



---

## KOCKÁS KÖNYV – VAN KIÚT! KIÚT AZ OKTATÁSI KATASZTRÓFÁBÓL ELEMZÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁS ALAPVETŐ, JELENTŐS BEAVATKOZÁST IGÉNYLŐ PROBLÉMÁIRÓL ÉS AZOK LEHETSÉGES MEGOLDÁSÁRÓL CIVIL KÖZOKTATÁSI PLATFORM, 2016.<sup>1</sup>

---

### ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

---

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

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

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

### GLOVICZKI ZOLTÁN

---

## Kockázatok

---

#### ELŐZMÉNYEK

---

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## AZ ALAPVETÉSEK RENDSZERE

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

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

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

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

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

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

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

---

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

---

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

A bevezető nem említi egy implicit alapértéket, melyet a könyv már alcímeivel exponál. Ez pedig az „oktatás” fogalma. Az elmúlt öt év szakmai közbeszédében az Eötvös József-i, majd legutóbb a második magyar köztársaság idejében Szent-Györgyi Albert által vezetett OKNT<sup>4</sup> által képviselt „köznevelés”-fogalommal szemben egyfajta verbális ellenállás szimbóluma a „közoktatás” szó használata, melyet a *Kockás könyv* következetesen bont le az „oktatás” köré épülő szöveggé. Bár a fogalommagyarázatok között – érthető módon – nem szerepel az oktatás és a nevelés kifejezés, a *Kockás könyv* a másfél évszázada az *oktatás* köré szerveződő,

egyfajta verbális ellenállás szimbóluma a „közoktatás” szó használata

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

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

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

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

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

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

<sup>4</sup> Országos Köznevelési Tanács (a szerk.)

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

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

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

A 9. oldal sommás ítélete, miszerint a magyar oktatásügyben 2010-ig progresszió, 2010 óta pedig rombolás folyik, nem tesz jót ennek a belső igénynek, hiszen a könyv saját árnyaltságának mond ellent. A fejezet oktatáspolitikai reformokat szemezgető felsorolásában a pozitív elemek között szerepel az önkormányzatiság elve, mely az 1990-es években a közpolitika és a neveléstudomány számára is egyértelműen felszabadító értékként jelent meg, ám – annak Magyarországon megvalósuló formája! – az ezredfordulóra ugyanilyen egyértelműséggel súlyos reformra szoruló tényezőként szerepel (vö. *Zöld könyv, Szárny és tember*). Miközben az állami

---

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

---

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

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

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

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

### A HÉT PROBLÉMATERÜLET

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

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

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

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

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

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

---

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

szerkesztett képet tár elénk.

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

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

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

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

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

2.2.21. A tankönyvfej-

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

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

---

a tankönyvi hibák az elmúlt három évben mitikussá nőttek

---

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

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

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

A harmadik fejezettől a kötet jobban körülhatárolható és megfogható témákat vesz górcső alá, ezzel párhuzamosan szerkesztése, szövegalkotása és gondolatmenete a korábbinál is egységesebbé válik, mintha szakmai alaposága, kiforrottsága is – főként a 4–7. fejezetekben – magasabb szintre lépne. A 3–6. fejezetek példás ob-

---

volna-e autonómiája akkor a magyar pedagógustársadalomnak, ha az arra való lehetőséget nem veszi el tőle senki

---

jektivitással, vitathatatlan tényekre és szakmai hozzáértésre alapozva elemeznek, és nem kevesebb szakmaisággal, átgondoltsággal és – akár a belső dilemmák feltárását is megengedő – objektivitással keresnek megoldási

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

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

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

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

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

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

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

---

ha csak konfliktusosan működtethető, nem szolgálja az oktatásügy békés fejlődését

---

vezetéssel párhuzamos, vagyis késedelmes – fejlesztése mögött igen komoly és széles körű szakmai háttérmunka áll. Ennek figyelmen kívül hagyása leglátványosabban a 7.2.5. pontban<sup>6</sup> érhető tetten, amikor a

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

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

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

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

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

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

## VAN KIÚT

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

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

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

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

(Különösen a diszkriminációmentes

oktatásról és a szelekció  
nélküliségről írottak, de a

10 évfolyamos

komprehenzív iskolamodell

is feltételezi a fejezetnyi, de

legalábbis bővebb értelme-

zést.) A kötetről a legna-

gyobb elismerés hangján állítható: épp az

ilyen minőségű szövegek *helyett* íródott.

Rövid, programszerű összefoglalásokban

pedig – láttuk – nem szűkölködik...

A Civil Közoktatási Platform *Kockás*

*könyve* a maga igen apró egyenetlensége-

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

elemzésének árnyaltsága

és szakmaisága, megkö-

zelítésének az aktuálpo-

litikán, s főként pártpo-

litikán felülemelkedő, a

létező rendszerre mégis

elegánsan reflektáló szem-

lélete teszi azzá. Érintettként gondolom

így, hiszen a pedagógusképzés szemüvegén

át olvasom a kötetet, melyet maga a szöveg

is több ponton az oktatásügy fejlesztésének

egyetlen tényleges potenciáljaként kezel.

Kötelező olvasmány.

## ERŐSS GÁBOR\*

### Ki tud többet az iskolákról?

#### BEVEZETÉS – AZ OKTATÁS- SZOCIOLÓGIA KETTŐS KRITIKAI HAGYOMÁNYA

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

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

\* A szerző az MTA Társadalomkutató Központ Szociológiai Intézetének kutatója.

A *Kockás könyvet a Civil Közoktatási Platform* (CKP) stratégia munkacsoportja dolgozta ki, és a CKP december 2-i plenáris gyűlése egyhangú szavazással elfogadta. Így harangozta be honlapján az elmúlt évek egyik legjelentősebb hazai társadalmi mozgalma – a *Tanítanék* – annak az oktatáspolitikai programnak a megjelenését, amely alapjaiban hivatott megkérdőjelezni az elmúlt években kialakult *köznevelési* rendszert; s nemcsak megkérdőjelezni, hanem alternatívát is kínálni, 81 sűrűn írott oldalon. Ezt a misszióját a *Kockás könyv* magas színvonalon teljesíti, ugyanakkor megannyi kérdést nyitva hagy.

Recenzióban a *Kockás könyv* [a továbbiakban: KK] hét plusz egy nagy fejezete<sup>1</sup> közül az *Alapvetésre*, és további kettőre koncentrálok. Az egyik, amit a KK maga a legfontosabbnak mond, az érintettekkel folytatott párbeszéd kérdése („1.

oktatási ügyek társadalmi egyeztetése”); a másik, amin hazánk társadalmi kohéziója, végső soron: jövője áll vagy bukik: az esélyegyenlőség kérdése („4. esélyegyenlőség, szelekció, szegregáció”). A többi fejezetből egy-egy érdekes vagy problémás részt tudok csak kiemelni, a terjedelmi korlátokból fakadóan.

A KK azzal indít, hogy beemeli a CKP értékeit és alapelveit a szövegbe, ezzel explicitté téve azokat. Ilyen értelemben nem kívánja az „értéksemlegesség” hamis látszatát kelteni. Eszerint: „A CKP alapértékei: 1. személyközpontúság, 2. esélyegyenlőség, 3. kompetenciafejlesztés, 4. demokratikus

működés, 5. autonómia és elszámoltathatóság, 6. átjárhatóság és zsákutcamentesség. A CKP alapelvei: 1. társadalmisított oktatáspolitikai, 2. alanyi jogú részvétel a közfeladat-ellátásban, 3. diszkriminációmentesség, 4. esély- és feltételteremtés, 5. kor- és időszerűség, 6. folyamatos megújulás, 7. szubszidiaritás 8. hatékonyság és eredményesség” (2. o.).

A kormányzati oktatáspolitikával való szembenállásuk tehát az értékválasztások különbségéből fakad. Amit fent a kritikai oktatásszociológia kettős hagyományaként írtam le, az az iskola mint intézmény egyik lehetséges értelmezésmódja csupán.

a kormányzati oktatáspolitikával való szembenállásuk tehát az értékválasztások különbségéből fakad

Ennek versenytársa az a strukturalista-funkcionalista megközelítés, amely az oktatási rendszert a modern társadalom egyik alrendszerének tekinti, s feladatát abban látja, hogy kinek-kinek – tehetségéhez mérten – kijelölje

a helyét a társadalmi munkamegosztás rendszerében.<sup>2</sup> Ha ehhez valamit hozzátesz, akkor az az, hogy az iskola nemcsak oktat, hanem hazájukhoz hű honfújat és honleányokat is hivatott nevelni: egy egységes nemzetállam állampolgárait, akik – ahogyan arra *Váradi Balázs* a kötet bemutatója alkalmából rendezett beszélgetésen<sup>3</sup> félig ironikusan utalt –, adott esetben fegyvert fognak a hazáért, s nem dezertálnak az első adandó alkalommal. Márpedig a CKP és a KK, mint láttuk, egészen más értékalapokra építkeznek. A KK ambíciója az, hogy értékválasztásának helyességét is bizonyítsa; nem elégszik meg

<sup>1</sup> „1. oktatási ügyek társadalmi egyeztetése, 2. intézményi és pedagógusi autonómia, 3. oktatási ráfordítások, 4. esélyegyenlőség, szelekció, szegregáció, 5. iskolaszervezet, 6. szakképzés, 7. intézmények és pedagógusok értékelése.”

<sup>2</sup> Van, ahol ezt a KK is értéksemlegesen, mint egyik lehetséges álláspontot mutatja be: „Az egyik nézet szerint a gyerekeknek, fiataloknak minél korábban el kellene kezdeniük a szakmára való felkészülést, méghozzá szakoktatás keretében.” (51. o.)

<sup>3</sup> 2016. december 19., Mozsár Kávéház

azzal, hogy a konzervatív, az ún. „munkaalapú társadalom” szolgálatába állított, meritokratikus és fegyelmező rendszerrel a maga autonómián és esélyegyenlőségen alapuló rendszerét állítja szembe, hanem tényekkel igyekszik igazolni,<sup>4</sup> hogy ma az iskolarendszer nemcsak igazságtalan, hanem alacsony hatékonyságú is.

Ugyanakkor nem érthetjük meg a magyar „köznevelés” rendszerét, ha azt nem látjuk be, hogy a jelenlegi kormánynak nemcsak az oktatáspolitikája, hanem az értékei és ebből levezetett céljai is mások, mint a CKP-nak. Bár a köznevelési törvény viszonylag árnyaltan fogalmazott, egyértelműen deklarálta, hogy a nemzetállami iskola paradigmájának keretei között mozog: „A nemzet felemelkedésének zálogaként a magyar oktatásügy nemes hagyományait a jelen kor elvárásaival és a jövő lehetőségeivel ötvözve, a felnövekvő nemzedékek hazafias nevelése és minőségi oktatása érdekében [...] az Országgyűlés a következő törvényt alkotja...”<sup>5</sup>

A kötet voltaképpeni tétje tehát, hogy az alapos elemzés, a bemutatott tények bizonyítják-e, hogy a Kormány a saját értékválasztásának sem felel meg. Ha ez így volna, vagyis ha az oktatásügy jelenleg nem szolgálja „a nemzet felemelkedését”, akkor innen már csak egy lépés a KK-ban bemutatott radikális gyógymód alkalmazása. Ezért is van kiemelt jelentősége a *tehetséggel* kapcsolatos empirikus meg-

figyeléseknek és annak, ahogyan a KK a tehetség fogalmát újradefiniálja, mint arról az „esélyegyenlőség” fejezetben szó esik.

A közoktatás (és benne a szakképzés) vélt vagy valós rövidtávú munkaerő-piaci „igényekhez” igazítása kapcsán a KK határozott, világos, és a mostani rendszerrel szögesen ellentétes elvi álláspontra helyezkedik: a szakképzés gazdaság igényeire való reflektálásának „nem a képzési ke-

---

„a munkaerőpiac aktuális igényeinek kielégítése döntően a felnőttképzés feladata”, nem a szakképzésé, nem a közoktatásé

---

retszámok merev meghatározásában kellene megnyilvánulnia, hanem abban, hogy a képzés a gazdaság igényeinek megfelelő kompetenciafejlesztésre válik képessé.” Ez totális fordulat a mostani, Iparkamara-diktálta megközelítéshez képest,

ugyanis a KK szerint „A munkaerőpiac aktuális igényeinek kielégítése döntően a felnőttképzés feladata” (67. o.), nem a szakképzésé, nem a közoktatásé. Más szóval: a szakképzés a közoktatás része kell, hogy maradjon, illetve vissza kell oda térnie – ezt követeli a Civil Közoktatási Platform.

---

## ALAPVETÉS: A ZSUGORÍTOTT ISKOLARENDSZER

---

A könyv<sup>6</sup> még a *Bevezetés* előtt egy *Alapvetés* címet viselő „nulladik” fejezettel kezdődik. Ebben azt a valóban alapvető fontosságú állítást teszi, hogy

<sup>4</sup> A tényeken alapuló oktatáspolitikai iránti igény a hazai közoktatáspolitikai diskurzusnak is bevett részévé vált a 2010 előtti időszakban (Halász, 2009; Berényi, Erőss és Neumann, 2013).

<sup>5</sup> 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, preambulumban

<sup>6</sup> A *Kockás Könyv* szöveg nem klasszikus szakszöveg, de nem is klasszikus manifesztó, leginkább a közpolitika-orientált tudományos műfajok valamelyik altípusába sorolható: *policy paper*, *position paper* vagy *jelentés*.

2. Magyarországnak elemi érdeke a közép- és felsőszintű oktatási expanzió, a felfelé nyitott oktatási rendszer bővítése. Ma Magyarországon nemzetközi összehasonlításban kevés a diplomás, felsőfokú végzettségű munkavállaló; ezt a hiányt csak a magasabb iskolai végzettségűek körének minél jelentősebb arányú bővítésével lehet pótolni.

(4. o.)

Bár a szerzők a szöveggörpuz szem-pontjából kiemelt helyen írják ezt, nem teszik explicitte az állítás szakmai jelentőségét. Az oktatás expanziójának a 2010-ben kezdődött időszakban tapasztalt fékezését, leállítását a korábbi oktatáskutatók értelemszerűen nem tárhatták fel: így az oktatáskutatók, oktatásgazdaságtan új tárgyról beszélhetünk (lásd pl. *Berlinger* és *Megyeri*, 2015). Szociológiai szempontból épp ezen keresztül lehet megragadni, túl a decentralizált/központosított oktatásügy kérdésén, a 2010 előtti és az azutáni oktatási rendszer közötti paradigmatis különbséget. Hiszen szó sincs arról, hogy ne jellemezte volna rendszerszintű, drámai esélyegyenlőtlenség a magyar közoktatást már 2010 előtt is; ezt számos oktatáskutató leírta (*Berényi*, *Berkovits* és *Eröss*, 2008; *Eröss* és *Kende*, 2008; *Havas*, 2008; *Kertesi* és *Kézdi*, 2009). Ami ennek ellenére is „elviselhetővé” tette a rendszert, az az, hogy a strukturális mobilitás nőtt: az érettségis adó középiskolai és felsőoktatási képzések keretszámai évfolyamról évfolyamra, kohorszról kohorszra egyre bővültek, s így olyanok is érettségihez, illetve diplomához juthattak, akiknek a szülei nem; mindezt úgy, hogy a korai szelekción alapuló rendszer alapvető igazságtalansága, a társadal-

mi egyenlőtlenségek újratemlése töretlen volt.

Ehhez a kettősséghez képest jelent valóban alapvetően új helyzetet a tan-kötelezettség korhatárának 16 évre való leszállításával, a gimnáziumi keretszámok csökkentésével és az egyetemi tandíj kiterjesztésével jellemezhető 2010 utáni oktatáspolitikai; egyszóval az expanziót, a mennyiségi növekedést, a „felfelé nyitott oktatási rendszert” (4. o.) felváltó zsugorodás, zsugorítás: az oktatás szűkítése. Ezt, a szakmai kvázi-konszenzusból fakadó állítását ugyanakkor a KK nem az expanzió létező – bár a közoktatás-kutatásban marginális, inkább csak a felsőoktatás-kutatásban megjelenő (pl. *Polónyi* és *Tímár*, 2004) – szakmai kritikáját cáfolva határozza meg, hanem evidenciaként. Igaz, az oktatási kormányzat sem támaszkodott a „kiszorítási hatást” leíró *Polónyi-Tímár* munkára, amikor különböző, az oktatáshoz mint közszolgáltatáshoz való hozzáférést szűkítő döntéseket hozott, pedig akár meg is tehette volna.

Ezzel összefüggésben: ami jellemző a KK nagy részére, azt itt is megtaláljuk: noha részletes, szakmai alapokon álló és tényekkel, bizonyítékokkal, adatokkal *igazolható* állításokat tesz, ezeket az állításokat gyakran *mégsem igazolja* (fontos kivétel ez alól az a viszonylag nagyszámú grafikon, amelyet a KK tartalmaz). Több, a kötet szempontjából perdöntő állításnál hiányzik a hivatkozás; ilyen a szakmai körökben közismert kutatás,<sup>7</sup> amely cáfolja „A magyar közvéleményben, az iskoláskorú gyermekeket nevelők, sőt, még a pedagógusok körében is rendkívül elterjedt [...] álláspont[ot], hogy heterogén összetételű osztályokban nem lehet mindenkit ered-

<sup>7</sup> *Kézdi Gábor* és *Surányi Éva* (2008): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. In: *Educatio* 17. 4. sz. 467–479.



ményesen tanítani.” A KK ezt vélelmezhetően köztudottnak veszi, illetve nem kívánja hivatkozásokkal nehezéssé tenni a szöveget. A szerzők *Nabalka István* vezette csoportja olyan, az oktatáskutatói szakmán belül konszenzust élvező állításokat fogalmaz meg, amelyeket ők vagy mások, máshol már igazoltak, és okkal tételezhetnek bizonyítottnak. Mégis, bár érthető, ugyanakkor meglepő ez az eljárás, hiszen a *Tanítanék mozgalom*, és maga a KK is kikel a tényeket, bizonyítékokat, szakmai megfontolásokat negligáló oktatáspolitiká ellen, pl. itt: „Nagy a valószínűsége annak, hogy az oktatás kérdéseivel kapcsolatos döntések nagy többsége esetén nem születik érdemi hatástanulmány” (11. o.), vagy itt: „Az [oktatásfinanszírozás esetében az] egyik olyan problémáról van szó, amelyben csakis a széles körű szakmai, tudományos tájékozódás, elemzés alapján kialakítható, megfontolt javaslatok feletti szakmai, társadalmi vita hozhat eredményt.” (30–31.) E tekintetben tehát, bár érthető műfaji okokból, de a KK nem következetes.

A *hozzáférés* témájához kapcsolódik, ám egy későbbi fejezetben szerepel a következő „teendő”: „Érvényt kell szerezni azoknak a jogszabályokban is rögzített elveknek, amelyek az oktatás bizonyos formáinak térítésmentességéről, ingyenességéről szólnak (elsősorban az alap- és középfokú oktatás, az első szakma elsajátítása).” Ez különböző létező és valóban káros, a közoktatás ingyenességét és a közoktatáshoz való egyetemes hozzáférés elvét sértő gyakorlatokra utal (pl. osztálypénz szedése, iskolakezdés költségei stb.) (30. o.), bár a KK nem nevezi meg konkrétan ezeket.

Szintén ide kapcsolódik az a konkrét, az érettségi rendszerével kapcsolatos prob-

léma, amit a szakképzés fejezetben fejt ki a KK: „Az érettségi ma már Magyarországon nem egységes, valójában kétféle érettségi van: gimnáziumi és szakközépiskolai [...]. Kimutatható, hogy ezzel az oktatásirányítás szerzett jogokat vett el [...], szűkítette a szakközépiskolai tanulók felsőoktatásban való továbbtanulásának lehetőségeit, hátrányos helyzetet teremtve számukra a gimnazistákkal szemben” (63. o.). A 16 évre leszállított tankötelezettségi korhatár is elsősorban a hozzáférés szempontjából fejt ki káros hatását:

E negatívumok mindenekelőtt a szakképző iskolákban, és ezen belül is elsősorban a szakiskolákban jelentkeztek. Az intézkedés megkönnyítette a 16. évüket már betöltött, nagyon alacsony tanulási motivációval rendelkező tanulóknak, hogy elhagyják az iskolarendszert, megkönnyítette az iskolák számára, hogy megszabaduljanak a 16. életévüket már betöltött „problémás” tanulóik egy részétől, illetve [...] az intézkedés eredményeként a középfokon iskolát változtatni szándékozó, vagy kényszerülő fiatalok számára nem biztosított a 18 éves korig való részvétel a közoktatásban. (66. o.)

ne lehessen arra a népszerű tévhitre alapozni a képzettség nélkül szélnek eresztett diákok politikáját, hogy „nekik is így a jobb”

A szöveg ugyanakkor nem emeli ki, hogy ez világviszonylatban is egyedülálló döntés, bár felvázolja, milyen specifikus intézkedésekkel lehetne a pedagógusok részéről is megfogalma-

zott problémát (a szakképzésbe járók egy részének nehéz taníthatóságát) orvosolni, hogy a „spontán” lemorzsolódás mértéke és támogatottsága csökkenjen, és ne lehessen arra a népszerű tévhitre alapozni a képzettség nélkül szélnek eresztett diákok politikáját, hogy „nekik is így a jobb”. A KK

természetesen itt is támaszkodhat, és részben támaszkodik is az ezzel kapcsolatosan felhalmozott tudásra (pl. *Liskó*, 2008).

## ÁLLJATOK VELÜNK SZÓBA!

„A fejezetek közül az első kiemelkedik a többi közül. Ebben az oktatáspolitikai döntések társadalmi egyeztetési folyamatainak helyzetéről, problémáiról és reformjáról szólnak” (9. o.). Az, hogy a társadalmi egyeztetés kérdése ennyire hangsúlyos a könyvben, két okkal is magyarázható. Az egyik az, hogy a KK egy társadalmi mozgalom, a *Tanítanék* manifesztója; nem is tehet mást, mint hogy – gyökereihez híven – az oktatáspolitikai társadalmisítását, demokratizálását hirdeti. De fakad a szakmának abból a kollektív csaldótságból is, hogy mintha nemcsak a független oktatáskutatókat, hanem a tényeket, az oktatáskutatás adatait is negligálná a kormány; ezeknek az adatoknak a visszaemlése a döntés-előkészítésbe leginkább a mozgalom, a szülők, az ilyen-olyan rendű és rangú *stakeholderek* egyeztetésbe való bevonásán keresztül látszik megvalósíthatóknak.

Ez a kiemelt szerep megfelel továbbá annak a hagyománynak, amely az érdekegyeztetést, társadalmi egyeztetést, szakmai egyeztetést eredendő jónak tartja. Ezzel az elvvel nehéz vitatkozni, de a KK-ben e tárgyban megfogalmazottakkal mégis érdemes. Az 1.3.6. pont részleges kivételével (6. o.) a dokumentum nem reflektál arra az alapvető szociológiai tényre, hogy az érdekegyeztetésben részt vevő személyek, csoportok és intézmények köre mindig is jellemzően azokból állt, és – ha csak nem figyelünk erre külön –, mindig is

azokból fog állni, akik a középosztályhoz (érintett szülők), az értelmiséghez (érintett szakmai szervezetek) tartoznak. Ezt a demokratikus paradoxont – hogy ti. az egyeztetési folyamatok demokratizálása nem feltétlenül jár a rendszer veszteségeinek meghallgatásával –, a szöveg érdemben nem oldja fel. Bár kétségtelen tény, hogy ez a probléma, illetve ennek megoldatlansága túlmutat a KK-ön, és a bevonás, a bázisdemokrácia, a képessé tétel emancipatorikus politikájának szükségességére mutat rá.

a párbeszéd új, 21. századi helyi és országos fórumait ki kell gondolni

A KK-et, ha érné politikai bíráló (s nem taktikai hallgatás fogadná), akkor az valószínűleg épp azokra a restaurációs tö-

rekvésekre vonatkozna, amelyek a szövegből itt-ott kiséjlenek: „Fájóan hiányzik a társadalmi egyeztetéseknek az a korábban jól működő fóruma, a *Közoktatás-politikai Tanács*, amely a döntések meghozatala során a főbb társadalmi szereplők (civil szakmai szervezetek, szakszervezetek, pedagógusok, szülők, diákok, önkormányzatok) képviselőit biztosította.” Feltételezhető, hogy a szakmai-társadalmi párbeszédnek, az oktatásról szóló köz- és közös beszédnek lehetnek olyan fórumai, amelyek nemcsak a most működő „diktátummal” (11. o.) létrejött fórumokat (mint a *Köznevelési Kerekasztal*), illetve a kötelező tagsággal, korporatív jelleggel, és az állam meghatározó szerepével jellemezhető szervezeteket (*Nemzeti Pedagógus Kar*, 11. o.), hanem a korábbról ismert szerveződések (*Országos Köznevelési Tanács*, *Közoktatás-politikai Tanács*) is maguk mögött hagynák. A párbeszéd új, 21. századi helyi és országos fórumait – amelyek tágítanák a résztvevők körét, biztosítanák az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportok, szülők részvételét, támaszkodnának a mozgalmi döntéshozatal bázisdemokráciájának, az alapít-

ványi iskolák diákönkormányzatiságának gyakorlataira, s a digitális platformok lehetőségeire egyaránt – *ki kell gondolni*. Már csak azért is, mert – ahogyan más területeken is –, a társadalmi-szakmai egyeztetés terén is igaz, hogy nemcsak a 2010 utáni, hanem a 2010 előtti oktatáspolitikákat is érdemes kritikusan szemlélni.<sup>8</sup> *Bajomi Iván* írja például egy (igaz, a '90-es évek elejéről szóló, de a korszak egészét jellemző) tanulmányában a párbeszéd akkor létezett intézményeinek elemzése nyomán: „... a törvénykezési folyamatot irányító apparátusok a törvény-előkészítés szakaszában szuverén módon döntöttek el, hogy a viták során megfogalmazódott vélemények közül melyiket veszik figyelembe és melyiket hagyják figyelmen kívül” (*Bajomi*, 2006, 215. o.).

Ezek a kritikai felvetések ugyanakkor nem cáfolják a KK azon tételét, amely talán épp a szakképzés kapcsán vetődik fel, jó okkal, a legélesebben:

„Jelenleg a stratégiai döntésekben kiemelt szerepe van a *Magyar Kereskedelmi és Iparkamarának*, amit annak feladatköre, tagságának összetétele nem indokol. Nincsenek viszont

kellőképp bevonva az egyéb gazdasági szereplők: a szakmai és szakmafeletti érdekképviseleti szervezetek, a kutatóintézetek” (63. o.). Ezen a ponton érdemes volna kitérni az iskolaszékek működésére, illetve az iskolai demokrácia új intézményeinek megteremtésére; valamint – ha a

CKP ambíciója egy 21. századi iskola megteremtése, márpedig ez az ambíciója, akkor – a fenntartható, zöld iskolára. Az iskolai demokrácia jóval több holmi egyeztetési mechanizmusoknál, mint ahogy a fenntartható iskola is több, mint „ökoiskola”-címkék gyűjteménye. Erre valószínűleg terjedelmi okokból nem tér ki a KK, de ahhoz, hogy a CKP által kínált alternatíva megragadja a szülők és a diákok fantáziáját, elnyerje tetszésüket, ezek kifejtésére is szükség lesz a későbbiekben.

### TEHETSÉGEIT TÉKOZLÓ NEMZET, AVAGY A SZELEKCIÓ PROBLÉMÁJÁNAK ÚJRAFOGALMAZÁSA<sup>9</sup>

A téma nem csupán a címe szerint is ennek szentelt 4. fejezetben, de az „iskolaszerke-

zettről” szóló 5. fejezetben is igen hangsúlyos. Az 5. fejezet diagnózisa közvetlen ok-okozati kapcsolatba hozza a kettőt: „Az iskolaszervezet keretül szolgál egy szélsőséges szelekcióhoz, növeli az esélyegyenlőtlenségeket” (50. o.). Ugyanez – vagyis az esélyegyenlőség témájának hangsúlyos kezelése – jellemző természetesen és helyesen a szakképzési fejezetre is, hiszen a szakképzés az, ahol az amúgy is hátrányokkal indultak esélyei végképp „elvesznek”:

az iskolaszervezet keretül szolgál egy szélsőséges szelekcióhoz, növeli az esélyegyenlőtlenségeket

<sup>8</sup> Ez a szemlélet egyébként nem hiányzik a KK-ból, például az iskolaszervezet kapcsán szembehelyezkedik a *Magyar Balint* nevéhez fűződő egyik emblematis reformmal, a 6 éves alapképzési szakasz fokozatos bevezetésével: „miközben oktatáspolitikai érvelésekben rendszeres a gyerekek kognitív struktúráinak 12 éves korban bekövetkező állítólagos radikális és gyors megváltozására való hivatkozás, az 'életkori sajátosságok' kifejezés fokozatosan kikopik a szakmai nyelvből, kevesen vannak, akik ma még hisznek ilyenek létezésében.” (53. o.)

<sup>9</sup> A KK 4. fejezetének teljes (és szokatlanul hosszú) címe három bevett, az iskolai egyenlőtlenségek és diszkrimináció szakirodalmi témaköreit lefedő kulcsfogalmat foglal magában: „Az esélyegyenlőtlenségeket, a szelekciót, a segregációt a jelenleginél sokkal alacsonyabb szintre kell leszorítani a magyar oktatási rendszerben.”

Országos kompetenciamérés (OKM) adatokból kiderül, [...] hogy a vizsgált iskolai évfolyam kb. 12 %-a nem jutott el a 10. évfolyamig 2015-ig bezárólag, és gyakorlatilag lemorzsolódóként kell számba vennünk [...]. Ez azt prognosztizálja, hogy a korai iskolaelhagyók arányára vonatkozó hivatalos adatok 3–4 év múlva várhatóan túllépik, akár jelentős mértékben túlléphetik a 12%-ot. (59. o.)

„A központosítás – az azt indokoló egyik érveléssel ellentétesen – nem csökkenti az esélyegyenlőtlenségeket (részletesebben lásd a 4. fejezetet).” Ez az a kérdés, amin az múlik, hogy az iskola megfelel-e annak a funkciójának, amelyet a szociológusok – többé-kevésbé explicit értékvalasztaik alapján – a legfontosabbnak szoktak tartani; e funkció a társadalmi mobilitás elősegítése, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének megakadályozása.

A 2010 előtti helyzetről megfogalmaz a szöveg egy súlyos, és ebben az éles formában meglepő állítást:

Az oktatáspolitikai az esélyegyenlőtlenségek problémáját vagy figyelmen kívül hagyta, vagy elintézte néhány frázis pufogtatásával, esélyegyenlőtlenséget valójában nem csökkentő látszatintézkedésekkel (ez a jelenleg érvényesülő politika), illetve az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének politikáját azonosította a szegregáció elleni küzdelemmel, ami nem jelent a problémával való érdemi foglalkozást (az elsősorban 2002 és 2010 között érvényesülő szakpolitika). (43. o.)

Ebben a mondatban nem a mostani kormányok felelősségének firtatása a meglepő, hanem az előző, 2002–2010 közötti időszak felett mondott sommás ítélet. Ezt sokféleképpen lehetne cáfolni (az oktatási expanziót ösztönző lépések,

a készségfejlesztés-centrikus politikák és fejlesztési programok stb.), de megerősíteni is (az általánosan jellemző korai szelekció megszüntetése helyett valóban jobbra csak a szegregáció megszüntetését célzó programok születtek); egy biztos: itt különösen hiányzik az állítás megokolása.

Ebben a fejezetben számos diagram, grafikon formájában közöl a könyv adatokat, ám ezek többsége 2010 előtti. Ez adódik abból, hogy a KK megírása, ha csak kevéssel is, de megelőzte a 2015-ös PISA-vizsgálatok eredményének nyilvánosságra hozatalát, valamint abból, hogy a fejezet első fele meglepő módon összemossa a 2010 előtti és utáni helyzetet, így 2010 előtti adatokkal támaszt alá ma fokozottan érvényes állításokat; további ok az is, hogy deklaráltan jövőbeli kutatásokra bízna a felvázolt oktatáspolitikák tényalapjának megteremtését: „Kutatások indítása szükséges a szelekcióval, illetve szegregációval kapcsolatos helyzet feltárására is. Néhány kutatási témajavaslat: [...]” (48. o.). Végül, részben magyarázatot adhat az a tény, hogy maga az oktatáskutatás mint olyan nehezedett meg a KLIK létrejöttével, az önkormányzatok iskolafenntartói szerepének megszűnésével (*Berényi és Eröss, 2016*).

Az SNI tanulók kapcsán írottakat saját kutatási eredményeim alapján (is) szeretném vitatni. Nem a KK állításait, amelyek tényszerűek, hanem az ebből levont következtetéseket, illetve az elmaradt kérdésfelvetést. A KK ezt írja:

Nő a sajátos nevelési igényűvé (SNI) nyilvánított tanulók aránya, miközben a „valóságos arány” nagy valószínűséggel nem változik. A 2005 után megindult folyamat, amelyben remény volt az SNI tanulónak nyilvánítás alapvető szakmai és eljárásrendi átalakítására, hamar kifulladás, és paradox módon azóta szinte

folyamatosan nő az SNI tanulók aránya (ahogyan a beilleszkedési-, tanulási- és magatartási zavarokkal küzdő tanulók – BTMN – aránya is). Továbbra is igaz, hogy roma tanulókat igen nagy számban nyilvánítanak SNI tanulóvá, sok esetben nyilvánvalóan indokolatlanul. (38. o.)

Ez igaz! Azonban a valódi téttel bíró politikai kérdés nem ez. Hanem az, hogy mi történik ezekkel a diákokkal: integráltan oktatják-e őket, illetve megkapják-e a szükséges fejlesztést. A *Túl a szegregáción* című kötet *Különbség és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lókötők és társai* című tanulmányomban (Eröss, 2008b) bemutattam, hogy az SNI-vé nyilvánítás önmagában még – némi túlzással – nem jelent semmit. Nemcsak azért, mert az SNI „a” és az SNI „b” tanulók más-más elbánásban részesülnek,<sup>10</sup> s nem is csak azért, mert az egyes „címkék” más-más társadalmi státuszú családok gyermekeit szokták „megtalálni”. Hanem azért is – és ez a 2010 előtti oktatáspolitikák, különösen az *Utolsó Padból Program* egyik maradandó eredménye – mert az SNI-vé nyilvánítás korábbi gyakorlata visszaszorult (Eröss, 2013). E gyakorlat lényege az volt, hogy pusztán szociális hátrányukból, avagy roma származásukból fakadóan hamis diagnózis alapján minősítenek fogyatékosná halmozottan hátrányos helyzetű/roma tanulókat és különítik el őket, vagyis szegregálják őket *egy életre* (Loss Sándor, 2000; Kendé Anna és Neményi Mária, 2005; Kemény István, Jankó Béla és Lengyel Gabriella, 2004; Csépe Valéria, 2008). Ez a gyakorlat fokozatosan (bár kétségtelenül nem teljes mértékben) átadta a helyét az egyes diagnosztikai kategóriákat stratégiai

módon (ki)használó, a fogyatékosná nyilvánítást, a gyógypedagógiai intézménybe (vagy osztályba) való száműzést elutasító, az egyenlőtlenségeket és a szegregációt más, „finomabb”, kevésbé nyilvánvaló formában újratermelő gyakorlatoknak, amelyek ugyanakkor – kisebb mértékben – az adott SNI-diagnózisnak megfelelő „terápia” (azaz fejlesztés) alkalmazásával megteremtették a hátrányos helyzetből, s a korábban már-már determinisztikus korai iskolaelhagyási, lemorzsolódási pályáról való kitérés lehetőségét (Eröss, 2013). Az empirikusan vizsgálendő kérdés tehát nemcsak az, hogy elkülönítik-e az SNI tanulókat, hanem emellett az is, hogy megkapják-e a megfelelő fejlesztést? És épp ez utóbbival van a legnagyobb baj.

Szintén fontos szakmai vitában jut – egyébként helyes – megállapításra a KK, ám anélkül, hogy ezt alátámasztaná:

Ugyanakkor a tapasztalatok és a vizsgálatok eredményei is azt mutatják, hogy nem a spontán szegregáció az általános iskolában a szelekció legfontosabb oka. Az iskolarendszerben nagyobb arányban fordul elő az a helyzet, hogy az osztályok összeállítása során alakul eltérően a szociális összetétel (43. o.).

Ezt megerősítik és alátámasztják saját kutatásaim (Eröss, 2008b); ugyanakkor ez a folyamat, vagyis az „iskolajelentések megalkotása” rendkívül komplex jelenség, amit csak egyfajta antropológiai *sűrű leírással* lehet feltárni, településről településre, iskoláról iskolára; a „csillogó szemű”, a „nagyfejű” és a „fogcsikorgató” kategóriája az általános iskolai felvételi folyamatában nyer értelmet, ahol az iskolahasználók közösen konstruálják meg és horgonyozzák le

<sup>10</sup> A tanulmány elkészítése időszakában érvényes diagnosztikai kategóriák (a szerk.).

az adott helyzetben a „gyarmat”, a „határ”, a „távolság” stb. jelenségét és jelentését. Mindez alapvetően befolyásolja, hogy mi lehet egy jövőbeli, esélyegyenlőség-alapú oktatáspolitikai beavatkozási pontja: a szabad iskolaválasztás vagy az iskolák „szabad tanulóválogatási joga”. Ehhez képest meglepő, hogy a fejezetben javasolt megoldások három vezérmotívuma (a nyílt és látens diszkrimináció megszüntetése, a szegregáció *fokozatos* felszámolása, a komprehenzív iskolarendszer) közül csupán az egyik, és pedig a komprehenzív iskolarendszer az, amely az egyenlőtlenségeket a hátrányos helyzetű/roma tanulók szegregációjának, diszkriminációjának sokat tárgyalt problémáján túl lépve kezeli.

A KK egyik hangsúlyos állítása, hogy Magyarországon az iskolai esélyegyenlőtlenség növekszik az iskolában eltöltött évek alatt: „Az Országos kompetenciamérés (OKM) 2015. évi eredményei szerint a szociális helyzetet »mérő« családiháttér-index felső és alsó dekádjába tartozó tanulók tesztátlagai közötti különbség 6. osztályról 8. osztályra, és 8. osztályról 10. osztályra is jelentős mértékben nőtt” (33. o.). Csak hogy ez nem más, mint a korai szelekció tünete. Sokan leírták már (*Kertesi*, 2005; *Havas*, 2008 stb.), hogy a korai szelekció közvetett, mégis egyértelmű és súlyos következménye az iskolák közötti minőségbeli különbség: a „nehezebb gyerekanyaggal” jellemzően kevésbé jó pedagógusok (tisztet az elkötelezett kivételnek) és kevésbé jó infrastrukturális feltételek párosulnak. Így indul be az az ördögi kör, amit vagy a szabad iskolaválasztás megszüntetésével, vagy nagyon erőteljes pozitív diszkriminációval lehet csak ellensúlyozni. Előbbi házánkban össznemzeti tabu, utóbbira 2010

előtt születtek erőtlen kísérletek (hátrányos helyzetűeket tanítóknak adott bérpótlék stb.), amelyeket a Fidesz-KDNP kormány visszavont. Ugyanakkor a kötet korábbi fejezetében szerepel az a kíváncsi, hogy a normatív finanszírozás átalakítása során vegyék figyelembe, hogy mekkora „az SNI, BTMN, HH és HHH gyermekek száma és aránya az intézményben” (31. o.). Ez megalapozza egy területi és/vagy szociális

---

a „nehezebb  
gyerekanyaggal” jellemzően  
kevesbé jó pedagógusok  
(tisztet az elkötelezett  
kivételnek) és kevésbé jó  
infrastrukturális feltételek  
párosulnak

---

alapú pozitív diszkrimináció elvét, amely alapvető esélyegyenlőségi fordulatot, az integrációs-inkluzív politikákhoz való visszatérést jelentene (OOIH stb., 35–36. o.), illetve hasonló elveken, de jóval nagyobb ráfordítással egy olyan politika lehetőségét, amely nem csupán fékezi, de

meg is állítja a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai újratermelésének ördögi körét.

A jelenlegi kormányzat által bevezetett mérés-értékelési paradigma radikális megváltoztatását javasolja a KK, és pedig épp az esélyegyenlőségi szempontoknak alárendelve azt:

A CKP javasolja egy kockázatalapú értékelési rendszer kialakítását. Ebben a rendszerben nem automatikus meghatározott időszakonként az intézmények külső értékelése. Erre akkor kerül csak sor, ha az intézmény tevékenységével kapcsolatban erős kockázatok merülnek fel [...] A színvonal monitoringja során figyelembe vehetők például a következő tényezők: az Országos kompetenciamérések (OKM) során elért eredmények, közöttük a pedagógiai hozzáadott érték kiemelt szerepével, [...] a szelekció jellemző mutatók, az intézményben az esélyegyenlőtlenségeket jellemző mutatók (például az OKM teszteredmények

variációjában a családi háttér-index (CSHI) meghatározó szerepe), az intézményben végző diákok továbbtanulásával kapcsolatos adatok a szociális helyzet kontrollálásával. (76. o.)

Ez a javaslat, amely távoli rokonságban áll az ifj. George Bush által bevezetett *No child left behind* programmal – amely a tényeken, bizonyítékokon alapuló, és a folyton változó tényekhez alkalmazkodó közpolitika-alkotás mintapéldánya (*Berényi*, 2016) – itthon fontos szakmai innovációnak számít; bár természetesen nem előzmények nélküli (lásd pl.: *Radó*, 2007).

A KK kevésbé hangsúlyozott, mégis kiemelt jelentőségű állítása a tehetség fogalmához kapcsolódik, amely – a bevezetőben említettek, a NER iskolarendszerét támogató meritokratikus ideológia miatt – kulcsfogalom. Ha bizonyítást nyer, hogy a

tehetség kibontakoztatásának sem enged teret a mai magyar iskola, akkor a rendszer a saját maga állította mércének sem képes megfelelni, megbukott. Ezt az „elégtelent” a KK úgy írja be a NER „ellenőrzőjébe”, hogy a tehetséggondozás hagyományos fogalmát újradefiniálja. Hagyományosan tehetséggondozás címszó alatt a középszintű gyerekekre való nagyobb odafigyelés gyakorlatát figyelhetjük meg, azt, hogy az ő oktatásukra több forrás jut (akár önkormányzati/ állami, akár egyházi iskolába járnak); mindezt kiegészíti egy olyan tehetség-felfogás, amely szerint a természeti jelenségek ösrejeével tör fel a tehetség – csak fel kell karolni. Ezzel szemben a KK azt mondja, hogy ha az

---

ha helytálló a KK diagnózisa, a köznevelés mai rendszere nem a „nemzet felemelkedésének”, hanem lesüllyedésének „záloga”

---

esélyegyenlőség sérül, márpedig súlyosan sérül, akkor a tehetségek is elkallódnak: az esélyegyenlőség és a tehetséggondozás eredményessége ok-okozati viszonyban áll egymással. Eszerint meritokratizmusról sem beszélhetünk a mai rendszerben: „Az esélyegyenlőtlenségek magas szintje megakadályozza a jó eredeti adottságokkal rendelkező, potenciálisan tehetségessé válni képes, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeket és fiatalokat abban, hogy kiemelkedjenek, tehetségüket kibontakoztassák” (34. o.).<sup>11</sup> Sőt, Nahalka István és szerzőtársai ehhez még azt is hozzátesszik, hogy a „jó tanulók” eredményei sem kimagaslóak:

„Magyarországon a legjobb tanulók tanulmányi teljesítménye (relatív, vagyis a hozzájuk hasonlókkal összehasonlítva az OECD országokban) rosszabb, mint általában a magyar tanulók eredményei.” (34. o.) vagyis az ő tehetségüket is eltékozolja

ma az iskola s a nemzet. Ez a rendszer önazonosságát is megkérdőjelezi, s egyúttal radikális leszámolás „az Arany János-féle östehetségek utat törnek” és „a Nobel-díjasok országa” narratívával. Ha helytálló a KK diagnózisa, a köznevelés mai rendszere nem a „nemzet felemelkedésének”, hanem lesüllyedésének „záloga”.

---

## KONKLÚZIÓ

---

Összegezve, a KK három legfőbb erőssége a következő. Egyrészt egyfajta összegzését, kompakt, de részletes és már-már teljes problémátérképét adja az elmúlt évtizedek

<sup>11</sup> A szakképzésben hasonló a helyzet: „Az ún. atipikus tehetségek képviselte rendkívül jelentős potenciál felismerése sem képes a hazai szakképzés.” (67. o.)

oktatáskutatási eredményeinek; olyan, mintha az *Educatio*, az *Új Pedagógiai Szemle*, az *Iskolakultúra*, a *Jelentés a Közoktatásról* sok-sok évfolyamát és a *Zöld könyvet* egyetlen opus magnumba egyesítve olvasnánk.

A második, hogy rámutat arra a rendkívül szoros összefüggésre, amely az oktatáspolitikai társadalmisítása és tényekkel való megalapozása között fennáll; arra, hogy az adatok termelése és interpretálása egyfelől, és az iskoláról való szakmai és társadalmi párbeszéd másfelől kölcsönösen feltételezik egymást – és együtt feltételezik a sikeres oktatáspolitikát. Bár nem vezet

végig ezt a gondolatot, de a szöveg egészéből fakad az a nemzetközi szakirodalomban bevett tudásfelfogás, amely felszámolja a szakértői és laikus tudás közötti hierarchiát, és olyan modellt vázol fel, amelyben a közpolitikák és a különböző tudásformák viszonya *szimbiotikus*, folytonos visszacsatolásokkal jellemezhető, s az egyes szereplők akár egyszerre is tölthetnek be stakeholderi, szakértői és döntéshozói szerepet (*Berényi, Erőss és Neumann, 2013*).

Végül, és mindenekelőtt: a hozzáférés és az esélyegyenlőség szempontja vezérfonalként húzódik végig a szövegben; s bármily töredezettnek is látszik a szöveg struktúrája (a pontokba és alpontokba szedett szöveg akadályozza a kifejtő érvelést és a logikai átkötést), bármennyire is mesterséges a fejezetek elhatárolása, végső soron a szöveg egészét egyetlen, a Civil Közoktatási Platform alapeszményéből fakadó vezérfunkció határozza meg: az esélyegyenlőségé. Ennek fogalmát pedig, miközben hűséges a magyar oktatásszociológia elkötelezett antiszegregációs, deszegregációs hagyományához, a *tehetség* fogalmának segítségével

oly módon definiálja újra, hogy az potenciálisan kibékíthetővé teszi a szakma esélyegyenlőség és autonómia központú szemléletét a Kormány *meritokratikus, polgári* értékrendjével és oktatási szakpolitikájával.

A hivatkozások részleges hiánya mellett a másik hiányérzetünk azoknak a ki nem fejtett alapkérdéseknek az elhanyagolásából fakad, amelyeket egyébként a KK valószínűleg tudatosan hagy nyitva; ilyen az egyházi iskolák szerepe, a szabad iskola-választás nehezen feloldható dilemmája, a közoktatási rendszeren kívülre (szakképzési centrumok, NGM, Iparkamara) száműzött szakképzés reintegrációjának problémája,

az adatok termelése és interpretálása egyfelől, és az iskoláról való szakmai és társadalmi párbeszéd másfelől kölcsönösen feltételezik egymást – és együtt feltételezik a sikeres oktatáspolitikát

a szerkezetváltó gimnáziumok kérdése stb. Persze a nyitva hagyott kérdéseket lehet indokolni azzal, hogy amennyiben a CKP komolyan veszi küldetését, akkor a legvitatottabb kérdésekre valóban csupán később, egy valódi konzultáció, valódi párbeszéd folyamata során kristályosodnak ki a válaszok.

A KK hajlik arra, hogy zöldmezős beruhásként tekintsen a poszt-orbáni iskolarendszer felépítésére, ám – számolva a realitásokkal és mélyen beágyazódva a hazai oktatáskutatás hagyományába – végső soron mégis a progresszív restauráció paradox ígérteit hordozza: „A települési és más önkormányzatok, vagy iskolafenntartó társulások iskolaalapító és intézményfenntartó szerepének érvényesítésével az iskolákkal kapcsolatos fontos döntések olyanok kezében [legyenek], akik közvetlenül függnek választóiktól, akik egyben az iskolahasználók nagy csoportját (szülők) alkotják” (80. o.). De bármilyen szigorú ítéletet is mond a mai magyar iskoláról, levezetve, hogy az, ha minden így marad, egy egész nemzedék tehetségét és jövőjét tékozzalja el – nyitva hagyja a párbeszéd lehetőségét a fennálló hatalommal.



## IRODALOM

- Bajomi Iván (2006): *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Új Mandátum, Budapest.
- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat, Budapest.
- Berényi Eszter és Eröss Gábor (2016): *Ki mit tud(hat meg)?*: Kutatni a kutathatatlant a magyar iskolákban. Konferenciaelőadás, kézirat, MSZT 2016, Oktatásszociológia szekció, Pécs.
- Berlinger Edina és Megyeri Krisztina (2015): Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle*, **62.** június. 674–699.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008): *Iskolarend: Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Berényi Eszter, Eröss Gábor és Neumann Eszter (2013, szerk.): *Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlata*. LHarmattan, Budapest.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. 139–165.
- Eröss Gábor és Kende Anna (szerk., 2008): *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. LHarmattan, Budapest.
- Eröss Gábor (2013): A sajátos nevelési igény normalizálása. Utolsó padból program és inklúzió. In: Berényi Eszter, Eröss Gábor és Neumann Eszter (szerk., 2013): *Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlata*. LHarmattan, Budapest. 169–187.
- Eröss Gábor (2008): Különbség és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lókörtök és társaik. In: Eröss Gábor és Kende Anna (szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. LHarmattan, Budapest. 157–234.
- Eröss Gábor (2008b): A habitus színe és visszaja: az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor: *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 218–277.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk., 2009.): *Kié az oktatás kutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai, Debrecen. 187–191.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. (121–138. o.)
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigánység 1971–2003*. Gondolat, Budapest.
- Kende Anna és Neményi Mária (2005): A fogyatékosokhoz vezető út. In: Neményi és Szalai (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum, Budapest. 223–254.
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén: romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56.** november. 959–1000.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. 95–119.
- Loss Sándor (2000): Út a kiegészítő iskolába. In: Horváth Ágota, Landau Edit és Szalai Júlia (szerk.): *Cigánymak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány–Új Mandátum, Budapest. 365–403.
- Polónyi István és Timár János (2004): Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarországon a rendszerváltás után. Van-e élet a munkagazdaságtani főáramon kívül? *Közgazdasági Szemle* **51.** 11. sz., 1065–1072.
- Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* **17.** 4. sz., 24–36.