: Maráczai Ernő.
- „Az ifjúsági munkanélüliség”, Országos Közoktatási Intézet, témavezető: Lanner Judit.
- „Intézményes megoldások a tanköteles cigánygyerekek oktatására, iskoláztatására”, Oktatáskutató Intézet, témavezető: Csongor Anna.
- „Az iskola értékorientációs törekvései és az ifjúság értékvilága”, ELTE ÁJK Politológiai Tanszéke, témavezető: Boros László.
- „Az iskola humanizálása”, Országos Közoktatási Intézet, témavezető: Mihály Ottó.
- „Iskolaigazgatócserék (a rendszerváltás időszakában)”, Oktatáskutató Intézet, témavezető: Liskó Ilona.
- „Iskolai költségvetés”, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Emberi Erőforrások Tanszéke”, témavezető: Varga Júlia.

*Az itt közölt listában a következő rövidítéseket használtuk: ÁJK = Állam- és Jogtudományi Kar, ELTE = Eötvös Loránd Tudományegyetem, JATE = József Attila Tudományegyetem, JPTE = Janus Pannonius Tudományegyetem, MTA = Magyar Tudományos Akadémia, TTK = Természettudományi Kar.

- „Iskolakísérlet a központi és a helyi tantervfejlesztés összehangolására”, Országos Köznevelési Intézet, témavezető: Mátrai Zsuzsa.
- „Iskolakísérlet a külkereskedelmi szakképzés megújítására”, Hunfalvy János Közgazdasági Szakközépiskola, témavezető: Bernáth Lászlóné.
- „A középfokú oktatás pedagógusainak társadalmi helye, szerepe”, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, témavezető: Hrubos Ildikó.
- „Modellkísérlet a pénzügyi szakképzés megújítására”, Szent István Közgazdasági Szakközépiskola, témavezető: Szabó Balázné.
- „Nyelvtan, irodalom, kommunikáció tizenéveseknek”, MTA Nyelvtudományi Intézete, témavezető: Bánréti Zoltán.
- „Nyolcosztályos gimnázium: Tantervi kutatás és iskolakísérlet a budapesti Németh László Gimnáziumban”, Németh László Gimnázium, témavezető: Hoffmann Rózsa.
- „Oktatásfinanszírozás – jövedelem – újraelosztás”, Pénzügyminisztérium Gazdaságpolitikai és Tervezési Intézete”, témavezető: Semjén András.
- „Az oktatás jövője és az európai kihívás”, Országos Köznevelési Intézet, témavezető: Halász Gábor.
- „Olvasás, olvasottság, kommunikáció (IEA olvasáskultúra)”, Országos Köznevelési Intézet Értékelési Központja, témavezető: Báthory Zoltán.
- „Önkormányzatok és a köznevelés”, Országos Köznevelési Intézet, témavezető: Halász Gábor.
- „A Pécsi Nevelési Központ kísérlete”, Országos Köznevelési Intézet, témavezető: Mihály Ottó.
- „A pedagógusok kultúráközvetítő tevékenysége”, Országos Köznevelési Intézet, témafelelős: Forintos György.
- „Szakmai érdekszerveződés az oktatásügyben”, Oktatáskutató Intézet, témafelelősök: Bajomi Iván, Kozma Tamás, Nagy Mária.
- „Szaktanácsadói kísérlet Kazincbarcika városban és városkörnyékén”, Országos Köznevelési Intézet, témavezető: Szébenyi Péter.
- „Szociálpedagógiai képzési modell”, ELTE Szociálpolitikai Tanszék, témavezető: Talyigás Katalin.
- „A tanári munka hatékonysága”, Oktatáskutató Intézet, témavezető: Kozma Tamás.
- „A tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő akciókutatás”, Országos Köznevelési Intézet, témavezető: Kocsis Mihály.
- „Társadalmi hatások az iskolahálózat alakulásában”, Oktatáskutató Intézet, témafelelősök: Forray R. Katalin és Kozma Tamás.
- „Vallás, egyház, iskola Magyarországon”, Oktatáskutató Intézet, témavezető: Szigeti Jenő.
- „Választott iskolairányító testületek (iskolatanácsok) kísérlete”, Országos Köznevelési Intézet, témavezető: Halász Gábor.
- „A világgazdasági korszakváltás következményei a természettudományi nevelésben”, ELTE TTK Atomfizikai Tanszék, témavezető: Marx György.
- „Vizsgarendszerek külföldön”, Országos Köznevelési Intézet, témafelelős: Mátrai Zsuzsa.
- „A vizuális nevelés korszerűsítése (Leonardo Program)”, Iparművészeti Főiskola, témavezető: Kárpáti Andrea.

Kiadja: a Magyar Tudományos Akadémia

A kiadásért felel: Kosáry Domokos, az MTA elnöke

A szerkesztésért felel: Tamási Péter

Budapest, 1991. október

HU ISSN 0864-8174

A szedés és tipográfia a Twins Kft.-ben készült

91.1162 MSZH Nyomda és Kiadó Kft., 1116 Budapest, Építész u. 40-44. Felelős vezető: Nagy László

Ára: 150,- Ft

INFO-Társadalomtudomány

- 1. szám: Válaszúton a magyar társadalom**
- 2. szám: Népbetegségeink? – A társadalmi beilleszkedési zavarok anatómiájához**
- 3. szám: Technikai fejlődésünk útvesztői**
- 4. szám: Egy mítosz és következményei – Az ún. „nem termelő” szféráról**
- 5. szám: Társadalmi rétegződésünk, társadalmi struktúránk**
- 6. szám: Reformgazdaság?**
- 7. szám: A szocializmus sorsfordulói**
- 8. szám: Az új alkotmány elé**
- 9. szám: Meg lehet-e állítani Magyarország népességfogyását?**
- 10. szám: Kisebbségben – A nemzetiségi kérdés margójára**
- 11. szám: Magyarország és a szociálpolitika**
- 12. szám: A hatalomról**
- 13. szám: Településeink, válságos régióink és az önkormányzatok**
- 14. szám: Az átmenet időszaka Közép- és Kelet-Európában**
- 15. szám: Külgazdaság: a magyar gazdaság megváltója?**
- 16. szám: Bűnözés és társadalom**
- 17. szám: Vallás – egyházak – társadalom**