

AZ ÁLLAM ÉS A
NEVELÉSI-OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK

Az állam és a nevelési-oktatási intézmények

A Magyar Pedagógiai Társaság kiadványa

www.pedagogiai-tarsasag.hu

mptiroda@gmail.com

A kötet megjelenését a Táncsics Alapítvány támogatta.

Szerkesztette Fábry Béla és Trencsényi László

A borítót Molnár Sándor tervezte.

Felelős kiadó: Trencsényi László, az MPT elnöke

ISBN 978-963-7123-66-5 (print)

ISBN 978-963-7123-64-1 (pdf)



Budapest, 2019.

AZ ÁLLAM
ÉS A
NEVELÉSI-OKTATÁSI
INTÉZMÉNYEK

Köszönöm,

Kedves Olvasó, hogy kötetünket kezébe vette.

Több szakma szempontjából is izgalmas tartalmú kötetet állítottunk össze. A nevelés-oktatás mai vitáinak egyik alapvető témája az állami szerepvállalás értelmezése. Szerzőink szerint ez nem mai keletű kérdés. Az európai feudalizmus kezdeti időszakától jelen volt az állam és az egyház iskolafenntartói kettőssége. Később, a polgárosodás hajnalán, a munkakultúra átalakulása, a tőkés gazdaság kibontakozásának, fejlődésének követelménye alapján vált igazán fontos kérdéssé az állam polgárainak műveltsége, az, hogy az állami hatalom birtokosai milyen szerepet vállaljanak, játszanak az állampolgárok oktatásában. Történelmi tény – erről szólnak szerzőink -, hogy a korábban jelentős szerepet játszó egyházak társadalmi befolyásuk védelme érdekében igyekeztek az oktatás terén elfoglalt helyzetüket megőrizni. Ez érthető. A polgári társadalmak kialakulása előtt az egyház, az egyházak hatalmi tényezők voltak, s ezt a helyzetet igyekeztek az oktatás révén továbbra is biztosítani. Az már kevésbé érthető, hogy a XXI. században egy magát modernnek mondó állam miért tér vissza a felekezeti oktatásnak a saját felelősségi körébe tartozó oktatási rendszere, intézményhálózata diszpreferálásához. Ha az oktatás világából kilépünk, s a helyzetet a politikatudomány szempontja szerint vizsgáljuk, akkor ez a jelenség is érthetővé válik. Erre is kitérnek szerzőink. Érthetővé, de a következmény – erről adatgazdag érveléssel szól szerzőnk – egy demokratikus társadalom értékrendje szerint nem. Különösen, ha Eötvös Józsefhez méltóan nemzetben, a nemzet perspektívájában vagyunk képesek gondolkodni.

Kötetünk nem pusztán neveléstörténeti olvasmány. Fontosnak tartjuk a történeti előzményeket, ezek nélkül nem érthetők meg napjaink oktatási világának jelenségei. A történeti összefüggések feltárásán túl kortörténeti dokumentumgyűjteményt is kezében tart Ön, Kedves Olvasó. A Magyar Pedagógiai Társaság mellett számos civil szakmai szervezet foglalmazta meg a 2019. évi, az oktatással kapcsolatos törvénykezést érintő észrevételeit. Társaságunk vállalt küldetése a szakmai párbeszéd kezdeményezése, szervezése. Ezért vette Szakmai Kollégiumunk napirendre az állam-nevelés/oktatás

témát. Sajnáltuk, hogy e párbeszéd-kezdemény visszhangtalan maradt. Legalábbis az állam képviselői részéről. Sok civil szakmai szervezet viszont Társaságunkhoz hasonlóan reflektált a törvénykezésre. Kötetünkben, mely nem jelenhetett volna meg a Táncsics Alapítvány támogatása nélkül, ezt ezúton is köszönjük, ezek közül többet is közzé teszünk. Legalább a civil világban megjelent a párbeszéd-hajlandóság. Ez kedvező, mint ahogy az is, hogy, nem egyszólamú a megszólalás. Minden szervezet a maga szempontjait fontosnak tartva fogalmazta meg észrevételeit. Ez így van rendjén. A sokféleség biztosítja azt, hogy az oktatás világának minden részletére irányul civil szakmai reflexió.

Társaságunk, Szakmai Kollégiumunk, ahogy ezt tette eddig, a jövőben is a szakmai és a nevelés-oktatás világra nyitott nem szakmai közösséget leginkább érdeklő kérdésekkel kíván foglalkozni. Jelen kötetünk tekinthető egy sorozat darabjának is. Arra törekszünk, hogy a választott témák feldolgozásai, a munka eredményei – előadások, tanulmányok, szakmai események írásos nyomai – a kor követelményeinek megfelelően jelenjenek meg a nyilvánosságban. Erre kötelez közel 130 éves múltunk. Értékeket őrzünk, közvetítünk és teremtünk is. Abban bizunk, hogy nem csupán nyomot hagyunk – ez sem mellékes -, hanem e kötetünkkel is hozzá járulunk a magyar nevelés-oktatás ügyének fejlődéséhez.

Rajtunk nem múlik.

Fábry Béla

az MPT ügyvezető elnöke,

e kötet társszerkesztője

Nagy Péter Tibor

Az állam és az oktatás – tévhitek és közhelyek¹

Jelen előadásomban az állam oktatásügyi szerepvállalásával kapcsolatban néhány alapvető tévhit, közhely cáfolására szeretnék vállalkozni. A 870-es évektől a 2010-es évekig tartó több mint évezrednyi időszakból veszek példákat e közhelyek illusztrálására és tévhitek illusztrálására – előadásom tehát inkább történet-szociológiai, mint neveléstörténeti vagy oktatáspolitikai jellegű lesz.

1. Az **első alapvető közhely** az állami oktatáspolitikai kezdeteit Magyarországon hagyományosan a 18. századra teszi, az abszolutizmushoz, illetve a felvilágosult abszolutizmushoz köti. Az azt megelőző évszázadokban – mondja ez a narratíva - az állam nem foglalkozott az oktatással, mert az „egyházi ügy” volt.

Ezt a megállapítást több ponton is kikezdhethetjük, mégpedig jelentős részben olyan információkra emlékeztetve a hallgatóságot, melyek neveléstörténeti tanulmányaikból, vagy akár középiskolai történelem-óráról mindenképpen „megvannak”.²

A nyugat-európai történetírásban régi közhely, hogy a püspökségek régebbi szervezetek, mint bármely középkori államalakulat. (Southern 1987) Talán ebből ered a félreértés, hogy a püspökségek jól ismert későbbi funkcióit, azaz a káptalani iskolák fenntartását is valamiféle „ősi” tevékenységnek tulajdonítják sokan. Ez azonban a Nyugaton sem volt így, mert a római birodalomban az oktatásügyet a városok szervezték – az egyházaknak legfeljebb a hitoktatás jutott.

A 8. századi frank *birodalmi politika tette* a különböző szintű egyházkormányzati egységek feladatává *a püspöki (azaz káptalani) illetve plébániai iskolák létrehozását.*

¹ Jelen tanulmány a Magyar Pedagógiai Társaság Szakmai Kollégiuma 2019. március 29-én elhangzott előadás szerkesztett változata.

² Lásd még: Nagy, 2017

A bencés *kolostorok eredetileg szintén alapvetően* elmélkedésre, térítésre és dolgozásra jöttek létre, az, hogy tanítani is kötelező bennük, szinten a 789-es *királyi* rendelet írta elő. (Le Goff, 1976)

Kétségtelen tény, hogy *miután* kiépült a kétféle iskolarendszer – tehát ami részben a világi püspökségek által irányított káptalani iskolák hálózatából állt, részben a szerzetesiskolákból – és a Karoling reneszánsz végeztével az állam anarchiába süllyedt, az oktatás egyházi ügynek *látszott*.

Ugyanakkor a kétféle iskolarendszer pusztá léte kifejezte, hogy az államnak *van* az egyháztól elkülönült oktatáspolitikája³, hiszen a püspökségek élére állított püspökök és érsek személye az invesztitúra harc lezárulásáig teljes egészében, s utána is jelentős mértékben a világi uralkodó eliten belüli küzdelmek és egyensúlyok alapján választódott ki, a káptalanok tényleges irányításában szerepet játszó kanonokok – köztük az oktatásügy igazgatásáért felelős olvasókanonok – kiválasztásába pedig azon a módon is beleszólt az uralkodó, hogy kifejezetten kiérdemesült állami hivatalnokokat neveztetett ki erre a pozícióra.⁴ Ezzel szemben a szerzetesrendek, s a rendi iskolák sokkal inkább az egyház belső logikája, a rend, ill. a pápa érdekei szerint választották ki a vezetőiket. Ennek ellen-tmondó tendenciák is vannak, amikor az állam dominikánusokra támaszkodik, hogy a püspökségek által uralt egyetemen befolyást szerezzen, illetve, hogy a püspökségektől független egyetemet alapít-hasson.

A kettősség a tananyagtartalomban is megnyilvánult, amennyiben a káptalani iskolákban az ország jogát, helyi oklevelezési gyakorlatot, sőt „nemzeti” történelmet tanítottak, míg a szerzetesiskolákban az

³ A „politics” és a „policy” fogalmi ez esetben fontosak, ahogyan erre egy Ugrai Jánossal folytatott beszélgetést követően rájöttem. Azaz, ha az oktatáspolitikát mint ideológiák, célok, alkalmi eszközök együttesét vizsgáljuk akkor van középkori oktatáspolitikák, ha viszont professzionális, elkülönült hivatali gépezet munkáját értjük oktatáspolitikán, akkor valóban csak a 18. századtól releváns a téma. (vö: Ugrai, 2017)

⁴ „A konstanzi zsinat határozata – a király számára a jelölést és a pápának a jelöltek közötti választást tette lehetővé, a gyakorlat ezt úgy alakította, hogy *király nevezte ki őket, a pápa pedig jóvahagyta a döntést.*” – hangsúlyozza Köblös József (Köblös 1994:20)

univerzális, azaz a kereszténység országok feletti érdekeihez kötődő tananyagoké volt a vezető szerep.⁵

A sok narratívában egyházi belügynek tekintett teológiai küzdelmek háttérében előbb a császárság/pápaság, majd a zsinati elv/pápaság végül a nemzeti állam/egyetemesség vitái állottak. A pápával szembe-kerülő teológusok – gyakran egyetemi tanárok - Occamtól és Marsiliustól Lutherig - *uralkodók támogatását es védelmét élvezték.*

Nyugat-Európa uralkodói tehát egyházpolitikájukon keresztül állami oktatáspolitikát is folytattak. (Seidler, 1966, Le Goff, 1976)

Magyarországon ráadásul több történelmi körülmény is közrejátszik abban, hogy az állam szerepe az egyházpolitikában és oktatáspolitikában a nyugatinál nagyobb legyen. (Bágy Dániel, 2002, Bónis 1972, Csukovits Enikő, 2001, Csukovits, 2008, Fügedi, 1992, Gerics, 1995, Klaniczay, 2006, Kondor, 2008 Koszta, 2008, Kubinyi, 1994, Mályusz, 1971, Mályusz, 1984, Püspöki, 1996, Solymosi, 2008, Szűcs, 1988, Zsoldos, 2005).

Azokban az évszázadokban, amikor a nyugati uralkodók már-már elveszítették befolyásukat, az osztogatásba később kezdő magyar királyok még óriási birtoktesteket tudhattak magukénak s ebből adományozás révén könnyedén megtámogathatták azt az egyházon belüli alternatívát⁶, ami elképzeléseiknek inkább megfelelt. A 11-13. század magyar oktatáspolitikája nem a korabeli nyugat európai, hanem a 8-10 századi nyugat európai mintát követi.⁷

Fontos elem, hogy a püspökségek Magyarországon semmiképpen *nem régebbiek*, mint az állam, sőt kifejezetten az állami közigazgatási centrumokban jöttek létre a püspöki székhelyek, az állam délkeleti expanziós politikája határozta meg, hogy a püspökségek területi befolyásukat mennyire terjeszthetik ki az Észak Balkánon, (Győrffy, 1984:788, 821) de a belső területek feletti egyházi uralom

⁵ A veszprémi káptalani iskola 1276-os újjászervezésének nyíltan megfogalmazott oka a királyi oklevél szerint, hogy az ország jogát (tehát nem az egyházjogot, s nem is az univerzális római jogot) őrizték és oktassák. (Mészáros 1981:55)

⁶ Pl. így avatkozott bele a király a cölibátust ellenzők és azt támogatók közötti erőviszonyokba, az utóbbiak javára – a cölibátus ugyanis csökkentette az egyházi pozíciók örökölhetőségének valószínűségét, s ezzel növelte a király mozgásterét.

⁷ Állami törvényhozás teszi pl. a püspökségek feladatává a kódexíró papok képzését.

intenzitása és kizárólagossága is annak függvénye volt, hogy a pogány tradíciókat tartó, vagy Bizánc felé tájékozódó vezetőkkel mennyire akart a mindenkori állam konfrontálni, vagy kiegyezni.

Magyarországon azonban a másik, azaz a szerzetesi iskolarendszerben is magasabb az állam befolyása, mint Nyugaton. Géza fejedelem nyilván nem véletlenül annak a (lotaringiai) *gorzei* bencés irányzatnak a képviselőit hívja be megalapítandó a későbbi Pannónhalmát, akik clunyiekkal szöges ellentétben nem vonták ki magukat hűbéruraik, királyuk, császáruk alól. (Györffy, 1984: 777) ⁸

Tehát – ha nem is maradt fel erre vonatkozó dokumentum – *az állami kontroll (szinte: „iskolalátogatás”) a szerzetes iskolák felett közvetlenül működhetett.*

Az új rendek elterjedése mögött Nyugat-Európában a középnemesség és a városi polgárság szellemi és anyagi igényei állnak (Southern 1987), Magyarországon mindezt a funkciót az állam tölti be.⁹

*Az állam az egyes egyetemi képzési formákkal szemben munkaadóként állást foglalt, s ezzel nyilvánvalóan kihatott az ezekre a felsőoktatási intézményekre felkészítő hazai kolostori iskolákra, káptalani iskolákra is.*¹⁰ (Huszár 1977)

Gyakran szoktak hangsúlyozni, hogy az egyház a magyarországi *történetírás*, az ismeretek felhalmozásának gazdája is. A korai magyar történetírásban alig vannak a Nyugaton döntően kolostorokhoz kötődő krónikák és legendák: dominánsak a (királyi udvar megrendelésére születő) gesták (Gunst, 1995 14). Sőt: a tipikus

⁸ De ha a nemzetközi bencés norma eltávolította volna őket eme eredeti tulajdonságuktól, a király 1015 körül olyan kiváltságot kapott a szentszéktől, hogy megvizitálhatta a monastorokat es ekkor a szerzetesek őt püspököt megillető szertartással fogadtak. (Karácsonyi 1985: 9)

⁹ A hazai mezőgazdaság intenzifikálódásában érdekelt III. Béla idején (a 12. században) terjedt el gyorsan az a *ciszterci* rend, mely a mezőgazdasági kultúra növelését tűzte ki célul, (s melyet sokan a szakképzésfejlesztés első aktorának tartanak) IV. Béla támogatta a *dominikanus* rend magyarországi terjedését, s ő temettette magát először a *ferencesek* templomába.

¹⁰ A 13. századi magyar kancelláriákon döntő mértékben a bolognai egyetemen képzetteket alkalmaztak – tehát nem az egyház irányítása alatt álló párizsi egyetemen képzetteket.

egyházi műfaj, a legenda jellegzetességei is „állampártibbak”, mint Nyugaton.¹¹

Az iskolák végzettjeinek munkáltatói piaca Európában mindenütt erősen hatott az oktatásra, e hatás *Magyarországon sokkal inkább az állam oktatásbefolyásoló módszerének megváltozását jelenti, mintsem államtól függetlenedett új szereplők megjelenését*, ugyanis: a 14–15. század Magyarországon befolyást szerző dinasztikák (az Anjou, a Luxemburg, a Jagello) fejlettebb területek (Itália, Brandenburg, Csehország) lovagi kultúráját, igazgatási, gazdaságpolitikai mintáit hozták magukkal. (Kubinyi, 1994, Mályusz, 1984). A magyar diákoknak nagyobb része tanul *világi jogot* a külföldi egyetemeken, mint ahogy ez Európában megszokott.¹²

2. Az állam szerepvállalásával kapcsolatos **második fontos közhely szerint** a Ratio Educationis alapvetően a porosz megoldás tükrözésén alapul, s ez az egyik oka annak, hogy az osztrák és magyar oktatási rendszert „porosz típusúnak” szoktuk hívni.

A porosz rendszer azonban *alapvetően különbözik* az osztráktól és a magyartól, amennyiben a porosz tanügyigazgatás a lutheránus egyházi igazgatásra épít, s egyik alapvető legitimációs forrása az a tény, hogy az uralkodó nemcsak az állam, hanem az egyház feje is. Többek között ezért nem alakulhat ki később összbirodalmi oktatáspolitikai Németországban: a katolikus lengyelek fölött protestáns lelkészi tanügyigazgatást végezni a nacionalizmus korában „nemzetileg legitimált”, tehát a vallásszabadság nyilvánvaló sérelme ekképpen „bocsánatos”, bajorokat és más katolikus németeket viszont nyilván nem lehet lutheránus papok által vezényelni.

Az osztrák és a magyar tanügyigazgatás ezzel szemben nem a katolikus püspökségek hálózatára, hanem királyi hivatalnokok által irányított tanügyigazgatásra épül, s mikor – 1790 után - az országgyűlés megkérdőjelezi az oktatási ügyek kizárólagos királyi jellegét, az országgyűlés mindenképpen leszögezi, hogy az oktatás, illetve annak irányítása semmilyen „hivatásbeli csoport” privilégiuma nem

¹¹ „Szent István legenda Kálmán-kori szövegezésében egyértelműen megfogalmazódik a magyar király hatalma az egyház fölött, a pápasággal szemben, ami egy legenda esetében mégsem magától értetődő”. (Gunst 1995:15 és vö: Thoroczkay, 2003)

¹² A középkori erdélyi peregrinusokból pl. négy filozófusdoktort, öt orvost és öt teológust ismerünk – míg a jogi doktorok száma ötvenhét! (Erdely:382)

lehet – feltehetően ezzel leginkább egyházi ambícióknak kívántak ellenállni. (Kármán, 1906)

A reformországgyűlések egyike sem csoportosított át hatásköröket a megyékhez, vagy a fenntartókhoz, s amikor létrejött a felelős kormány, abban Eötvös úgy kaphatta meg a kultuszminiszteri tárcát, úgy foglalkoztathatta tovább a helytartótanács apparátusát és úgy készíthette elő (minisztertársai nyilvánvaló tudomásával) az oktatási törvényjavaslatot, hogy ezen eszmék, ezen gyakorlat, ezen szabályozás megyéket teljes mértékben negligáló arculatával szemben a megyei elitekre támaszkodó politikusok nem emeltek kifogást. A magyar oktatásügy 1848-as arca tehát éppúgy centralizált felvilágosult apparátusra támaszkodik, mint az 1770-es évek reformerői, s demokratizálást alapvetően a községi-városi hatáskörök szélesítésében látja. (Hajdu, 1933)

3. Az állam szerepével kapcsolatos **harmadik félreértés** a dualizmus kori állammal kapcsolatos: az idevágó közhely az állami szerepvállalást a magyarosító fordulattal köti össze.

Ezzel szemben hangsúlyoznám a következőket:

- az állam a népiskolaügy segélyezését – az 1860-as és 1870-es években lényegében felekezeti és nemzetiség semlegesén végezte, főképp dologiak (pl. földgömb, vagy térképek) biztosításával,
- a gimnáziumlétesítés elsősorban a növekvő létszámú pest-budai közönséget szolgálta,
- néhány szlovák gimnázium pánszláv agitáció miatt történő bezárását követően - névjellegvizsgálataink szerint – növekedett a szlovák középiskolások száma,
- az állami iskolalétesítés nagy része az új iskolatípusokra – tehát a felsőkereskedelmi, polgári iskolára esett, ezeket tipikusan a városi alsóközépréteg és munkásosztály „fogyasztotta”,
- az 1890-es évek intenzív állami iskolaberuházásait követően radikálisan megnőtt az írni-olvasni tudó románok, szerbek, rutének száma és aránya – miközben nemzetiségvesztésük egészen elhanyagolható maradt.¹³

¹³ Lásd, Nagy 2005 és vita Kardos Józseffel ugyanott.

4. A **negyedik tévedés** az állammal kapcsolatban az állami beavatkozás arányának és a társadalmi egyenlőség növekedésének az szükségszerű összefüggése. Széles körben megfigyelhető ugyanis, hogy a lokális vagy konfesszionális elitek befolyásukat szinte minden esetben arra használják, hogy az iskolarendszert saját maguk, saját gyermekeik számára exkluzívvá tegyék. A kis erejű, vagy legalábbis mindenütt kisebbségben lévő társadalmi csoportok *fő szabályként* tehát jól járnak, hogyha az állam relatív súlya növekszik, hiszen az állam számára a „társadalmi esélyegyenlőség”, „felekezetek egyenlősége” is cél lehet. A tézis valószínűleg egyirányban igaz, azaz az állami befolyás csökkenése mindig mindenütt a fenntartók elitjei érdekében mozdítja el az iskola-rendszer működését – de az állami befolyás növekedése nem feltétlenül vezet a társadalmi igazságosság növekedéséhez. Az 1920-as numerus clausus, illetve az 1934 utáni középiskolapolitika egyaránt az értelmiségbe tartó alsóközéprétegek útját szűkítette. (Karády 1997)

5. Az **ötödik tévedés**, hogy az állam szerepének radikális kiterjesztése a 2010 utáni Magyarországon elsősorban forráskivonást szolgálna. Azt is, de ennél fontosabb politikai szándék áll az oktatás centralizálása mögött.

A 2010-es országgyűlési választásokat követően az Orbán-kormányok oktatáspolitikája a mai napig alapvetően három célt szolgál.¹⁴

a. Az Orbán-kormány egyik elismert törekvése a nemzeti vagyon alapvető átstrukturálása egy a párthoz hűséges, politikailag megbízható új osztály kezébe. Mindazok az állami kiadások, amelyeknek magas a bértartalma és magas a fix működési költsége – ilyen jellegzetesen a közoktatás - ilyen értelemben feleslegesek, hiszen elvonják a forrásokat azoktól a céloktól amelyekkel egy kliensosztályt gazdagítani lehet, tehát pl. a stadionépítésektől. Ráadásul az oktatási költségvetés magas bértartalma ellenére a szféra logikája nem tesz lehetővé annyira intenzív bérdifferentiálást, ami az oktatásügyi pozíciókat kívánatosná tenné a kliensosztály számára. Az oktatásügy működtetési költségei közül pedig a legjelentősebb az

¹⁴ A kormányzati célokról kialakult álláspontomat elsősorban azok a beszélgetések szolgálták, amelyeket Biró Zsuzsanna Hannával, Csákos Mihállyal, Lukács Péterrel és Polónyi Istvánnal folytattam. Lásd: Polónyi 2018, ill. Lukács Péter előadása https://archive.org/download/Forrai_Judit_70/Forrai_Judit_70_27_Toro_Lukacs.mp4

informatikai fejlesztés lenne, de a személyi computerek világpiacának rendkívüli standardsága igen nehézkessé teszi, hogy az ezzel kapcsolatos közbeszerzésekből megfelelő profitok realizálódjanak. Ugyanakkor az oktatás olyan helyi közszolgáltatás, melynek jó színvonalú működtetésében a helyi Fidesz-es pártelíttek is érdekeltek lennének – akkor sem lehet tehát rájuk bízni az oktatási intézményeket, ha az önkormányzatokban stabilan többségben vannak, veszélyeztetnék ezzel a gazdasági elitcsere országos célját.

b. Az oktatáspolitikai másik alapvető célja a szélesebb FIDESZ szavazó középréteg helyzetének stabilizálása, javítása. A nemzeti vagyoni újraosztásából a párt támogatóinak csak kisebb része profitál, a pártot támogató széles középrétegek számára valahogyan meg kell jeleníteni, hogy mi a hasznuk a FIDESZ-es kormányzásból. Milliós embertömeg – ráadásul pártpolitikai attitűdök szerint differenciált – szociális vagy gazdasági helyzetjavítása elképzelhetetlenül költséges lenne, gyakorlatilag lehetetlen. Leginkább adódik – közismert módon - a nem létező veszedelemtől a migránsoktól való megóvás, s marad – s itt jelenik meg az adópolitika mellett az oktatáspolitikai feladata - a relatív pozíció megőrzése: ha az alsóbb rétegeket sikerül „lenn tartani”, a középrétegek relatív pozíciójában inkább érzékelhető a lecsúszás elmaradása vagy a szerény javulás is. Minthogy a társadalmi felemelkedés „történelemileg megfigyelt” patternje az iskolázási mobilitás, az alsóbb rétegek iskolázási mobilitásának megállítása a középrétegek pozíciostabilizálásának legmegbízhatóbb módja. Ennek szolgálatában áll a tankötelezettség csökkentése, és a felsőoktatási keretszámok csökkentése is – mindkét intézkedés csökkenti az iskolai mobilitást.

c. A harmadik alapvető cél, hogy a média mellett a leghatalmasabb ideológiatermelő ill. szocializációs gépezet megfelelő pártcélokat szolgáljon. Ellentétben a médiával - ahol néhány száz személyi döntéssel a legfontosabb médiumok kormánypárti irányba fordíthatók -, a majd kétszázévezres pedagógustömeg esetében ez meglehetősen nehézkés, s minthogy a tényleges nevelő hatás magán a tanórán történik, a néhány ezer iskolaigazgató lecserélése sem jelent megfelelő garanciát. A pártpolitikailag megfelelő szocializáció egyik alapvető eszköze a tankönyvmonopolium megteremtése, együtt egy olyan tanterv és vizsgapolitikával, ami a rendelkezésre álló időt minél pontosabban beszabályozza, hogy a tankönyvekre alapozott tudáselsajátításon, interpretáció elsajátításon kívül minél kevesebb

alkalom nyíljon ellentétes irányú ismeretek közvetítésére. A jobboldali rendszerek bevált eszköze a testnevelés-óraszám növelése is, ahol – a sportegyesületekben elvégzett hatalomátvételt követően – ágazati lobbis ellenállás is kevésbé várható, mint a többi tantárgy ideológizálásával szemben. A magánoktatás korlátozása az ideológiai kontroll alól kibújni szándékozó középrétegbeli szülőcsoportok és a diktatúrával szembenálló legelkötelezettebb pedagóguscsoportok egymásra találását akadályozza meg. Mindez azonban nem elegendő ahhoz, hogy a közintézmények szellemiségét valóban olyanná formálja, hogy az a jobboldali elit saját gyereknevelési céljainak megfeleljen, nem beszélve arról, hogy a forráskivonás elvileg a preferált társadalmi csoportokat is hátrányosan érinti, ha szülőként kívánják használni a rendszert. Erre megoldás a történelmi keresztény egyházak iskolarendszerének felfuttatása, ahol az egyrészt az iskola értékvilágának is nyíltabb megfogalmazása lehetséges, mint a semleges – és a lelkiismereti és vallásszabadságra kényesebb nemzetközi közvélemény előtt felmutatandó – közszektorban, másrészt nyíltan történhet a pedagógusok és felvett diákok szelektálása, harmadrészt pedig növelni lehet az odaáramló közpénzt.

Az állam és oktatás viszonyának szisztematikus áttekintéséhez – melyre ez az előadás semmiképpen nem vállalkozhatott – tulajdonképpen két „párhuzamos történetet” kellene elmondani.

Az egyik – mintegy funkcionalista paradigma által vezérelt – történet szerint a társadalom működtetés igényei által létrehívott képzések folyamatos integrációja, illetve más szférák logikáival való összehangolása jelenti az állam oktatási szerepvállalását.

A másik történet szerint az állam alapvetően az uralmon lévő politikai erők eszköze, rövid és hosszútávú politikai céljaik megvalósításához, mely az oktatásban érdekelt más társadalmi erők ellenében, vagy velük részben együttműködve valósul meg.

Az utóbbi – konfliktusos paradigma által vezérelt – történet néhány apró részlemét szerettem volna előadásomban megosztani.

Irodalom

- Archer, M (1979): *Social Origins of the Educational Systems* . Sage, London.
- Bagi Dániel (2002): *Európa és Magyarország Szent István korában. Századok*, 136. 4. 959–963.
- Bónis György (1972): *A jogtudó értelmiség a középkori Nyugat és Közép Európában. Akadémiai kiadó, Budapest.*
- Bowen, J. (1981–1983): *A history of western education.* Methuen, London.
- Csukovits Enikő (2001): *Klaniczay Gábor: az uralkodók szentsége a középkorban: magyar dinasztikus szentkultuszok és európai modellek. Századok*, 135. 4. 1031–1033.
- Csukovits Enikő (2008): *Körmendy Kinga: Studentes extra regnum 1183–1543: esztergomi kanonokok egyetemjárása és könyvhasználata. Századok*, 140. 2. 513–515.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Budapest, Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- Fügedi Erik (1992): *A középkori Magyarország történeti demográfiája. Történeti Demográfiai Füzetek 1., Budapest.*
- Gerics József (1995): *Egyház, állam és gondolkodás Magyarországon a középkorban. Akadémiai kiadó, Budapest.*
- Goff, Jacques Le (1979): *Az értelmiség a középkorban.* Budapest, Magvető Kiadó.
- Gunst Péter (1995): *A magyar történetírás története.* Csokonai nyomda, Debrecen.
- Hajdu János:(1933) *Eötvös József báró első minisztersége (1848)* (Budapest)
- Halász Gábor (1981): *Iskola es állam, I-II. In. Világosság, 5-6. sz.*
- Horváth Márton (1988) (szerk.): *A magyar nevelés története . (I. kötet.) Tankönyvkiadó, Budapest.*
- Huszár Tibor (1977): *Fejezetek az értelmiség történetéből. Gondolat könyvkiadó, Budapest.*
- Karácsonyi János (1985): *Magyarország egyháztörténete. Könyvértékesítő vállalat, Budapest.*
- Karády Viktor (1997) *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945) : Replika kör, Budapest,*
- Kármán Mór (1906) *Közoktatásügyi tanulmányok I. – A felekezeti oktatás és az állam részvétele a népiskola szervezésében – Franklin, Budapest,*
- Kelemen Elemér (1994): *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In Az oktatási törvényhozás változásai. Budapest, FPI.*

- Klaniczay Gábor (2006): Kísérletek Árpád-házi Szent Margit szentté avatására a középkorban. Századok, 138. 2. 443–453.
- Klaniczay Tibor (1973): A múlt nagy korszakai. Szépirodalmi könyvkiadó, Budapest.
- Kondor Márta (2008): A királyi kúria bíróságaitól a kancelláriáig: a központi kormányzat és adminisztráció Zsigmond-kori történetéhez. Századok, 138. 2. 403–436.
- Kornis Gyula (1944): Tudomány es társadalom. II. kötet. Budapest, 1944.
- Kosáry Domokos (1980): Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Budapest, Akadémiai könyvkiadó
- Kosztai László (2008): 11. századi bencés monostor a Szepességben, Századok, 138. 2. 339–357.
- Köblös József: (1994) Az egyházi középélet Mátyás és a Jagellók korában, Bp, MTA TT
- Köpeczi Béla (1986): Erdély története. I. kötet. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Kubinyi András (1994): A Jagello-kori Magyarország történetének vázlata. Századok, 124. 2. 288–319.
- Lendvai L Ferenc: Protestantizmus, forradalom, magyarság. Budapest, 1986, Akadémiai Kiadó.
- Lévai Csaba (2008): Kálvinizmus a perifériákon: vallás és társadalom Európa perifériáin (Beszámoló a Debreceni református kollégiumban 2008. április 23–24-én rendezett konferenciáról). Századok, 138. 4. 1041–1046.
- Magyarország története 1526–1686. (Főszerk. Pach Zs. Pál) Budapest, 1985, Akadémiai Kiadó
- Mályusz Elemér (1971): Egyházi társadalom a középkori Magyarországon, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mályusz Elemér (1984): Zsigmond király uralma Magyarországon. Gondolat könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1981): Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1990): Pázmány Péter „oktatáspolitikája”. Pázmány és a korabeli hazai iskolarendszer. Magyar Tudomány, 97. 4. 420–432.
- Nagy Péter Tibor (1996): Az egyház és a modernizáció az oktatástörténetben. Új Pedagógiai Szemle, 6. 4. 73–87.
- Nagy, Péter Tibor (2005) Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945 Iskolakultúra 15 : 6-7 pp. 3-229. , 227 p.
- Nagy, Péter Tibor (2017): Magyar állami oktatáspolitiká - a középkorban In: Németh, András; Pukánszky, Béla (szerk.)

Gyermekek, iskolák, tanárok - egykoron és ma. Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 64-79. , 15 p.

Polónyi, István: (2018): Oktatási mozaik a 2010-es évekből Budapest, Magyarország, Gondolat Kiadó

Püspöki Nagy Péter (1996): Európáról és Magyarországról. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest.

Seidler, G. I. (1967): Politikai gondolkodás az ókorban és a középkorban. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Solyosi László (2008): Dreska Gábor: A pannonhalmi konvent hiteleshelyi működésének oklevéltára (1244–1398). Századok, 138. 2. 507–511.

Southern, R. W. (1987): A nyugati egyház és társadalom a középkorban. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Szűcs Jenő (1988): Szent István intelmei. In: Szent István és kora, MTA Történettudományi intézet, Budapest.

Szűcs Jenő (1993): Az utolsó Árpádok. História – MTA Történettudományi intézet, Budapest.

Thoroczkay Gábor (2003): Kristó Gyula: Magyar Historiográfia. Történetírás a középkori Magyarországon. Századok, 133. 2. 494–498.

Ugrai, János: Felbiger és az ausztriai tevékenysége. In: Németh, András; Pukánszky, Béla (szerk.) Gyermekek, iskolák, tanárok - egykoron és ma. Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó, (2017) pp. 177-188., 11 p.

Zsoldos Attila (2005): Az ifjabb király országa. Századok, 135. 2. 231–260.

Kelemen Elemér

Az államosítás oktatástörténeti előzményei¹⁵

A szerző az 1948-ban történt iskolaállamosítás előzményeit (társadalmi igényeit, történeti előzményeit, kísérleteit) foglalja össze. A magyar Iskolák többsége egyházi fenntartású volt, s az európai társadalmak szekularizációja hatással volt a magyar társadalomra is. Bár a folyamat hosszú volt, a különböző időszakokban készült törvények egyre inkább teret engedtek azoknak a törekvéseknek, amelyek az oktatás világi orientációja felé vezették az iskolákat. A szerző alapos forráskutatással mutatja be ezt a folyamatot, s jut el annak bizonyításához, hogy bár az 1948-as iskolaállamosítás társadalmi szükségszerűség volt, ám megvalósításának módja már a pártállami diktatúra előrevetítését tükrözte.

Bármennyire is nehezen elképzelhetőnek és – főleg puccsszerű végrehajtása miatt – váratlannak tűnhetett fel a kortársak számára a nevelési-oktatási intézmények – nemcsak az egyházi, hanem a községi fenntartásúaké is! – valamint személyzetük kisajátítása, „állami tulajdonba” vétele 1948-ban, mégsem tekinthető ez az aktus „derült égből villámcsapás”-nak. Várható bekövetkezésére egyértelműen utaltak a körülmények, elsősorban a tudatosan gerjesztett, „éleződő” politikai helyzet, a Magyar Kommunista Párt hatalmi pozícióinak erősödése, a szovjet típusú proletárdiktatúra módszereinek és eszközeinek egyre nyíltabb és egyre gátlástalanabb alkalmazása, tovább az iskola körüli „kulturharc” fokozódó hevessége (lásd a tankönyv-reviziónról és a fakultatív hitoktatásról folyó vitákat).

De a hazai történelem ismerőinek azzal is tisztában kellett lenniük, hogy az állam és az egyház viszonya, az iskola feletti rendelkezés joga, a szekularizáció kérdése – különböző szándékú és eltérő jellegű törekvések nyomán, lappangva vagy nyíltan – évszázadok óta jelen volt a magyarországi politika történetében és végigkísérte az oktatás-

¹⁵ Az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottsága és az MPT Neveléstörténeti Szakosztálya által 2008. június 23-án rendezett konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

ügyi modernizáció – eredményekben és fordulatokban oly gazdag – másfél-két évszázados hazai történetét.

Előljáróban – röviden – a történet kulcsfogalmáról: a szekularizációról. A 'szekularizáció' kifejezés – harmadik, teológiai jelentését most mellőzve – két jelenséget takar. Jelenti egyrészt a társadalom elvilágiasodását, laicizálódását, az egyház(ak)tól és a vallás(ok)tól való függőség lazulását, illetve megszűnését, másrészt az egyházi vagyon (birtokok, jövedelmek, alapítványok, intézmények stb.) kisebb vagy nagyobb közösségek céljaira történő kisajátítását. A szekularizáció gazdasági-társadalmi hátterét és politikai gyökereit a városiasodás, a polgárosodás jelentette, amint ezt a városi plébániai iskolák helyzetének alakulása is szemlélteti, amelyek irányításában, finanszírozásában, az oktató személyzet, sőt a tananyag kiválasztásában, a nevelés elveiben és gyakorlatában egyre nagyobb szerepet kaptak a városi polgárság választott testületei, a magisztrátusok.

Programszerűen azonban a reformáció polgáris társadalomfelfogásában és mindennapi gyakorlatában jelent meg a szekularizáció: az egyházi intézmények (templomok, iskolák stb.) közösségi, gyülekezeti tulajdonba, kezelésbe vételével (lásd a humanista városi plébániai iskolák református, unitárius kollégiummá, evangélikus líceummá történő átalakulását a 16. századi Magyarországon – Soprontól Kolozsvárig és Debrecentől Pozsonyig). Ez a folyamat része a protestáns egyházügyi modernizációnak, szorosan összekapcsolódik az egyházi szervezet és működés polgárisodásával, demokratizálódásával, a laikusok közvetlen, illetve közvetett részvételével, befolyásával a közösség ügyeiben (egyházi élet, iskola stb.). Ez a lépés egyben a modern tömegoktatás megteremtésének egyik feltétele is volt. (Mészáros, 1981; Szebenyi, 2001)

E gondolatnak a politikaelméleti kiteljesedése a felvilágosodás eszmevilágában következik be, miszerint ha a nevelés az egyén és a társadalom boldogulásának alapvető feltétele, márpedig az: a közjó (= a „salus public”) meghatározó eleme, a társadalomnak, illetve – a „társadalmi szerződés” értelmében – a közösség, a társadalom érdekeit megtestesítő, azt képviselő államnak elsőrendű feladata a közoktatásáról, neveléséről gondoskodnia. (Lásd Helvetius vagy a „késői” Rousseau felfogását a „köztársaság” intézményesülő felelősségéről.) A 19. század végétől ennek a gondolatnak, a felvilágosodás elveinek gyakorlati politikai alkalmazását követhetjük nyomon a francia

forradalomnak, majd a napóleoni császárságnak az államot és az egyházat szétválasztó, az iskolákat kisajátító és központi, állami irányítás alá vonó oktatáspolitikájában, amely a francia típusú „kontinentális modell”-nek mindmáig jellemző sajátossága. (Horváth, 1988; Németh, 2005)

A felvilágosodás fentebb hivatkozott elveinek oktatásügyi vonatkozásokban is sajátos alkalmazása a felvilágosult abszolutizmus, amely az iskolát a társadalmi problémák megelőzését, kezelését szolgáló prevenció, és az állam versenyképességét elősegítő komplex társadalmi megújulás fontos területének, s egyben elsőrendű eszközének tekintette. Ezt a vélekedést – Magyarország vonatkozásában is – meggyőző társadalmi tapasztalatok támasztották alá a 18. században: az iskolázás gyors ütemű elterjedése (a század derekán mintegy 4000 alapfokú – népoktatási – intézmény és közel 100 középfokú iskola – katolikus gimnázium, református és unitárius kollégium, valamint evangélikus liceum – működött hazánkban), és erősödő, új világszemléletet és társadalomfelfogást közvetítő hatása.

Mindez – érthető módon – felkeltette az állam-hatalom figyelmét is az iskola iránt. Az állami beavatkozás előjátékát a század első harmadában III. Károly intézkedései jelentették, akinek törvényeiben először találkozhatunk az uralkodói felségjog fogalmával az iskola vonatkozásában is. „Az egyházi vagy világi ifjúság számára bárkik által az országon belül vagy kívül alapított... papnöveldek, nevelő és tanintézeteknek... felügyeletét, ... számadások vétele mellett megvizsgálását ő szent királyi Felsege apostoli tiszteül és legfőbb hatalmául egyedül magának tartja fenn” – olvashatjuk az 1715. évi LXXIV. törvénycikk bevezető szakaszában. (Fináczy, 1899, 1902; Horváth, 1988; Kelemen, 1994)

Az állami befolyás kiteljesedése - „Die Schule ist und bleibt ein Politikum” – Mária Terézia oktatáspolitikájában – totális kiterjesztése II. József uralkodása idején következett be. Mária Terézia már 1769-ben kinyilvánította, hogy „az említett nagyszombati egyetemet a mi és utódaink, a magyar királyok kegyelmes pártfogása és igazgatása alá vesszük”. Az 1777. évi Ratio Educationisnak pedig vezérgondolata, hogy „... a nevelés- és oktatásügy felső szintű felügyelete és irányítása ... maguknak a királyoknak fenntartott felségjogok közé számít...” II. József szigorú végrehajtási rendelkezései pedig az oktatásügyi reform következetes végigvitelével (lásd a közös, községi

népiskolák terve, a német nyelvtudás széles körű megkövetelése) az egységes birodalmi és világi szemlélet erősítését és a német államnyelv terjesztését is célul tűzték ki. (Fináczy, 1899, 1902; Mészáros, 1981; Kelemen, 1994) Megjegyzendő, hogy ebben a 18. század végi iskolareformban felvonult az oktatásügyi modernizációban mind nagyobb szerepet játszó állam teljes fegyvertára: a jogi és a tartalmi szabályozás eszközrendszere, a királyi felségjogot érvényesíteni képes tanügyigazgatás és az állam növekvő pénzügyi befolyása. Ez utóbbit példázza, hogy az 1773-ban feloszlott jezsuita rend hatalmas vagyonát – más forrásokkal egyesítve – 1775-től Tanulmányi Alap címen a közvetlen állami irányítás alá vont „katolikus királyi” középiskolák, akadémiák és a – Nagyszombatból Budára, majd Pestre telepített – egykori jezsuita egyetem működtetésére, fejlesztésére fordították. (Fináczy, 1899, 1902; Mészáros, 1981; Horváth, 1988; Kelemen, 1994)

A bécsi udvar által vezérelt, birodalmi célokat szolgáló modernizáció ellenhatása egyfelől az egyházak, különösen az autonómiájukat védő protestáns egyházak részéről mutatkozott meg, másfelől hozzájárult az új elemekkel bővülő magyar nemzeti identitás megerősödéséhez, a nemzeti ellenállás kibontakozásához. A sajátos politikai érdekartikuláció – az országgyűlési küzdelmek és a vármegyei ellenállás – keretei között, a nemzeti szimbolika mind hangsúlyosabb megjelenéseiben megnyilvánuló nemzeti öntudat a nemzeti nyelvben és a magyar nyelv ápolását, terjesztését segítő intézményes nevelésben kereste és találta meg a nemzetállami célokkal összefonódó modernizáció, a polgárosodás – a „haza és haladás” – megvalósításának egyik legfontosabb eszközét. Ez a felismerés az 1790/92-es országgyűlés oktatásügyi bizottságának programadó állásfoglalásától a Bezerédj-féle törvénytervezeten át a népoktatási törvénytervezet 1848-as országgyűlési vitájáig alapvetően meghatározta a 19. század első felének hazai oktatásügyi törekvéseit. (Bajkó, 1970; Horváth, 1988)

A nemzeti szempont előtérbe helyezése, ennek akár közigazgatási, állami eszközökkel történő érvényesítésének szándéka „a nemzeti nevelésben” – a kisdedovás „terjesztésben”, a magyar nyelvű népoktatás kötelezővé tételében – vélte megtalálni azt az eszközt, ami elősegítheti a soknemzetiségű ország különböző ajkú népeinek elmagyarosítását. Az erre irányuló törekvések végigkísérik a reformkor évtizedeit (lásd Wesselényi vagy Széchenyi ezzel

kapcsolatos megnyilvánulásait, vagy a vármegyék közigazgatási gyakorlatát), és markánsan nyilvánulnak meg az 1848-as népképviselői országgyűlés „közös” iskolák melletti, lényegében az egyházi iskolák burkolt államosítását célzó, nyíltan magyarosító szándékú állásfoglalásában, aminek véghezvitelét a történelmi körülmények alakulása akadályozta meg. (Bajkó, 1970; Horváth, 1988; Kelemen, 1995) Az ország polgári átalakulását megalapozó 1848-as törvények közül – a fentiekkel összefüggésben is – feltétlenül kiemelésre érdemes a „bevett vallások” egyenjogúságát és viszonyosságát kimondó 1848. évi XX. törvénycikk. A vallási törvény ugyanis az első – tétova és következtelen – lépés volt a szekularizáció irányában, mivel kimondta, hogy „... minden bevett vallásfelekezet egyházi és iskolai szükségéi közálladalmi költségek által fedeztetesnek”. Az ezt alátámasztó döntés, azaz az egyházi vagyon állami célokat szolgáló kisajátítása viszont nem történt meg, így – ez a felemás rendelkezés – végrehajtása esetén teljesíthetetlen terheket rótt volna a „közálladalomra”. (Horváth, 1988; Kelemen, 1995)

A 19. század első felében, a reformkorban és 1848/49-ben a nemzeti függetlenségért vívott küzdelemmel összekapcsolódó, majd – az 1867-es kiegyezést követően – a nemzetállami keretek között kibontakozó polgári fejlődés alapvető kérdéseinek értelmezése terén egyedülálló vállalkozás volt Eötvös József állambölcseleti műve, „A XIX. század uralkodó eszméinek – azaz a felvilágosodás elveinek – hatása az álladalomra”, valamint az ebben kifejtett eszmék („szabadság, egyenlőség, nemzetiség”) gyakorlati megvalósítására irányuló politikai tevékenysége az Andrássy-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztereként, illetve – miniszter társai szelíden ironizáló elnevezésével – a kabinet „modernizációügyi minisztere”-ként. (Eötvös, 1981; Felkai, 1979; Schlett, 1987)

Eötvös álláspontja szerint a magyar társadalom több irányból – a felforgató szocialisztikus eszmék és a „szláv veszély” által – is fenyegetett békéjét és kiegyensúlyozott fejlődését csakis a gyarapodó, művelt és öntudatos polgárok alkotta öngazgató társadalom, a társadalom kiegyensúlyozott működését bölcsen, azaz önmérséklettel szabályozó állam, a szabad államba illeszkedő, szabad, mert autonóm egyházak, a széles körű anyanyelvhasználaton nyugvó nemzetiségi egyenjogúság, s – mindezek feltételeként – a korszerű, demokratikus közneveléssel megalapozott közműveltség harmóniája teremtheti meg.

Az eötvösi közoktatás-politika koncepcióját – az 1868-ban elfogadott népoktatási törvényen túl a középiskola kisiklatott és az egyetem elodázott reformját – is meghatározó, a tanszabadság elvén nyugvó és a tanügyigazgatás rendszerében is kifejezésre jutó egyensúly-elv azonban már eleve sérült a korábbi monopolhelyzetükhöz a végsőkig ragaszkodó egyházak, elsősorban a római katolikus egyházi vezetés ellenállása miatt. Eötvösnek az egyház modernizációját célzó, a protestáns, illetve a görög-katolikus és az izraelita egyházak mintájára elgondolt katolikus autonómia-tervezete az egyházi hierarchia, mindenekelőtt Simor János esztergomi érsek, hercegprímás pozícióikat védő, makacs szembeszegülésén hiúsult meg. (Simor még attól sem riadt vissza, hogy magának vindikálja a kiegyezéssel létrejött közjogi megállapodás értelmében az uralkodó által a független magyar kormány vallás- és közoktatásügyi miniszterére ruházott királyi felségjogot; ez ügyben a császárnál és Rómában is tett – sikertelen – kezdeményező lépéseket). (Concha, 1918; Eötvös, 1976b, 1981; Salaczer, 1970; Csizmadia, 1971; Felkai, 1979; Schlett, 1987; Kelemen, 1994, 1996, 2002)

Eötvöst mélységesen megviselte az autonómia-terv kudarca, amint erről elvbarátjával, Montalambert-rel, a francia egyházi modernizáció neves képviselőjével folytatott levelezése is tanúskodik: „... a katolikus egyházat kizárólag a magasabb klérus képviseli... Ennek az autonómiának az állam részéről történő korlátozását a katolikusok legnagyobb része – magát az alsó klérust is ideszámítva – úgy fogja fel, mint szükséges korlátozást egyes püspökök mindenhatóságának, amelyet ezek éppenséggel nem a népoktatás és nem is az egyház érdekében használnak fel.” Másutt azt olvashatjuk, hogy „... mindazon intézetek, amelyeket a klérusra bízta – mindenekelőtt a népiskola és a gimnáziumi oktatás – olyan állapotban vannak, amilyennel civilizált országban nemigen találkozunk... A népnevelés körében tapasztalt hátramaradásunk... egyedül az egyházférfiúknak rovatik fel bűnül.” (Eötvös, 1976b; Coucha, 1918; Salaczy, 1970; Kelemen, 1996, 2002)

Ebből a viszonyulásból következett, hogy a népoktatási törvényben kifejeződő demokratizáló és laicizáló szándék (lásd a polgári közösségek és az állam iskolaállítási jogát, az állami iskola-felügyeletet, a hitoktatás szabályozását, a természettudományok növekvő súlyát stb.) heves elutasításra talált részükről, és kezdettől fogva kérdésessé tette a törvény következetes megvalósíthatóságát. Ez az ellenállás, ha meghiúsítani nem is tudta, nem is tette igazán magáévá a népoktatás

liberális elveken nyugvó reformját és – nem csak a dualista korszakot végigkísérő – súlyos konfliktusok alapvető forrásává vált. A katolikus autonómia megtorpedózása, az egyházi modernizáció elutasítása olyan „eredendő bűn” volt, ami az állam és az egyház anakronisztikus, feudális hagyományokat őrző viszonyának, az egyház „államegyházi” szerepének megerősítéséhez, megszilárdulásához vezetett. Az elodázott döntés politikai, társadalmi következményei – az állam, az egyház és az iskola vonatkozásában is – túlmutatnak a dualizmus korán, sőt a 20. századon is. (Felkai, 1959, 1983; Köte, 1961, 1975; Kelemen, 1996; Nagy, 2005; Németh, 2005)

Az Eötvös-i „egyensúly” megbomlásának irányába hatottak természetesen azok a különféle társadalmi, politikai és szakmai indíttatású törekvések is, amelyek az oktatási törvényekben lefektetett alapelvektől eltérő módon kísérelték meg átrajzolni Magyarország „iskolatérképét”. Ezeknek a „revíziós” törekvéseknek egyik vonulata a – többnyire spontán folyamatok eredményeképpen kibontakozó – polgári szekularizáció, ami az ún. községesítési akciók formájában nyilvánult meg. Helytörténeti kutatások igazolják, hogy a népoktatási törvény hatására számos település, elsősorban a polgárosodott főváros, de számos, akár homogén vallási hovatartozású megyeszékhely (például Kaposvár, Zalaegerszeg, Győr, Eger stb.) lakossága is élt a „felekezet nélküli”, közösségi (= községi) iskolaállítási jogával. Az egeri iskolák tulajdonjoga körüli viták 1869-ben például a képviselőházig gyűrűztek, több – kompromisszumra intő – hozzászólásra késztetve magát a minisztert is. Jellemző, hogy jó néhány vegyes vallású községben is kezdeményezték az elemi népiskolák összevonását. Ezek a próbálkozások azonban – az egyházaknak a lelki terrort sem mellőző ellenakciói miatt – csak ideig-óráig vezettek eredményre. A községi iskolák számának gyarapodását eredményezte a tanfelügyelők kezdeti szigorú fellépése is. Az előírt követelményeket megszegő iskolafenntartóktól ugyanis – háromszori megintés után – megvonhatták a jogot, s ilyenkor az iskola működtetése a törvény értelmében a község vagy az állam feladatává vált. Trefort 1873-as, mérsékletre és méltányosságra intő rendelete nyomán azonban ez a gyakorlat lényegében elhalt. Az állami források bővülésével később több helyen volt tapasztalható az egyházi fenntartású iskolák átmeneti „községesítése”, ami – helyzetük rendezését követően – ismételt névtáblacserét, „visszarendeződést” vont maga után. Erőteljesebb községesítési hullámot figyelhetünk meg az 1890-es évek elején, az ún. kultúrharc időszakában; ennek

lendülete azonban az évtized második felében – részben a más politikai indíttatású iskolaállamosítások, illetve állami iskola-létesítések következtében – megtorpant. (Kelemen, 1996)

Az iskolafenntartás tekintetében kialakult egyensúlyt ugyanis mind erőteljesebben fenyegették a nacionalista, nemzetállami törekvések nyomán megerősödő, magyarosító szándékú iskolaállamosítási akciók, amelyek első hullámát a Wlassics-féle „Ezer év – ezer iskola”-program, illetve ennek egészen az első világháború kezdetéig tartó folytatás jelentette. Ezeknek az akcióknak az eredményeként az állami fenntartású elemi népiskolák száma 1880 és 1910 között megtízszereződött (266 → 2744!), az 1880. évi 1,69 százalékos arányuk 1910-re 16,67 százalékra nőtt. (Felkai, 1983; Mann, 1987, 1993; Kelemen, 1995, 2002) Ez a magyarosító – bár kétségtelenül modernizációs hatású, a társadalmi mobilizációt elősegítő – program a modern állam teljes arzenálját felvonultatta: az egyre keményebb törvényeket (lásd: a magyar nyelv oktatásáról szóló 1878. évi törvényt, a Berzeviczy-féle 1905-ös iskolaállamosítási törvénytervezetet, Apponyi 1907-08-as törvényeit, illetve a tanítók magyarnyelv-tudásának ellenőrzéséről szóló 1913. évi törvényt), a tankönyv-betiltásokkal és iskolabezárásokkal is operáló tanügyigazgatási szigort, az egyre nagyobb mértékű állami finanszírozást, amely – az államsegélyek révén – gyorsította a tantervi asszimilációt és nagyarányú iskolaépítéseket is lehetővé tett. Mindezek hatását erősítette a fokozódó politikai nyomás, amely a szakmai közvéleményt – elsősorban a tanítóságot – is a fenti, bár egyre nyilvánvalóbban irracionális célok szolgálatába állította. (Köte, 1960, 1975; Dolmányos, 1968; Mann, 1987, 1993; Kelemen, 1994, 1995)

A polgári, illetve a nemzeti indíttatású szekularizációs, majd kifejezetten államosítási törekvésekhez a századfordulón újabb politikai tényezők társultak: a szociáldemokrata munkásmozgalom és a polgári radikalizmus. A Magyarországi Szociáldemokrata Párt már az 1890-es alakuló kongresszusán megfogalmazott programjában kinyilvánította az állam és az egyház szétválasztására irányuló politikai igényét, és követelte az egységes, nyolcosztályos népiskolára épülő állami oktatás bevezetését. A polgári radikalizmus hasonló tartalmú követelései megerősítést kaptak az 1905-ös franciaországi változások által, ahol is megtörtént az állam és az egyház szétválasztása és végbement az iskolaállamosítás. E két markáns

politikai irányzat erőteljes hatást gyakorolt a radikalizálódó hazai tanítómozgalomra, amelynek programjában a szakmai és gazdasági érdekérvényesítés mellett egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a fenti politikai követelések is. Az Új Korszak című lap 1906-ben megjelent első számának mottója – „Követeljük... a közoktatás államosítását, minden felekezeti tendenciának az iskolából való kizárását.” – vörös fonálként húzódik végig a következő évek egyre harcosabb utcai demonstrációkkal nyomatékosított megnyilvánulásain. A politikai természetű követelést megfontolandó szakmai érvek is alátámasztották. Nagy László a gyermektanulmányozás tapasztalataira, Imre Sándor a modern nemzetnevelés szempontjaira alapozottan az egységes, nyolcosztályos állami népiskola mellett foglalt állást. (Köte, 1975; Kelemen, 1993)

A politikai törekvések és a szakmai érvek összekapcsolódása vezet el – az 1918-as polgári demokratikus forradalom ez irányba mutató átmeneti intézkedéseit követően – igaz, Károlyi Mihály még az ezt követelő tanítóküldöttség előtt az összehívandó népképviseleti országgyűlés döntésétől tette függővé az iskolák államosítását! – a Magyar Tanácsköztársaság súlyos politikai döntéséig, a Forradalmi Kormányzótanács március végi, a nevelési-oktatási intézmények teljes körű államosítását kimondó rendeletéig. (Köte, 1979; Kelemen, 1993) Ez a döntés – kétségtelenül – egy türelmetlen és erőszakos forradalmi utópia társadalmi támogatottság nélküli, voluntarista, s ezért eleve kudarcra ítélt megvalósítási kísérlet volt. A kudarc és a bukás sajnálatos következménye volt viszont az oktatásügy modernizációját célzó jó szándékú, pozitív tartalmú reformkövetelések diszkreditálása, aminek eredményeképpen újabb évtizedekre lekerült a napirendről iskolarendszerünknek a nemzetközi fejlődési tendenciához igazodó polgári demokratikus átalakítása. (Kelemen, 1998)

A 20. századi magyar történelem sajátos jelensége az etatizmus térnyerése a két világháború között, ami részben a dualizmuskori előzményekre vezethető vissza, részben pedig a forradalmak és Trianon ellenhatásával magyarázható. A liberális elvek visszavonására irányuló szándékok a 30-as évek – Gömbös miniszterelnökségéhez fűződő – politikai fordulatában, illetve Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter markáns oktatáspolitikájában teljesedtek ki. Hóman a megreformált, némileg korszerűsített közoktatás révén megvalósuló nemzetnevelésben a nemzeti közgon-

dolgozás, a nemzeti egység megteremtésének fontos eszközét látta: oktatásügyi intézkedései, törvényei az ezt akadályozó autonómiák és a szakmai szuverenitás korlátozását célozták. Ezt a célt szolgálta az oktatásügy finanszírozásának átalakuló gyakorlata, amely – a bővülő államsegélyek révén – szinte korlátlan beleszólást engedett a korábban autonóm iskolafenntartók személyzeti politikájába, illetve a tantervek uniformizálását eredményező, lappangó etatizmus eszközevé vált. A centralizációs törekvéseknek egyértelmű megnyilvánulása volt a tanügyigazgatás 1935. évi reformja, amely az önkormányzati és az egyházi autonómiák felszámolásával – Nagy Péter Tibor fordulatával élve – az iskolák „második államosítását” jelentette a magyarországi oktatásügy történetében. (Nagy, 1992a, 1992b, 2005; Kelemen, 1993)

Hóman oktatáspolitikai intézkedéseinek közvetlen hatása a totális állami kontroll kiépítése volt az iskolák működése, a pedagógusok és a diákok tevékenysége felett abban a korban, amelynek légkörét József Attila érzékeny idegrendszere a *Levegőt!* című vers soraival érzékeltette: „Számon tarthatják, mit telefonoztam..., aktákba írják, miről álmodoztam..., és nem tudhatni, mikor lesz elég ok előkotorni azt a kartotékot, mely jogom sérti meg.”

Sokkal súlyosabbnak tekinthetjük azonban a tanügy-igazgatási reform közvetett, későbbi hatását, hiszen alig tíz év múlva követhető mintát, alkalmazható szervezetet kínált egy merőben más ideológiai-politikai szándékoktól vezérelt új hatalom központosítási törekvéseinek államigazgatási eszközökkel történő érvényesítésére. (Nagy, 1992a; Kelemen, 1993)

A magyar közoktatás két világháború közötti konzervatív reformja felemás módon, ellentmondásosan igazodott a gazdasági-társadalmi és a tudományos-technikai fejlődés, a világszerte kiteljesedő oktatásügyi modernizáció új, 20. századi kihívásaihoz, a nemzetközi fejlődés fő irányaihoz. Megőrizte iskolarendszerünk anakronisztikussá váló, antidemokratikus jellegét, mindenekelőtt az alacsony, 10 éves kori szelekciós küszöböt, az alsó-középfokú oktatás divergáló – és ezáltal nyilvánvalóan eltérő iskolai továbbhaladási és társadalmi érvényesülési lehetőségeket kínáló – szerkezetéhez illeszkedő korai iskolaválasztási kényszert, valamint a keresztény-nemzeti szellemű valláserkölcsi nevelésnek a lelkiismereti szabadsággal ütköző kizárólagosságát. (Kelemen, 1993)

A változtatásra irányuló szándékok, mint például a polgári demokratikus átalakulás igényeihez és követelményeihez igazodó nyolc évfolyamos, egységes – komprehenzív jellegű – általános iskola, a békefeltételek által is előírt, elkerülhetetlen tankönyvi revízió, vagy a lelkiismereti szabadságot szimbolizáló fakultatív hitoktatás bevezetése – az 1945 utáni, alapjaiban megváltozott társadalmi-politikai viszonyok ellenére is többnyire merev elutasításra talált a korábbi kiváltságos helyzetüket, társadalmi befolyásukat oltalmazó egyházak, elsősorban a katolikus részéről. A konfliktusok kiéleződésében – a nyomuló bolsevizmus ellentmondást nem tűrő türelmetlensége és fokozódó agresszivitása mellett (lásd: kékcédulás választások, Pócspetri, kirakatpercek; a szembeszegülő egyházi vezetők zsarolása és eltávolítása stb.) – azonban kétségtelenül szerepet játszott a feudális tradíciókhoz és pozíciókhoz való görcsös ragaszkodás, a kompromisszumkészség hiánya és az elkerülhetetlen változásokhoz való alkalmazkodás képtelensége, ami – minden bizonnyal – visszavezethető az Eötvös-i egyházreform bukására, a társadalmi modernizációhoz, a polgári viszonyokhoz igazodó egyházi megújulás elmulasztásának eredendő bűnére. (Romsics, 1999; Gergely és Izsák, 2000; Kardos, 2007)

Az 1848. évi XXXIII. törvény végül is – a magyar oktatás történetében korántsem ismeretlen módon –, erőszakos eszközökkel nyitott utat egy nyugati típusú, polgári jellegű átalakulás, a modern tömegoktatás igényeinek megfelelő, mindenki számára hozzáférhető, demokratikus iskolarendszer kialakításának és a lelkiismereti szabadságot zászlajára tűző világi oktatás megvalósításának – voltaképpen illegitim – legitimációja előtt. Ez a változás ugyanis „keleti módon” – a kortárs történész, Szekfű Gyula szavaival: a „keleti demokrácia” keretei között – a szovjet típusú közoktatás-politika elvei és mintái szerint ment végbe, és nemcsak az egyházi, hanem a polgári, azaz, az önkormányzati és civil autonómiák felszámolását is eredményező (párt)állami iskolamonopólium kialakulásához, a központosított ideológiai-politikai egyenirányítás bevezetéséhez, mindenféle alternativitás és pluralizmus totális felszámolásához vezetett. A korszak első – és lényegében utolsó – oktatásügyi törvénye tehát, a „fordulat” jegyében valóban egy „új kor” – a magyar iskola törvények nélküli és törvényen kívüli időszakának – nyitánya volt. (Kelemen, 1993; Kardos, 2007)

Irodalom

- Arató Endre (1969): Az 1869. évi népoktatási törvény és a nemzetiségi politika. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Arató Ferenc (1969): A népoktatási törvény és a nemzetiségi kérdés. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Bajkó Mátyás (1970): A Bezerédj-féle országgyűlési választmány népoktatási tervezete. In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Bp.
- Concha Győző (1918): Eötvös és Montalambert barátsága. Bp.
- Csizmadia Andor (1971): Eötvös József kultuskormányzati és jogalkotó tevékenységéhez. *Gazdaság és Jogtudomány*. MTA IX. Oszt. közleményei.
- Csizmadia Andor (1976): A magyar közigazgatás fejlődése a XVIII. századtól a tanácsrendszer létrejöttéig. Bp. (Dokumentumok, 1990) *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből* 1-2. Összeáll., bev. Kardos József, Kornidesz Mihály. Bp.
- Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények.) *Századok*, 3-4. sz.
- Eötvös József (1976a): *Kultúra és nevelés*. In: Mezei Márta (összegyűjtötte, szerk., az előszót és a jegyzeteket írta): *Eötvös József művei*. Bp.
- Eötvös József (1976b): *Levelek*. In: Oltványi Ambrus (összeáll., szerk., az előszót és a jegyzeteket írta): *Eötvös József művei*. Bp.
- Eötvös József (1981): A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra. In: Sőtér István (szerk., az előszót és a jegyzeteket írta): *Eötvös József művei*. Bp.
- Felkai László (1959, szerk.): A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban. Bp.
- Felkai László (1979): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Bp.
- Fináczy Ernő (1899, 1902): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*. I-II. Bp.
- Galántai József (1960): *Egyház és politika 1890-1918*. Bp.
- Gergely Jenő – Izsák Lajos (2000): *A huszadik század története*. Bp.
- Halász Ferenc (1902): *Állami népoktatás*. Bp.
- Hanák Péter (1971): *A dualizmus korának történelmi problémái*. Bp.
- Horváth Márton (1975): *A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945-1948)*. Bp.
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrában*. Bp.
- Kelemen Elemér (1973): *Az államosítás történeti előzményei Somogyban*. Somogy, 1. sz.
- Kelemen Elemér (1993): *A magyarországi tanítómozgalmak és -szervezetek vázlatos története*. „Lázad hát már az élet alágúrtje, a tanító...?” 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete. Bp. 11-97.

Kelemen Elemér (1994): A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In: Kelemen Elemér – Setényi János: Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés. (Bárczy István Könyvtár, 1.) Bp.

Kelemen Elemér (1995): Az oktatás nemzeti jellege. Budapesti Nevelő, 1. sz.

Kelemen Elemér (1996): Állam, egyház, iskola a dualizmus korában. In: Balogh László (szerk.): Állam – egyház – iskola. Felolvasóülés Budapesten. (Neveléstörténeti Füzetek, 16) Bp.

Kelemen Elemér (2001): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: Filozófia – művelődés – történet. Donáth Péter (szerk.). Bp. (ELTE TÓFK Tudományos Közlemények XIX.)

Kelemen Elemér (2002): Eötvös József gondolatai államról, egyházzól, iskoláról. In: Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon. Bp.

Kosáry Domokos (1977): A kétszáz éves Ratio Educationis. Magyar Pedagógia, 3-4. sz.

Kosáry Domokos (1980): Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Bp.

Kovács Éva – Pócze Gábor (1988): Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról. (Neveléstörténeti Füzetek, 9.) Bp.

Köte Sándor (1961): Az 1868-as népiskolai törvény revíziójára tett kísérletek a századforduló idején. Pedagógiai Szemle, 4. sz.

Köte Sándor (1975): Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. (1849-1918). Bp.

Köte Sándor (1979): A Tanácsköztársaság közoktatás-politikája és pedagógiai törekvései. Bp.

Horváth Márton (1988, 1993, szerk.) A magyar nevelés története. I-II. Bp.

Mann Miklós (1987, szerk.): Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. Bp.

Mann Miklós (1993): Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. Bp.

Mann Miklós (1997): Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között. Bp.

Mészáros István (1981): Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között. Bp.

Mészáros István (1981, ford., jegyz., mutatók): Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Bp.

Nagy Péter Tibor (1992a): A magyar oktatás második államosítása. Bp.

Nagy Péter Tibor (1992b): Az 1941-es tanügy-igazgatási törvény. In: Balogh László (szerk.): Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események 1991. Bp.

Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945. Iskolakultúra, 6-7. sz.

Németh András (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok keretében. Iskolakultúra, 9. sz.

Romsics Ignác (1999): Magyarország története a XX. században. Bp.

Salacz Gábor (1970): Egyház és állam Magyarországon a dualizmus korában 1867-1941. München.

Sarlós Béla (1976): Közigazgatás és hatalom-politika a dualizmus rendszerében. Bp.

Schlett István (1987): Eötvös József. Bp.

Szávai Nándor (1950): Az új típusú tanügyigazgatás feladatai. Részletek a tankerületek főigazgatóinak [1949] december 14-15-ei értekezletén tartott előadásból. Köznevelés, 1-2. sz.

Szebenyi Péter (2001): Új korszak kezdete az európai pedagógiában. Az iskolai népoktatás követelménye. Magyar Pedagógia, 3. sz.

Ercse Kriszta

Keleten a helyzet változatlan

Szelekció az általános iskolában - Ladányi János és Csanádi Gábor 1983-as kereteivel való összevetésben¹⁶

Az állam és iskola kapcsolata számos megközelítés alapján vizsgálható, itt és most a továbbiakban tekintsünk rá eszközjelleggel. Az állam mindenkori képviselőjének (kormány) viselkedése a közoktatással – azaz oktatáspolitikai intézkedései, azok hatásai és következményei, az oktatási rendszer egészének finomhangolása – társadalompolitikájának szerves részét képezi. Célokat, prioritásokat mutat.

A magyar oktatás – ezt nem lehet elégszer elmondani és hangsúlyozni – számos komoly problémával küzd, avagy rendelkezik¹⁷. A két legsúlyosabbat szeretném említeni: a szelektivitás és az esélyegyenlőtlenség döbbenetes mértékét. A két probléma nem ugyanaz, de egymással szorosan összefüggenek. Ezeket kitartóan és lényegre törően elemzi két szakértő; a szelektivitás létrejöttét és fenntarthatóságát biztosító összetevőkről Radó Péter (például: 2018), az esélyegyenlőtlenség alapvető okairól Nahalka István (például: 2016) életművét érdemes tanulmányozni.

Feltételezésem, hogy a Ladányi-Csanádi kutatópáros 1983-as szelekciókutatásával bizonyára tanulságos dolog lesz összevetni a mai állapotokat, minden várakozásomat felülmúlóan beigazolódott. Nem csupán a szelekció mechanizmusainak kísérteties hasonlóságát fedezhetjük fel 36 év elteltével, hanem *az esélyegyenlőtlenség alapvető okainak leírását, azonosítását* is megtaláljuk.

Írásom első részében a két korszak összehasonlításával foglalkozom a kulcsszemponatok alapján, majd napjaink jellegzetes szelekciós formáit mutatom be.

¹⁶ Az írás a Magyar Pedagógiai Társaság Szakmai Kollégiuma 2019. március 29-i ülésén elhangzott előadás alapján készült.

¹⁷ Micsoda kedves eufemizmus: a megszemélyesítéssel mintha a mondat alanyának állapotától és tevékenységétől elégánsan felelősség-függetleníthetnénk magunkat.

Szelekció akkor és most: 1983-2019

Bár 2008 óta az Országos Kompetenciamérés (OKM) jóvoltából lehetőségünkben áll a tanulók családi háttér-indexe alapján vizsgálatokat végezni, ez 1983-ban még nem volt adott, így a kutatók a szülők társadalmi/foglalkozási csoporthoz tartozása alapján tudtak megállapításokat tenni. Ennek alapján alapvetően háromféle, **iskolák között** kimutatható, a családi háttérrel összefüggő mintázatot azonosítottak (1. táblázat). A hierarchia csúcsán az elit-típusú iskolák¹⁸ állnak, tanulóik között magasan felülreprezentáltak a magasan iskolázott, vezető beosztásban dolgozó szülők gyermekei. A vizsgált iskolák között a második csoportba azok az iskolák tartoznak, ahol a családi háttér vegyes, az iskolának van valamilyen tagozata (sport, zene). A harmadik mintázat iskoláinak közös jellemzője, hogy a legalacsonyabb státuszú családok gyermekei alkotnak meglehetősen homogén közösséget, és az iskola maga területileg is elzárt-szegregált, erősen forráshiányos. Napjainkban ugyanezt a struktúrát működtetjük, annyiban módosult a minta, hogy a plusz szolgáltatás az intézmény egészét jellemzi (valamilyen szolgáltatásra, szolgáltatások egy csoportjára – pl. sport-, ének-zene tagozatos – szakosodott iskola), nem csupán egy-egy osztályra vonatkozik, illetve sok iskola többféle szolgáltatást/tagozatot kínál (a csökkenő gyereklétszám még élesebbé teszi a versenyt).

A beiskolázási körzetek általi szabályozást – ami az idő múlásával egyre kisebb jelentőséggel bírt (Berényi 2018) – az iskola a tanulók **iskolán belül** történő elosztásával igyekezett kompenzálni. Anno és napjainkban is az egyes tagozatos osztályok plusz szolgáltatása szolgál magyarázatul a szétválogatásra, bár az napjainkig sem világos, hogyan lehet szinte kizárólag a magas státuszú családok gyermekeinek sajátja a kiemelkedő tehetség, érzék, érdeklődés. A számok alapján (Családihátér Index, a továbbiakban CsHI) ugyanis a tagozatos (tantárgyi), művészeti, sportosztályok és -iskolák a mindenkori, *relatív elit* gyűjtőhelyei, csakúgy, mint a szerkezetváltó (8 és 6 évfolyamos) kisgimnáziumok. Fontos különbség ugyanakkor,

¹⁸ Az „elit iskola” közbeszédi fordulat, azokra az iskolákra vonatkozik, ahová jellemzően a magas státuszú társadalmi csoportba tartozó szülők gyermekei járnak. A közpercepció szempontjából még jobban árnyalható a „járatták a gyermekeiket” meghatározás. Az „elit” tehát az iskolahasználói kör társadalmi-gazdasági összetételére vonatkozik, nem pedig az iskola oktatási minőségét mutatja. (A fogalomhasználat érzékeny különbségére a hazai szakirodalomban, szenvedélyes vitáiratóban Loránd Ferenc mutatott rá elsőként. Elit iskola, esélyek. Népszabadság, 1996. december 13. – A Szerk.)

hogy míg az elmúlt évtizedekben a valódi szándékok – szeparálódás – takargatására szabályozási kiskapukat kerestek az érintettek „fedőtörténettel” (tagozatos osztályok, tehetséggondozás, kisegítő-osztály stb.), addig napjainkban mindezen „kreatív megoldások” mellett maga az oktatásirányítás gondolkodik pedagógiailag és emberjogilag egyaránt elfogadhatatlan módszerekben; felzárkóztató osztályok terve (1. táblázat), „szeretetteljes szegregáció”¹⁹ (Ercse 2018), fizetős elitiskola közpénzből²⁰. A **napközi** – vagy egésznapos iskola – koncepciója hiába rejt magában hatalmas fejlesztési, oktatási potenciálokat – személyre szabott fejlesztések, szakkörök, tömegsport -, úgy tűnik, sosem volt képes az iskola ezt kihasználni. Harminc éve sem volt nagyobb ambíciója a gyermekmegőrzésnél, és az ugyanezen időben igénybe vehető fejlesztéseket, edzés, különóra formájában a középosztálybeli szülők azóta is az iskolán kívül, az utóbbi néhány évben iskolai kikérő segítségével vásárolják meg.

A szelektivitás fontos mutatója a **pedagógusok eloszlása**, pontosabban, hogy az milyen vezérlőelv alapján történik (2. táblázat). 1983-ban ez a vizsgálat a pedagógusok származása, életpályája és képzettsége alapján arra a megállapításra jutott, hogy a képzetlenebb tanárok a magasabb státuszú osztályokban tanítanak, az alacsonyabb képzettségűek vannak az alacsony státuszú osztályokban (és a napköziben). A 2000-es évektől kezdve ez az eloszlás szintet lépett - az *intézmény presztízse* lett az alap: a jól képzett, innovatív pedagógusok az elitiskolákban tanítanak, a hátrányos helyzetűeket tanító, szociális gettó-iskolákban pedig folyamatos a tanári kar cserélődése, jellemző a rosszabb képességű, képzettség nélkül tanítók alkalmazása (Kertesi-Kézdi 2009, Varga 2011). 2017-ben ezt az oktatás-irányítás törvénymódosítással lehetővé – szabályossá - is tette²¹.

¹⁹ „2013-ban Balog Zoltán miniszterként önként jelentkezett tanúnak az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) Görögkatolikus Egyház ellen indított perbe, ahol mondanivalójának lényege nagy sajtóvisszhangot kapott: felzárkóztatni szegregált környezetben is lehet (Kegye, 2018 jelen kötet). A magas szintű kormányzati képvisellel gyakorlatilag újra szalonképessé és gyakorlattá tették a nyílt, szegregációpárti diskurzust.” (Ercse 2018 180.o)

²⁰ <https://24.hu/belfold/2018/09/14/maganiskola-elitiskola-debrecen-tandij-kozpenz-kozbeszerzes/>

²¹ Nkt.99.§ (16-17-18) Jogalkotói általános indoklás: A bizonyos földrajzi és szakmai területeken mutatkozó pedagógushiány enyhítése érdekében a tapasztalatok alapján a pedagógus-munkakör képesítési előírásain könnyíteni lehetséges.

1. táblázat: A szelekció szinterei 1.

1983	2019
<p>Iskolák közötti mintázatok</p> <ul style="list-style-type: none"> • elit-típusú (felsőfokú végzettség, vezető beosztás) • vegyes családi háttérrel, plusz szolgáltatást nyújt • gyűjtő-típusú (legalacsonyabb státuszú, gyakran elzárt területen, kvalifikálatlan szülők gyermekei, hiányzó, rossz minőségű tárgyi feltételek) 	<ul style="list-style-type: none"> • elit iskola (pl. Sashalmi Waldorf, budapesti Radnóti Gyakorló Általános iskola, Lauder Javne Zsidó Közösségi Általános iskola) • Alapfokú művészeti iskolák, kéttannyelvű iskolák, sportiskolák • gettó, gettósodó iskolák, gyűjtők
<p>Iskolán belüli hierarchia</p> <ul style="list-style-type: none"> • tagozatos osztály • normál osztály • korrekciós osztály • kiegészítő iskola 	<ul style="list-style-type: none"> • Az egy iskolán belüli, egyes osztályok közötti, családi háttér-alapú különbségtétel kimutatható (a névleges szervezési logika megmaradt). Alesete, amikor egy iskolán belül többféle képzési program van (általános és szerkezetváltó), a tanulói összetétel markánsan eltér. • „Felzárkóztató” osztályok – tervezett 0. évfolyam • kiegészítő iskola (romák, 2010. CFCF), BTMN és diszes SNI tanulók növekvő aránya
<p>Napközi</p> <p>Nem biztosít kedvező feltételeket, képzetlenebb pedagógusok, nagy terhelés a gyerekeken, magas státuszú szülők gyerekei nem napközisek</p>	<p>Egész napos (16.00-ig) tartó iskola</p> <p>Forráshiány miatt nincs tartalmas programkínálat (pl. szakkörök, tömegsport stb.), adminisztrációval leterhelt pedagógusok, kikérővel járnak különórákra a magas státuszú szülők gyermekei</p>

A **tanulói eloszlás** (2. táblázat) családi háttér-alapúságát dokumentálja a Ladányi-Csanádi szerzőpár, azonosítva a családi státuszhoz tartozó osztály- „rangsort”. Meghatározó a már említett tagozat, a napközis-lét, a korrekciós osztály a középmezőny, és a kiegészítő iskolában találja meg az iskola az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek helyét. E teljesen más típusú szolgáltatás fals felhasználásának kérdését vetette fel a 1978-as Budapest-vizsgálat

(Czeizel, Lányiné, Rátai 1978) is: a fogyatékosná nyilvánítás valójában nem a társadalmi hátrányokra adott válasza-e a társadalmi nyomás alatt álló, pedagógiaileg teljesen felkészületlen iskolának.

Az adottságként meglévő törekvések és attitűdök mellé az oktatáspolitikai döntések következtében a szabad iskolaválasztás, a szerkezetváltó gimnáziumok törvényesített keretet teremtettek a szelekciónak. Az ezredfordulóra már elmondható, hogy a szociális státusz-alapú szelekció középfokra intézményesült – a tanulók nagyon egyértelműen családi háttérük, szociokulturális csoporthoz tartozásuk alapján kerülnek az egyes iskolatípusokba. Az 1. ábráról két fontos információt is leolvashatunk: egyrészt látszik, hogy a szerkezetváltó kisgimnáziumokat kifejezetten a magas státuszú családok veszik igénybe, másrészt középfokon az egyes iskolatípusok esetében is kiderül, hogy a tanulók továbbtanulási elképzelései – vagy lehetőségei? – a családi háttérükkel nagyon erősen korrelálnak.

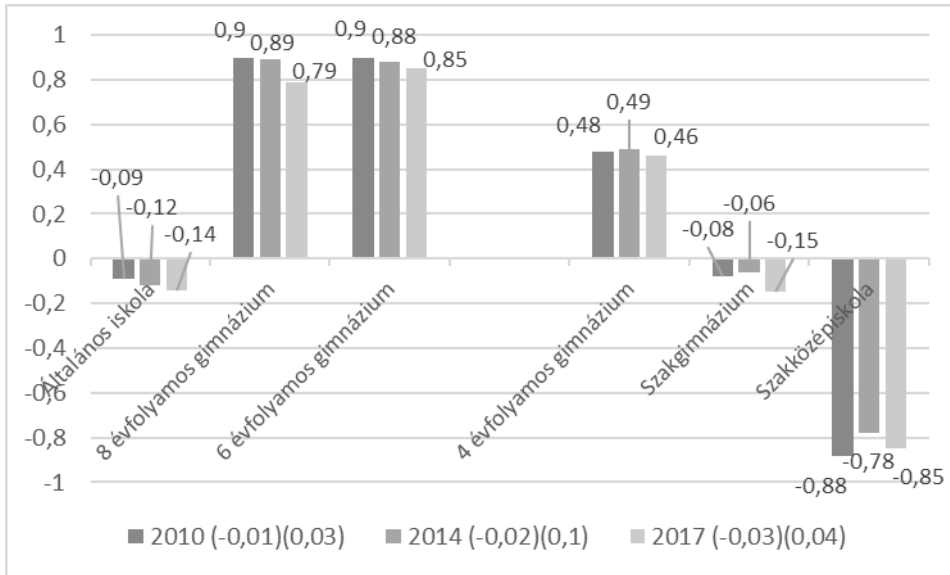
A harminchat évvel ezelőtti kutatás sok igen jelentős eredménye közül talán a legfontosabb, hogy már akkor világosan leírja a *látens diszkrimináció* (Nahalka 2016) jelenségét. Vagyis a gyermekek magukkal hozzák társadalmi csoportjuk értékeit, normáit, szokásait, tudáskészletét, mivel azonban az iskola elvárásrendszere alapvetően a középosztályi „készletekre” épül, a tanuló érzékelését, iskolai sikerességét az fogja döntően meghatározni, hogy a gyermeket meghatározó szubkultúra mennyire van távol ezektől az elvárásoktól (2. táblázat). Azaz az iskola – és a pedagógusok – nem képesek dolgozni ezekkel a különbözőségekkel, nem képesek ezekre építeni, hanem a gyermek kommunikációs, viselkedésbeli stb. eltérését a tantárgyi **teljesítmény értékelésének** (2. és 3. ábra) elszennyezésével szankcionálják.

2. táblázat: A szelekció szinterei 2.

1983	2019
<p>Pedagógusok eloszlása a különböző státuszú iskolákban</p> <ul style="list-style-type: none"> származás, életpálya és képzettség alapján „Alacsonyabb státuszú osztályokban alacsonyabb képzettségű tanárok tanítanak” 	<p>A pedagógusok eloszlása intézmények közötti szintre lépett</p> <ul style="list-style-type: none"> Innovatív, képzettebb pedagógusok az elit iskolákban az alacsony státuszú intézményekben (gettó, gettósodó) nagy fluktuáció, végzettség nélküli tanárok (2017. trv. módosítás: HH területeken képzettség nélküli alkalmazás)
<p>Tanulók eloszlása az iskolában</p> <ul style="list-style-type: none"> szülők iskolázottsága/munkaköre alapján: tagozatos nem napközis/tagozatos napközis normál nem napközis/napközis korrekciós osztály – közepes státusz kisegítő iskolába a kvalifikálatlanabb szülők gyermekei felülreprezentáltak <p>1978. Czeizel: Budapest-vizsgálat</p>	<p>→ Iskolák/települések közötti szintre lép</p> <ul style="list-style-type: none"> A család státuszának megfelelő státuszú alapfokú intézmények (szabad iskolaválasztás) Korai szelekció: szerkezetváltó iskolák Középfokra intézményesül a családiháttér-alapú szelekció (szakközépiskola-szakgimnázium-gimnázium)
<p>Iskolai értékelés: jók/rosszak kategória „az iskolának a különböző társadalmi rétegekből származó gyerekekkel eltérő mértékű nehézségeik vannak akkor, amikor saját céljaik megvalósítására törekszik.” Családi-iskolai érték/normarend konfliktusa</p> <ul style="list-style-type: none"> iskolával való konfliktusos viszony, mint mutató <p>→ szubkulturális-alapú eloszlás</p> <p>Nyíltan sosem jelenik meg, az iskola hivatalosan sohasem vállalja</p>	<p>BTMN-tanulók arányának növekedése BTMN magatartási nehézséggel küzdő tanulók (2017. 8. évf.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ CsHI átlaga: -0,725 országos átlag: -0,03 ➤ Matematika tesztátlaga: 1419 pont országos átlag: 1606 pont ➤ Szövegértés tesztátlaga: 1370 pont országos átlag: 1564 pont Családi-iskolai érték/normarend konfliktusa iskolával való konfliktusos viszony, mint mutató • szociokulturális-alapú eloszlás <p>Kerber Zoltán 2002, 2003, 2011, Bass László 2007</p>

Az iskolában az a gyermek sikeres, aki – ha nem is a közép-osztályból származik - a legkevésbé ellenálló ezzel a monokulturális asszimilációval szemben.

1. ábra: Az iskolatípusok tanulói CsHI átlagai az OKM 8. és 10. évfolyamos adatbázisai alapján (Az évszámok mellett a 8., illetve a 10. évfolyam országos tanulói CsHI átlaga látható. Az első három iskolatípus értékei a 8. évfolyamos, a második három iskolatípus értékei a 10. évfolyamos mérésből származnak)



Ahogy anno a kutatók is megfogalmazták; tulajdonképpen az alkalmazkodás számszerűsített értékelése történik. Ez a mechanizmus napjainkig sem változott. Ami változik, az ennek a diszkriminációnak az informális-formális legitimációja. Nagyon tanulságos a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő (BTMN) tanulóakra vonatkozó statisztikákat megvizsgálni: országos CsHI átlaguk 0,7-del alacsonyabb az országos tanulói átlagnál (a szórás 1), matematika és szövegértés tesztátlaguk átlagosan 200 ponttal (!) alacsonyabb az országos tanulói átlagnál. Ismét nagyon aktuálissá vált a kérdés, hogy a nem organikus, pszichés eredetű problémák hány százalékában és mekkora felelőssége van a gyermekekkel inkompatibilis iskolának.

A szelekcióra a legkézenfekvőbb magyarázat mindig is elsősorban a **tehetségnevelés** volt. Ez már önmagában is felhívja a figyelmet az oktatási rendszeren belül évtizedek óta monopolhelyzetben lévő, nagyon problémás, a tehetséggel kapcsolatos felfogásokra, attitűdökre: az iskola a *már megnyilvánult*, csak *bizonyos típusú* tehetségekkel kíván foglalkozni, azokkal is feltétlenül *elkülönített körülmények* között (Civil Közoktatási Platform 2016).

3. táblázat: A szelekció szinterei 3.

1983	2019
<p>Iskolai értékelés: sikeres/sikertelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Az iskolával, az iskola által közvetített értékekkel való azonosulási képesség és hajlandóság szempontjából ... a pedagógusok közvetítésével történő megítélés” • Az értékelési rendszer alkalmasságának dilemmája „az alkalmazkodás számszerűsített értékelése” 	<ul style="list-style-type: none"> • Semmi sem változott • Kimutathatóan monokulturális, elitista iskolai elvárások (tananyag- és tankönyvtartalom, NAT stb.) • a szaktárgyi értékelés permanens elszennyezése a normatív összeállítás értékelésével
<p>Tehetségfelfogás <i>„Az iskolai sikeresség és sikertelenség a tanárok – és a gyerekek – szemében azonosul a képességek különbségeivel.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Akik jobban megfelelnek a követelmények rendszerének, lesznek tehetségesek, tekintik őket kiválóknak 	<ul style="list-style-type: none"> • „<i>tehetséges és hátrányos helyzetű gyerekek</i>” • Ideológiai háttérrel teremt a pedagógiailag téves, ám érdekvédelemtől homogenizálásnak
<p>Tanulási utak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Középfokú iskolák lényegesen eltérő összetételűek, nyíltan szelektív struktúrával szociokulturális tulajdonságok, mint szelekciós tényezők • „<i>elit általános iskolák tagozatos osztályaiból – elitgimnázium tagozatos osztályaiba – divatos egyetem elit szakára</i>” • napközis osztályból – szakmunkásképző vagy közvetlen kvalifikálatlan munka 	<ul style="list-style-type: none"> • Középfokú intézményes szelekció • „királyi utak” – szerkezetváltó kisdagimnáziumok • kudarcos szakképzés, lemorzsolódás, közmunka

És hogy a helyzet még ennél, a pedagógiai szűklátókörűséget jelentő állapotnál is rosszabb: nem csupán arról van szó, hogy a tehetség feltételezését, percepcióját kimutathatóan a kedvező körülményeket biztosítani képes, etalonnak tekintett középosztályi családi háttérhez köti az iskola, hanem ugyanezen társadalmi csoport szeparációs

elvárásainak is *ezzel az ürüggyel tesz eleget*. Erre a megállapításra jutott 1983-ban a két kutató, illetve ugyanez a folyamat mutatható ki több, mint 30 évvel később is. E gondolatmenet ékes bizonyítéka a közbeszédben immár bevett osztályozás: van *tehetséges* és van *hátrányos helyzetű gyermek*, ahol – több esetben jogszabályok megszövegezésében is – a hátrányos helyzetet a tehetség ellentétének, de mindenképpen azt kizáró körülményének tekintik.

Az alapfokú oktatásban a fenti dimenziókban - a listát lenne még mód bővíteni – azonosított szelektációs mechanizmusok egyenes következményeként az egyéni **tanulási utakat** kimutathatóan a családi háttér, a szociokulturális származás határozza meg. A szociális státusz alapján történő osztályba/iskolába sorolás, az ugyanettől függő jó, vagy kevésbé jó pedagógusok, az iskola kulturális elvárásainak való megfelelés által befolyásolt teljesítményértékelés a diákok lehetséges tanulói karrierjét determinálja (1. ábra). 1983-ban *Ladányi* és *Csanádi* a rendelkezésre álló szülői végzettség alapján állapította meg az alapfokon azonosított elkülönített oktatás-nevelés folytatólagos, középfokon már nyíltan szelektív jellegét, míg 2017-ben a CsHI alapján tudjuk ugyanezt kimutatni. Ennek alapján megállapíthatjuk az úgynevezett *üvegplafon-hatás* érvényesülését: az, hogy egy gyermek milyen családba születik, igen nagy pontossággal jelzi előre a számára elérhető iskolai teljesítményt, továbbtanuláskor a középfokú iskola típusát, a munkaerőpiac szóba jöhető szegmensét, illetve a jövedelmi lehetőségeket.

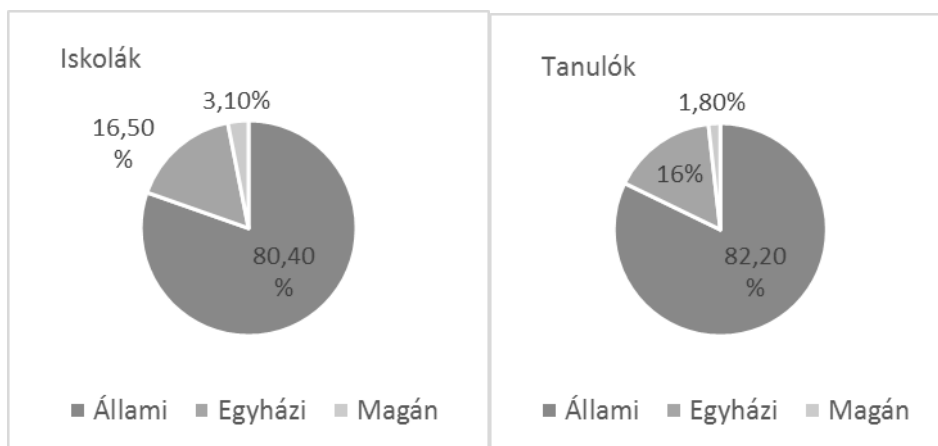
A szelektációs „kínálat” 2019-ben

Napjainkra a szelektációnak jellegzetes formái és mechanizmusai alakultak ki. Az *intézményesült szelekció* kidolgozottabbá vált az idők során 1983 óta: az iskolaszervezet tekintetében nem csupán a *középfokú iskolatípusokat* (gimnázium, szakgimnázium, szak-középfokú iskola) említhetjük, hanem a 90-es évek elejétől már beszélhetünk két igen *korai szelektációs pontról*, a 8 és 6 osztályos *kisgimnáziumokról* (például: Liskó 1993, Horn 2010, Ercse 2019a).

Egy struktúrába kódolt, szelektációs újdonság a *fenntartói szektort* érinti, egészen pontosan az egyházi szektor – és ezen belül néhány felekezet – kimutatható előnyben részesítését (Ercse 2018). Ez utóbbi, a szelektációra gyakorolt hatását az növeli meg különösen, hogy egy 2010-es törvénymódosítást követően 2011-12 során lezajlott egy jelentős mértékű privatizációs hullám (Ercse-Radó

2019), melynek során számos intézmény került egyházi fenntartásba. A folyamat lassabb ütemben, de jelenleg is tart, és ha szemügyre vesszük, hogy jelenleg a szektor részesedési aránya az intézmények, illetve a tanulók terén (2. ábra) egyaránt 16%, megértjük, hogy az egyházi iskolák viselkedése – iskolapolitikája – az egész rendszerre hatást gyakorol, így beláthatóan szükséges erre kiemelt figyelmet fordítani.

2. ábra: Az iskolák, illetve a tanulók eloszlása a fenntartói szektorok között, 2017. OKM 8. évfolyam



Bár egyházi iskolákra hivatkozunk, fontos tudni, hogy valójában csupán néhány felekezet esetében beszélhetünk térnyerésről, illetve nagyrészt ugyanezen egyházak azok, amiket a kormányzati preferenciális intézkedések különösen érintenek. A három nagy-egyház mellett (katolikus, református, evangélikus) a görög-katolikus egyházat is ide sorolhatjuk (Ercse 2018).

A preferenciális intézkedések között említhetjük a tanulók világnézeti alapon történő kiválogatásának jogát, a tandíj lehetőségét, az egyházi oktatási intézmény felvételi körzetének törvényben történő nagyvonalú definiálását, bizonyos iskolai autonómiák biztosítását, melyek az állami iskolák számára nem adóttak (intézményvezető választás, tankönyv választás stb.), illetve olyan finanszírozási mechanizmusok kialakítását, amelyek egyértelműen előnyben részesítik²² az egyházi iskolákat, nem megfélemezve az évi több

²² Például: „... az állami iskolákban az éves dologi kiadási keret 2017-ben tanulónként 57 651 forint, ami az egyházi iskoláknak járó normatív keret 36%-a; törvényi rendelkezés alapján 2018-ra a KLIK dologi kiadási kerete ... 51%-kal csökken, azaz csökken a

alkalommal megítélt, igen nagy összegű, oktatási célú támogatásokról az egyházak részére (Ercse 2018, Ercse-Radó 2019).

A fentebb sorolt oktatáspolitikai intézkedések – és az állami iskolákat jellemző állapotok - következtében iskolaválasztáskor bizonyos szülői csoportok döntése tehát érthető okokból billenhet az egyházi iskolák felé (Ercse 2018).

A továbbiakban megnézzük, hogy a fentebb sorolt kiváltságok, illetve potenciális szülői érdeklődés mellett hogyan viselkedtek, viselkednek az egyházi iskolák, és ez milyen következményekkel jár.

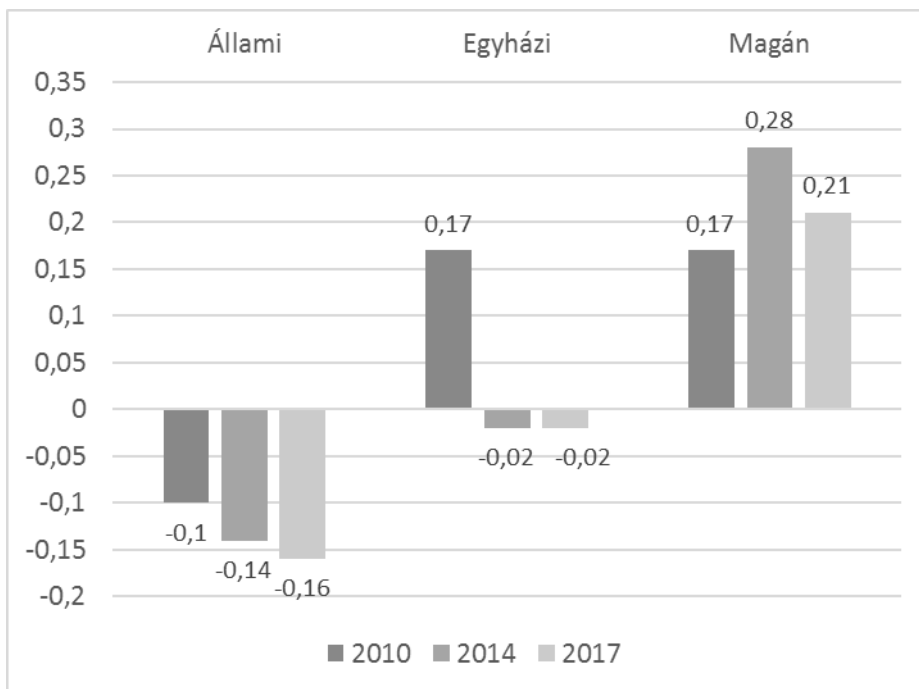
Egyházi iskola-hatás

Ha országos szinten vetünk egy pillantást az egyes szektorok általános iskolai tanulói CsHI átlagaira (3. ábra), már abból is kiderül, hogy az egyházi szektor kifejezetten előnyben részesíteni látszik a kedvező családi háttérű gyermekeket (a magánszektor mutatóival is foglalkozni kell természetesen, de az egész rendszerre vetített jelentőségük megítéléséhez nézzük meg a tanulói részesedésüket: 1,8%). Jogos az észrevétel, mely szerint már a 2014-es egyházi átlag is jóval közelebb van az állami szektoréhoz, ám ne felejtjük el, hogy a megelőző években az egyes felekezetek éppen, hogy a leghátrányosabb területeken vették át a legtöbb iskolát (Hermann-Varga 2016), és több kutatás eredményeiből is azt fogjuk látni, hogy ott is a szelektív beiskolázás gyakorlatát valósították meg.

Az oktatási privatizáció hatásainak kutatása során *Radó Péterrel* három csoportot képeztünk az összes olyan településből, ahol legalább két iskola volt 2010-ben (201 település), és összehasonlítottuk ezek tanulóinak eloszlás-változásait egyes szocioökonómiai mutatók mentén (Családi háttér index, HHH arány, roma arány) a 2016-os évvel. *Báziscsoport*nak neveztük, ahol 2010-ben még nem, de 2016-ban már volt egyházi fenntartó – az *egyházi iskola-hatás* ezen a csoporton mérhető -, a *Vegyes csoport* településein mind a két vizsgált évben jelen volt egyházi fenntartó, az *Állami csoport*ban pedig egyik évben sincs egyházi iskola.

tanulónkénti 57 651 forint, míg az egyházi iskolák működési normatívája 200 000 forintra emelkedik.” (Ercse 2018 183.o)

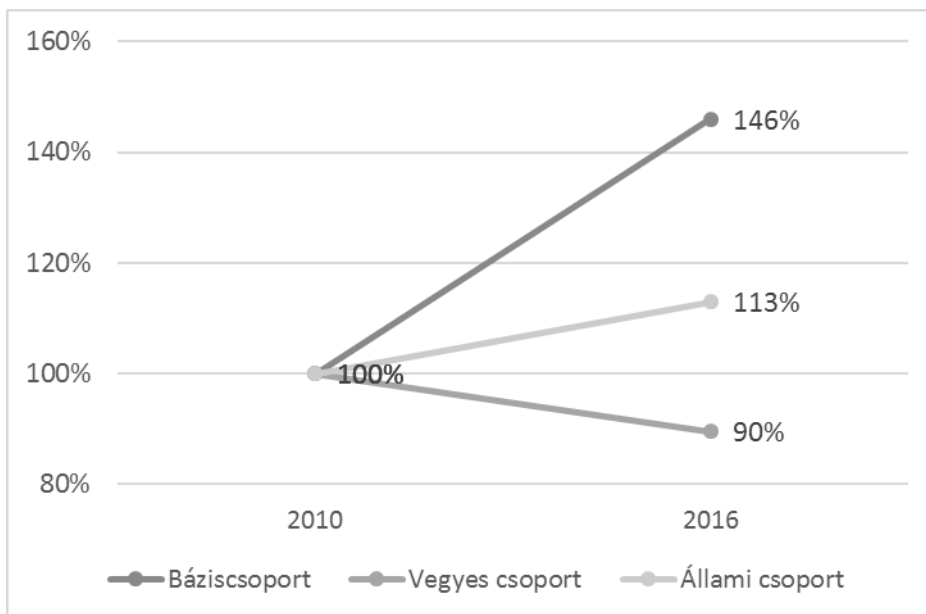
3. ábra: Az egyes szektorok tanulói családi háttér index átlagai az általános iskolában 2010, 2014 és 2017-ben, OKM 8. évfolyam



A szelekció mértékének változás-vizsgálata egyértelművé tette, hogy a települések életébe belépő egyházi fenntartók hatására igen jelentős mértékben nőtt a szelekció (4. ábra).

Az *Állami csoportban* 13 százalékpontos növekedés volt. A *Vegyes csoportban* látszólag csökkent a szelekció, valójában az iskolák száma lett annyival kevesebb, hogy az már befolyásolta a szórásElemzés-alapú számítást. Ebben a csoportban eleve magas volt a szelekció mértéke, ami jelentősen nem változott. A *Báziscsoportban* viszont majdnem 50%-os növekedést láthatunk.

4. ábra: A szelekció iskolai CsHI átlag-alapon számolt változása (2010=100%), (OKM 8. évfolyam) Forrás: Ercse-Radó 2019



Az alábbi ábrákat szemügyre véve megállapíthatjuk, hogy az egyházi iskolák kifejezetten *szelekciós szigetet* alakítottak ki a településeken, akár a HHH tanulók (5. ábra), akár a roma tanulók (6. ábra) szempontjából vizsgálódunk.

A kutatás, melyből az eredmény származik (5. ábra), az összes olyan 2, 3 és 4 iskolával (feladatellátási hellyel) rendelkező települést vizsgálta, ahol 2016-ban jelen volt katolikus, református, evangélikus, illetve görögkatolikus fenntartó (74 település). Ezen települések 2010-es és 2016-os mutatóit vizsgáltam (CsHI, HHH és roma arány), illetve a szelekció változását.

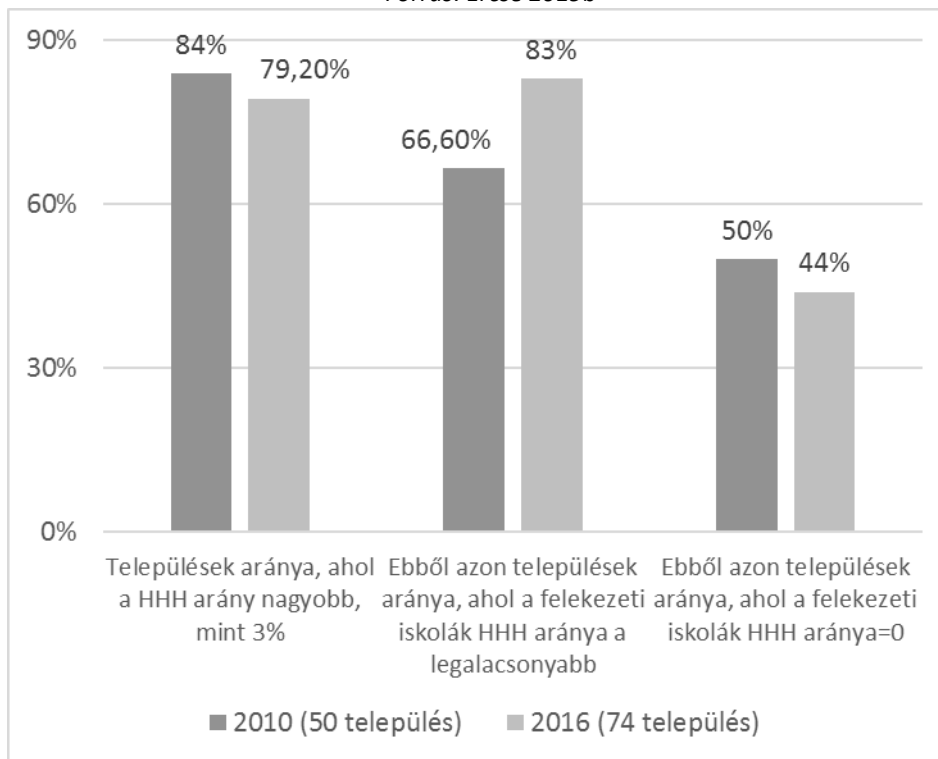
A HHH tanulók eloszlása szempontjából az látszik, hogy a települések négyötödén 3%-nál több HHH tanuló van. „Már 2010-ben is az esetek kétharmadában az egyházi iskolák tanulói között volt a legkisebb a halmozottan hátrányos diákok aránya, de 2016-ra ez a települések 83%-ban volt így. 2010-ben ezen települések felénél, 2016-ban majdnem a felénél – bár az ilyen iskolák száma tovább nőtt – az egyházi iskolákban nem volt HHH tanuló.” (Ercse 2019b. 59.o)

Szintén a privatizáció-kutatás erősítette meg az egyik leglátványosabb módon az egyházi iskolák térnyerésének és az etnikai (roma) szegregáció felgyorsulásának összefüggését. A kiinduló, 2010-es

évben is már kiugróan magas volt a roma szegregáció mértéke mind a gettósodó, mind a gettóiskolák esetében azokon a településeken, ahol jelen voltak az egyházi fenntartók. Ami biztos: az együttjárás tagadhatatlan.

5. ábra: Települések aránya, ahol a HHH arány legalább 3%, illetve ahol a felekezeti iskolák HHH aránya a legalacsonyabb, és ahol a felekezeti iskolák HHH aránya nulla 2010-ben és 2016-ban, OKM 2010. és 2016. évi 8. évfolyam

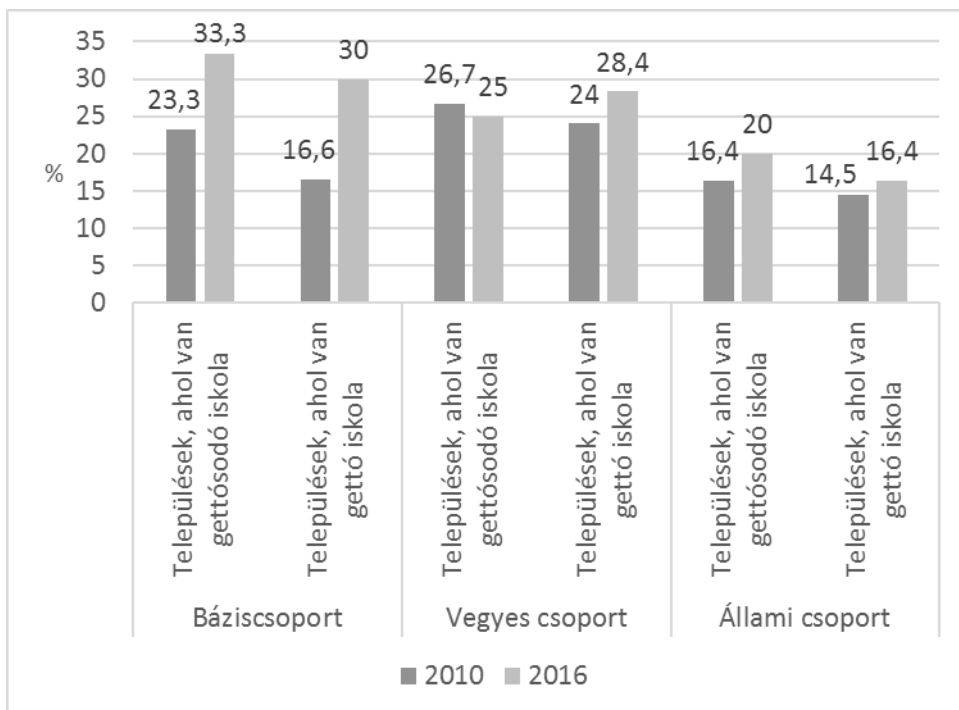
Forrás: Ercse 2019b



2016-ra ugyanezen csoportban megnőtt a gettóiskolák aránya – jól láthatóan fokozódott az etnikai alapú szegregáció mértéke, a gettósodó iskolák egy része gettóiskolává vált. Az egyházi iskolahatást továbbra is a *Báziscsoport* értékeiről olvashatjuk le: az egyházi fenntartók belépése után a gettósodó iskolák aránya 50%-kal nőtt meg, a gettóiskolák aránya 100%-kal.

6. ábra: A gettósodó és gettóiskolák településeinek aránya (%) a három vizsgált csoportban 2010-ben és 2016-ban, OKM 8. évfolyam

Forrás: Ercse-Radó 2019



A 2018-as kutatás (Ercse 2018) is hasonló eredményre jutott: „... azokon a településeken, ahol 2010-ben nem volt egyházi fenntartó, és nem voltak gettó- vagy gettósodó iskolák, a fenntartóváltást követően 2016-ra mindegyik település érintetté vált a szélsőséges roma szegregációban.” (Ercse 2018 64.o).

A tanulói CsHI átlagok összehasonlításán túl még egy olyan adat, amely bizonyítani látszik az egyházak szelektív iskolapolitikája és a szegregáció kapcsolatát: a szegregált iskolák fenntartója 80%-ban az állam (2010-ben: önkormányzat) volt. Azaz az egyházi iskolák „lefölöző” stratégiája az alacsony státuszú, HHH és roma tanulókat beszorítja a jóval kedvezőtlenebb helyzetű, alacsonyabb minőséget szolgáltató állami iskolákba.

Mindezek alapján is tehát igen megalapozottan jelenthettük ki, hogy „... az egyházi iskolák szelektív beiskolázási gyakorlatának következtében a szelekció egyenes következményének tekinthető szegregáció ugrásszerűen megnőtt.” (Ercse-Radó 2019 45.o).

A *tanulók szociális státusz-alapú elosztásának* is egyfajta evolúciója zajlik: míg kezdetben leginkább az *iskolán belül*, külön osztályokba „rendezték” a magas és alacsony státuszú családok gyermekeit, később jellemzőbbé vált az egyes *iskolák közötti* státuszkülönbségek növekedése. A legmarkánsabban ez az egyes iskolatípusok esetében jelentkezett - ahogyan erre például a PISA jelentések is folyamatosan felhívták és felhívják a figyelmet -, de a legtöbb helyen köztudott volt, melyik az un. elitiskola, és melyik a „gyűjtő”. Az egyházi szektor expanziójával a településeken az iskolák szabályos kategóriákba rendeződtek; az egyes intézmények tanulói összetétele megindult a szélsőséges homogenizálódás és polarizálódás útján, ahogyan azt *Encs* település példáján jól láthatjuk (4. táblázat). A településen 2010-ben két önkormányzati iskola volt, a szocioökonómiai mutatók alapján a tanulók kiegyensúlyozott eloszlását látjuk. 2016-ban a településen már két pólus alakult ki az immáron 4 iskola között: két állami iskolába jártak a nagyon alacsony státuszú családok gyermekei, a HHH és roma tanulók zöme (az egyik iskolába *csak HHH és csak roma* tanulók jártak), a másik két iskolának pedig a települési átlagnál magasabb tanulói CsHI átlaggal rendelkező közössége volt – a település tanulóinak 2016-os családi háttér index átlaga -0,39 volt –, egészen alacsony HHH aránnyal, roma tanulójuk szinte nem is volt. Ez utóbbi két iskola egy állami szerkezetváltó és egy katolikus általános iskola.

Az egyházi iskolák térnyerésével azonban ez az evolúció is szintet lépett: ezek az iskolák nem csupán településen belül katalizálták egy egészségtelen, a kasztosodás irányába mutató szelektivitását a tanulók eloszlásának, hanem megindult a települések közötti vándorlás.

A privatizációkutatásban (Ercse-Radó 2019) szereplő *Bázis-csoportban* – amelyen az *egyházi iskola-hatást* tudjuk mérni – megvizsgáltuk az állami iskolákban és az egyházi iskolákban a körzetes²³ és a bejáró tanulók arányát (7. ábra). Jól láthatóan az állami szektorba tartozó iskolák tanulóinak nagyjából 12%-a bejáró 2010-ben és 2016-ban is. Az egyházi iskolák bejáró tanulóinak aránya ezzel szemben ennek kevés híján duplája.

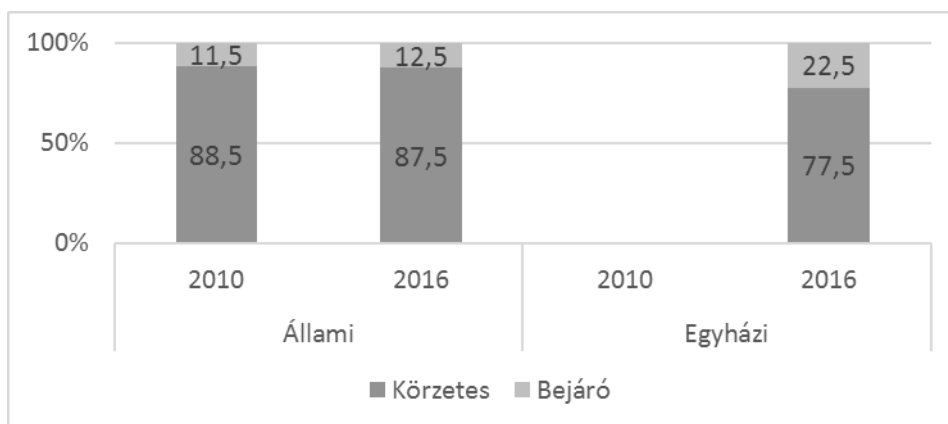
²³ Egyházi fenntartású iskola beiskolázási körzetét a Köznevelési törvény azon település egészében határozza meg, ahol az adott iskola telephelye megtalálható. 2011. évi CXCV. törvény 33. § (1).

4. táblázat: Encs település iskolái között a tanulók eloszlása 2010-ben és 2016-ban a családi háttér index (CsHI), a tanulói HHH arány és roma arány mutatókkal, OKM 8. évfolyam

2010				2016				
Iskolatípus	CsHI átlag	HHH %	Roma %	Fenntartó	Iskolatípus	CsHI átlag	HHH %	Roma %
Ált. iskola	-0	7	23	Állami IF	Ált. iskola	-2	100	100
Ált. iskola	-0	8	26	Állami IF	Ált. iskola	-2	33	47
				Állami IF	6 évf. gimn.	0	7,4	na*
				M Katolikus E	Ált. iskola	0	4,9	2

*Vannak intézmények, amelyek nem adnak meg tanulói roma arány adatot (nem kötelező), erősen felülreprezentáltak közöttük a szerkezetváltó gimnáziumok. Amennyiben ezen iskolák egyéb mutatóit is megvizsgáljuk, arra a következtetésre jutathatunk, hogy valószínűleg nincs roma tanulójuk.

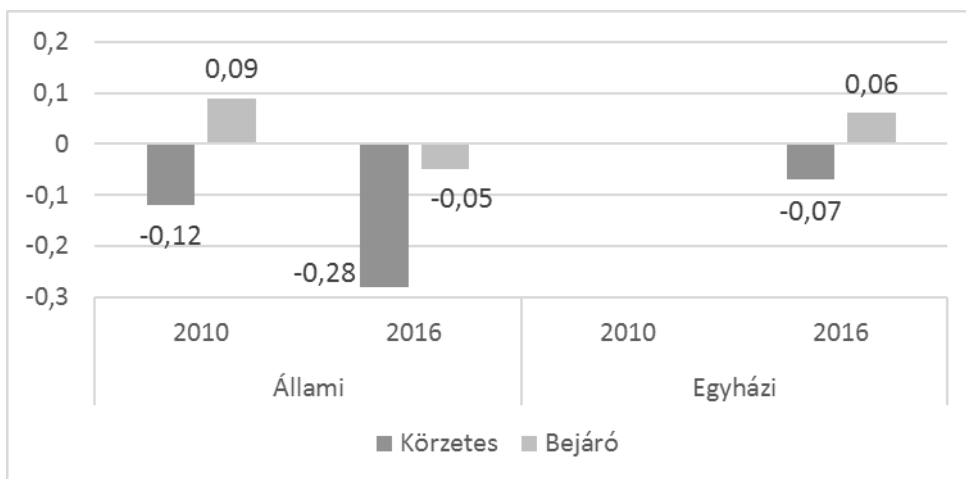
7. ábra: A körzetes és bejáró tanulók aránya a Báziscsoport fenntartói szektorai szerint (%) (2010-2016, OKM 8. évfolyam) Forrás: Ericse-Radó 2019



Ezek után megnéztük ugyanezen csoportok tanulói CsHI átlagát is (8. ábra). Igen jól követhető az egyházi iskola megjelenésével járó

változás: egyrészt láthatóan jóval alacsonyabb az állami iskola körzetes tanulóinak CsHI átlaga, mint az egyházi szektor körzetes – kiválogatott – tanulóinak CsHI átlaga. Másrészt viszont azt is pontosan látni, hogy a szabad iskolaválasztás jóvoltából a helyi relatív elit a számára megfelelő *társadalmi összetétellel* bíró iskolát választ, az egyházi iskolák pedig kiemelkedő partnerek ezekben az *ingázási játszmákban* (Zolnay János 2016), ilyen módon hozzájárulnak a települések közötti szelekció növekedéséhez.

8. ábra: A körzetes és bejáró tanulók CsHI átlagai a Báziscsoport fenntartói szektorai szerint, 2010-2016, OKM 8. évfolyam Forrás: Ercse-Radó 2019



Amennyiben a fennálló helyzet kialakulásában és fenntarthatóságának strukturális biztosításában a felelősség kérdését firtatjuk, megkerülhetetlenül a kormányba és egyes felekezeti fenntartókba ütközünk. A kérdést 2018-ban már feltettük, azóta is folyamatosan aktuális: „Az Alaptörvény VII. cikkelyének (4) pontjában szerepel a következő mondat: „A bevett egyházaknak a közösségi célok elérését szolgáló feladatokban való részvételükre tekintettel az állam sajátos jogosultságokat biztosít.” Az oktatásban fenntartók számára biztosított jogosultságokat megvizsgáltuk. A kérdés az, hogy ha és amennyiben adatokkal alátámaszthatóan a fenntartói szerephez és jogosultságokhoz hozzájutott bevett egyházak szelektív iskolapolitikát folytatnak, és ha ezzel hozzájárulnak a káros társadalmi polarizációhoz, az mennyiben szolgál közösségi célokat, és ez beleértendő-e a sajátos jogosultságokba, amit az állam részükre biztosít.” (Ercse 2018 197.o)

Összefoglalás

Az előadás a szelekció állapotának 36 évvel ezelőtti, és jelenlegi összehasonlításával kezdődött. Talán kimondható, hogy félelmetes, mennyire nem találtunk alapvető változást, különbségeket a vizsgált területeken. Talán nem is az a legnagyobb gond, hogy a szelekciót 36 éve szinte tökéletesen ugyanazokkal a folyamatokkal írták le, mint ahogyan az napjainkban megtehető. Az igazán dermesztő az, hogy 36 évünk volt rá, hogy okosabbak legyünk, hogy találjunk rendszerszinten megoldásokat ezeket felszámolni és megelőzni – erre talán még lennének is javaslatok. De 36 évünk volt arra is, hogy jobb és igazságosabb társadalommá váljunk, és **akarjuk is** ezeket a megoldásokat megvalósítani. Íme Ladányi János és Csanádi Gábor 1983-ból származó megállapítása: *„Maga az általános iskola strukturális és tartalmi vonásaival rögzíti a kiinduló különbségeket, illetve saját keretein belül – iskolai megfogalmazást adva nekik – újrateremti azokat.”* (Ladányi-Csanádi 1983 156.o) Napjainkban pontosan ugyanezt állítjuk – leggyakrabban talán olyan módon fogalmazzuk meg, hogy a társadalmi hátrányokat maga az iskola transzformálja tanulási hátrányokká, a különbségeket még jobban megnöveli, így a lehetséges tanulói karriereket a családi háttér alapján determinálja.

Némi különbséget azért felfedezhetünk, de ez sem jó hír. A *szelekciós mechanizmusok*, melyekről a 1983-ban az volt az állítás: *„Nyíltan sosem jelenik meg, az iskola hivatalosan sohasem vállalja”* (Ladányi-Csanádi 1983 80.o) 2019-re a magas státuszú társadalmi csoportok szeparációs törekvéseit tudatosan támogató politikaként, rendszerszintű intézkedéseknek köszönhetően *intézményesültek*. Az oktatási rendszer működése nagyban hozzájárul a társadalom egyre gyorsuló kasztosodásához.

Ha egy ehhez hasonló állapotfeltárást valamiféle tanulságnak kell követnie, akkor jelen esetben ez a fentiek végig gondolása után talán mindenképpen az, hogy a helyzet javításához, a megoldáshoz nem csupán oktatáspolitikai intézkedésekre van szükség. A 2019-es állapotokat és helyzetet felmérve 1983-hoz képest nem, hogy nem igazságosabb, esélyegyenlőbb az oktatási rendszerünk – köszönhetően többek között az elmúlt évek kormányzati szintre emelt, az esélyegyenlőtlenségeket súlyosbító intézkedésekkel megfejtelt, a társadalmi csoportok között nyíltan különbséget tevő ideológiájának, hanem sokkal rosszabb. *Berényi Eszter* (2018 65.o) tökéletesen fogalmazza meg: *„A magyar oktatási rendszer sajátossága talán nem*

is a szegregáció mértékében, hanem abban a széleskörű legitimitásban rejlik, amely az iskolaválasztás által újratermelt oktatási szegregációt övezi.” Ezzel a széleskörű, konszenzuális legitimitással van igazán dolgunk.

Irodalom

Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57-65.

Civil Közoktatási Platform (2016): Kockás Könyv – Kiút az oktatási katasztrófából (Elemzés a magyar közoktatás alapvető, jelentős beavatkozást igénylő problémáiról és azok lehetséges megoldásáról)
Czeizel Endre, Lányiné Engelmayer Ágnes és Rátai Csaba (1978): Az értelmi fogyatékosok köreredete a Budapest vizsgálat” tükrében. Medicina Kiadó, Budapest

Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177-199.

Ercse Kriszta (2019a): Amit a szerkezetváltó iskolákról tudhatunk (ha szeretnénk). Horizontok és dialógusok V.: *Iskolák társadalmi térben és időben* konferencia, Pécs 2019. május 8.

Ercse Kriszta (2019b): Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, 29(7), 50-72.

Ercse Kriszta, Radó Péter (2019): A Magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7), 8-49.

Hermann Zoltán, Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.), *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: TÁRKI. 311-333.

Horn Dániel (2010): A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. In:

Kolosi Tamás és Tóth István György [szerk.]: *Társadalmi riport 2010*
Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági szemle*, LVI. évf., 2009. november 959-1000.

Ladányi János, Csanádi Gábor (1983): Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó, Budapest

Liskó Ilona (1993): Szerkezetváltó iskolák. Kutatás közben-sorozat 190, Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1993

Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és a komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2016/7-8

- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület 2018, Szeged. 31–55.
- Tomasz Gábor (2017): Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban, *Educatio*, 26(1), 94–112.
- Varga Júlia (2011): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: *Oktatás és Foglalkoztatás*, Budapest, Hungary: KTI könyvek, 65-82.

A Szülői Hang Közösség

ÁLLÁSFOGLALÁSA

a köznevelési törvény módosításáról²⁴

A közoktatási törvény tervezett módosítása meggátolja a szülőket abban, hogy kimenekíthessék gyermeküket a rossz oktatási rendszerből, zöld utat ad arra, hogy a szakmailag nem megfelelő intézményvezetők tovább rombolják az iskolák színvonalát, és egy alkalmatlan hivatalos szervre bizza az iskolaérettség pedagógiai megítélését.

Nincs okunk optimizmusra a felállítandó, ismeretlen szempontok szerint működő új hivatalos szervvel kapcsolatban: egy arctalan bürokratikus hatóság még a legnagyobb jószándék mellett sem képes helyes pedagógiai döntéseket hozni; ehhez rugalmasság, szakértelem és személyesség lenne szükséges. A jó oktatás alapja a bizalom légköre; a tervezett törvénymódosítás épp ezt a bizalmat rombolja tovább. A közoktatási törvény sebtében benyújtott változtatása megakadályozza a szülőket abban, hogy kimenekítsék gyermeküket a megbetegítő állami oktatásból, hogy ehelyett magántanulóként, a szülők által létrehozott tanulócsoportokban sajátítsák el a tantervben előírt tudást, miközben abból rendszeresen vizsgát is tesznek. Viszonylag kevés – bár növekvő számú – szülő döntött eddig a magántanulói státusz igénybevételéről, mégis valamennyiünk számára fontos, hogy ez a lehetőség megmaradjon. Ha szülőként úgy gondoljuk, hogy nem kívánjuk gyermekünket kitenni az iskolai túlterheltség és a tanárhiány által sújtott gyenge oktatási rendszernek, gyermekünk oktatásáról gondoskodhatunk a modern, kreatív módszerek használatára törekvő, egyénre szabott foglalkozást megcélzó tanulócsoportok keretében is. A törvény-változtatás azonban megszünteti ezt a lehetőséget, melyről eddig az adott oktatási intézmény vezetője döntött. Helyette bevezetnék az egyéni munkarend fogalmát, amiről egy még ismeretlen hivatalos szerv fog dönteni az intézményvezető helyett egy jelenleg nem nyilvános, de vélhetően igen szigorú kritériumrendszer alapján. Az oktatás

²⁴ A Nemzeti köznevelési törvény módosítására vonatkozó dokumentumot – részleteket a törvényből - lásd: Utószó gyanánt 2. tétel, 82. oldal és a 25. sz. jegyzet, 68. oldal. (A szerk.)

színvonalának javítása helyett tehát a kormányzat inkább elzárja azokat az utakat, amelyeken a szülők kimenekíthetnék gyermeküket a rossz rendszerből. Nem lehet mentség a korlátozások bevezetéséhez a tanulócsoporthoz minőségének biztosítása, hiszen a tanulócsoporthoz választó szülők is tisztában vannak a bizonytalanságokkal, és maximális körültekintéssel próbálják gyermeküknek a legtöbb esélyt megadni, amire a gyenge és elavult állami oktatásban kilátás sincs. A szülők lehetőségeinek korlátozásához nem mentség az sem, hogy egyes iskolák visszaéltek a magántanulói státusz rendszerével, amikor a problémás, az iskola által nehezen kezelhető gyerekeknél a szülőt rábeszélyték a magántanulóságra pusztán azért, hogy megszabaduljanak a gyerektől. A problémás gyerekek esetében a megoldás a szakemberek, erőforrások biztosítása, a pedagógusok továbbképzése és a család megsegítése lehetne, hogy ezzel ők is megkaphassák a számukra szükséges egyéni bánásmódot az iskola keretei között.

Nem csupán a rendszerből menekülni akaró családokat gátolja a törvény. Bár sok esetben eddig is csak formálisan működött, mégis demokratikus véleménynyilvánítási lehetőség volt, hogy az iskolák intézményvezetői pályázata során a tanárok, dolgozók, szülők és diákok előzetesen megismerhették és értékelhették a pályázati anyagokat. A törvény módosítása még ettől a véleményezési jogtól is megfosztja azokat, akik a döntés elszenvedői lesznek, a hatalom ezentúl korlátlanul, a szakmai alkalmasság teljes figyelmen kívül hagyásával nevezheti ki az intézményvezetőket. A már megbízott intézményvezetők rövidebb pórázon lesznek tartva, az önállóságuk tovább csökken: még egy külsős ismeretterjesztő foglalkozás megtartásáról sem dönthetnek majd önállóan, azt a hivatalos szerv engedélyeztetéséhez kötik. Ha az engedélykérést az intézményvezető elmulasztja, a miniszter az intézményvezetői megbízását visszavonhatja. Ilyen körülmények között leginkább a hatalomhoz lojális, a kreatív ötleteket elutasító intézményvezetők kerülhetnek pozícióba – nem csoda, hogy a törvényben szükségesnek találták a vezetői fizetések emelését. Ezek az intézményvezetők várhatóan hasonló lojális magatartást várnak el a tanároktól és végső soron a gyerekektől. Ezzel a 21. században fontos kreatív, felfedező, kritikus és önálló gondolkodásra buzdító szemlélet helyett az engedelmisség marad a fő erény iskoláinkban.

Más téren is szigorítást hoz a törvény: szigorítják a 6 éves korban történő iskolakezdés betartását. Míg korábban a gyermeket ismerő óvoda felelősségébe tartozott az iskolaérettség megítélése, az új törvénnyel ez is átkerül a hivatalos szervhez, mely nem rendelkezik az ehhez szükséges ismeretekkel. A hivatalos döntése ellen a szülő csak bírósági eljárás keretében fellebbezhet, mely ellehetetleníti a pedagógiai szempontok figyelembevételét. Ennek következtében a rendszer az iskolába erőltethet még nem iskolaérett gyerekeket is, ezzel folyamatosan megkeserítve iskolás éveiket. Emellett szigorítják az óvodába járás feltételeit annak ellenére, hogy a súlyos óvodapedagógus-hiány miatt romló színvonalú óvodai ellátás következtében egyes szülők, ha megtehetik, inkább otthon tartanák gyerekeiket, így inkább a feltételek rugalmasabbá tétele lenne indokolt. Van, aki reménykedik, hogy a hivatalos szerv majd szakszerű, gyermekeink érdekeit szem előtt tartó döntéseket fog hozni. Erre az optimizmusra azonban kevés okunk van. Olyan, a gyermekek sorsát alapjaiban meghatározó pedagógiai döntésekről van szó, amelyhez őszinte, személyes kapcsolatra van szükség szülő és pedagógus között. Egy arctalan hivatalos szerv még a legnagyobb jószándék mellett sem képes helyes döntéseket hozni, hiszen a rugalmatlan bürokratikus rendszer nélkülözi a pedagógiai döntésekhez szükséges bizalmat, szakértelmet és személyességet.

Láthatjuk, hogy a törvényalkotó a szülők és pedagógusok szempontjait és a gyermekek érdekeit figyelmen kívül hagyja. Miért gondolnánk tehát, hogy az általa létrehozott hivatalos szerv odafigyel majd ezekre? További példának okáért a törvény kötelezővé teszi az osztályzatokkal való értékelést az olyan alternatív iskolákban is, amelyeknek pedagógiai programja kifejezetten kerüli az osztályzatokat és helyette szövegesen értékeli. Miért fontos a kormányzat számára, hogy azokra az iskolákra is ráerőltessék az osztályzatokat, ahová a szülők kifejezetten az osztályzatokat elkerülő, alternatív pedagógia miatt írták be a gyerekeket?

Úgy látszik, hogy az oktatási kormányzat letett a pedagógiai szempontok megértéséről – már hosszú ideje ők maguk sem figyelnek a kormányzatot érő szöveges értékelésekre, – így aligha várhatjuk, hogy a pedagógiai szempontok jelentős súllyal esnének latba a

felállítandó újabb hivatalos szerv munkájába. A kormányzat maga teremtette azokat a problémákat, amelyeket most egy újabb hivatal felállításával próbál orvosolni. Zsákutcába kerültünk: a kormányzat nem érti, hogy a jó oktatás alapja a bizalom. Bizalom a diák, a tanár, a szülő és az oktatásirányítás között. A bizalom forrása pedig az őszinte kommunikáció és a személyes odafigyelés. Ahol a bizalom légköre megbomlik, ott a gondok sokasodnak; az újabb és újabb központi hivatalok és szabályzatok felállítása és a bizalmatlanság erőltetése nem oldja meg a problémákat, gyermekeinknek pedig mindeközben nem tudjuk biztosítani az őket megillető minőségi oktatást. Láthatjuk, hogy ugyanaz a törvény hoz létre újabb ellenőrző hivatalos szervet, mint amelyik aláássa a bizalom légkörét az intézményvezetők szakmai alapú kiválasztásának megszüntetésével.

Arra kérjük az országgyűlési képviselőket, hogy gyermekeink érdekében ne szavazzák meg a törvénymódosítást. Kérjük, hogy ha a kormányzati törvényhozási úthenger mégis elfogadtatja a törvényt, továbbra se adják fel a küzdelmet. Kérjük, hogy politikusként tegyenek meg mindent a törvény hatályaon kívül helyezéséért, és tájékoztassák a közvéleményt a törvény negatív hatásairól. Szenteljünk valamennyien akkora figyelmet az oktatásnak, mint amekkora figyelmet gyermekeink jövője megérdemel. Látjuk, hogy oktatáspolitikai helyett a kormányzat inkább saját hatalmának erőltetésére koncentrál az oktatásban is. Elítéljük a kormányzat szakmaiatlan működését, ami ugyanakkor tükröt is tart elénk. Nézzünk szembe önmagunkkal: kevés kivételtől eltekintve nem szentelünk elegendő figyelmet a közoktatásnak. Tegyük többet: támogassuk a meglévő tanári, szülői és diák érdekvédelmi szervezeteket, vagy ha nem vagyunk elégedettek a meglévőkkel, alapítsunk újat magunk!

Keressünk új véleménynyilvánítási formákat, és tegyük azért, hogy a problémákról és annak okairól mindenki tudjon! Mindeközben fogjuk meg egymás kezét is: a színvonalas közoktatás nemzeti ügy, amiben csak összefogással érhetünk el eredményt.

2019. 06. 17.

Szülői Hang Közösség

állásfoglalása

„A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről” szóló törvénytervezet vonatkozásában

Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete (AME) nevében nagy részben egyetértünk azzal a jogalkotási szándékkal, amelynek célja, hogy szakmai segítséget és még jobban átlátható szabályozást biztosítsanak a köznevelés területén, hiszen ez mindannyiunk érdeke.

Viszont szomorúan tapasztaltuk, hogy a Dr. Semjén Zsolt miniszterelnök-helyettes által benyújtott *A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről* szóló törvénytervezetet, mely jelentős szakmai kérdéseket érint, nem előzte meg a tervezet társadalmi, szakmai egyeztetése.

1. Állásfoglalásunk az egyéni munkarend bevezetése valamint a kötelező osztályozás tekintetében

1.1. Az egyéni munkarend tekintetében egyetértünk azzal, hogy a tanköteles korú tanulók iskolákon kívüli oktatása további szakmai szabályozást igényel, azonban a törvénytervezet néhány pontja további pontosítást, illetve véleményünk szerint kiegészítést igényel.

Alapvető értelmezési kérdés, hogy **az egyéni munkarend fogalma mit jelent**: ezt melyik jogszabály fogja definiálni?

Az egyéni munkarend kérvényezésére vonatkozóan felhívjuk a törvény-alkotó figyelmét az alábbiakra, illetve javasoljuk a következőket:

1.2. A tervezet szerint 16. §(6) „az eljárás során a felmentést engedélyező szerv megkeresheti a gyámhatóságot, a gyermekjóléti szolgálatot, az iskolaigazgatót, gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő tanuló esetén a gyermekvédelmi gyámot”.

Szakmai okok miatt javasoljuk, hogy az engedélyezettő szervnek kötelessége legyen ezeken szakmai szervezeteket a döntési folyamatba bevonni, enélkül ne születhessen a tanuló státuszáról döntés.

1.3. A tervezet szerint egy évben egy alkalommal lehet kérelmezni az egyéni munkarendet.

Szeretnénk pontosabban látni, mit jelent a „megakadályozó körülmény”, mely körülmények tartoznak ide.

1.4. Az iskolába járás tekintetében a hosszan elhúzódó hivatali ügyintézés meglehetősen bizonytalanságot eredményezhet, ezért javasoljuk, hogy a jogorvoslatra beadott igényeket független szakmai vélemény alapján, lehetőleg gyorsított eljárásban vizsgálják ki.

1.5. Az adminisztráció csökkentése érdekében javasoljuk, hogy az egyéni munkarendet visszavonásig adják meg a tanulónak.

1.6. Csak abban az esetben legyen külön eljárásban felülvizsgálat, amelyikben az éves vizsgán probléma merülne fel a tanuló haladását illetően.

2. Egyesületünk eddigi gyakorlata alapján a **továbbiakban is támogatja az iskolakezdeményezéseket**. Az utóbbi időszakban problémaként merült fel, hogy a kislétszámú iskolák számára a jelenlegi iskolalapítási szabályozás aránytalan terhet jelent, pedig ezek a kisiskolák segíthetnék a jelenleg magántanulói státuszban lévő olyan tanulók tankötelezettségének iskolai teljesítését, akik számára a kislétszámú csoportban történő fejlesztés a legelőnyösebb.

Ezért kérjük a törvényalkotókat, hogy fontolják meg, hogy a bizonyos létszám alatt működni akaró kisiskolák alapítása és működtetése könnyített módon történhessen.

Egyesületünk felajánlja, hogy ennek a szabályozásnak a kidolgozásához eddigi tapasztalataink alapján segítséget nyújtunk.

3. Bár a kötelező osztályozás bevezetése a 2011. évi CXC. törvény 9. § (9) alapján nem érinti az alternatív kerettanterv szerint működő iskolákat, **a tervezet erőteljesen hátrányosan érinti azokat az alternatív iskolákat**, amelyek eddig külön miniszteri engedéllyel

rendelkeztek arról, hogy a szöveges értékelést kizárólagosan alkalmazhatják.

Szeretnénk felhívni a törvényalkotók figyelmét arra, hogy az értékelésnek csupán az egyik funkciója a visszajelzés.

Az alternatív iskolák pedagógiájában az értékelés kiemelt szerepű pedagógiai eszköz, a visszajelzés mellett a motiváció, az önreflexió, a diagnosztizálás eszköze, melyet az adott alternatív pedagógiai paradigma sajátosságai határoznak meg.

Ezekhez az alternatív pedagógiai működésekhez az ötfokú skálán való érdemjeggyel való osztályozás nem illeszthető hozzá.

Az alternatív pedagógiák ezen gyakorlatai már a korszerű pedagógia egyéb területén is megjelentek: a XXI. századi elvárásokhoz illeszkedően az oktatás-nevelésben használt mérés-értékelési rendszerek erősen differenciálódtak, a cél-csoport szerint személyre szabottá váltak, felváltva a régi, hagyományos, 1-től 5-ig használt érdemjegy-skálát.

Emlékeztetjük a törvényalkotót, hogy ez a koncepció érvényesült az új NAT tervezetében is, melyben a 3. osztály végéig "a motivált tanulás megőrzése és a fejlődési eltérések értő kezelése érdekében" csak a szöveges értékelést tartják helyesnek.

Természetesen jogos igény, hogy a szülő kérésére vagy továbbtanulás esetén minden tanuló az általánosan használt osztályzatokat is megkapja – erre eddig is volt minden alternatív iskolában lehetőség.

Az EMMI honlapján található indoklás is ehhez az igényhez kapcsolható: „A szülő, a tanuló számára egyértelmű visszajelzést az elért teljesítményről az osztályzatok, érdemjegyek teremtik meg.

”Erre válaszul jelezzük, hogy az alternatív kerettantervű iskolákba járó tanulók és szüleik eddig is maguk választották ezeket az iskolákat, igényelve és elfogadva azok sajátos pedagógiai működését.

Ezzel együtt, ahogy fentebb is írtuk, az alternatív kerettantervű iskolák eddig is vállalták, hogy a szülő kérésére bármikor, vagy iskolaváltás esetén osztályozzák tanulóikat.

(Hozzátesszük, hogy az alternatív kerettantervek bevezetése óta még soha nem kérte egyetlen szülő sem gyermeke osztályzását pusztán tájékoztatásul, kizárólag az iskolából való távozás miatt volt csak erre szükség.)

Ezért kérjük, hogy azok az iskolák, amelyek a minisztertől már engedélyt kaptak a szöveges értékelés irányába történő eltérés tekintetében, továbbra is ennek megfelelően, kötelező osztályzás nélkül értékelhessék a tanulóikat a kerettanterv illetve az eltérési engedély hatálya alá eső évfolyamokon.

Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének elnöksége

2019. 06. 20.

A TANOSZ tankönyvellátásra vonatkozó

állásfoglalása

a törvényjavaslat kapcsán

A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről

Összegzés: A megjelölt törvényjavaslat tankönyvellátást érintő 93/B. § (3) és 93/C. § (4) pontjai lehetőséget adnak a bevett egyháznak, vagy annak belső egyházi jogi személyének, hogy tankönyvvé nyilvánítási kérelmet nyújtson be közismereti tankönyvek és szakképzési tankönyvek vonatkozásában, és az így jóváhagyott tankönyvekre nem kell alkalmazni a tankönyvjegyzékre kerülés számszerűsített korlátozását sem.

Nyilvánvaló diszkrimináció, ráadásul minőségellenes, hogy bevett egyház vagy annak belső egyházi jogi személye, úgy kap lehetőséget és 6,5 Mrd Ft költségvetési támogatást közismereti és szakképzési tankönyvek fejlesztésére, hogy eddig nem bizonyította kompetenciáját ezen a területen. Ezzel szemben a magánkiadók, melyek több évtizeden át bizonyították, hogy kompetenciájuk van közismereti és szakképzési tankönyvek fejlesztésére, ezt még akkor sem tehetik meg, ha a tankönyvfejlesztés költségeit maguk állják. (Felmerülhet az alaptörvénynek való megfelelése is.)

A törvény 93/D. § (2) pontja az oktatásért felelős miniszter számára lehetőséget ad közismereti tankönyvek fejlesztésére, a szakképesítésért felelős miniszter számára pedig szakképzési tankönyv fejlesztésére, oly módon, hogy nyilvános felhívást tehet közzé.

Így a nem állami és nem egyházi kiadók számára csupán a miniszteri felhívás marad egyetlen lehetőségként tankönyvfejlesztésre, mely az utóbbi évek tapasztalatai alapján ritka és kevés területet érintő esemény volt. A törvényjavaslat 6.§-ából, ahol felsorolásra kerülnek az olyan fogalmak, mint a tankönyv, munkafüzet, munkatankönyv, tartós tankönyv stb. éppen a kormányzat által preferált kísérleti tankönyv került ki.

Ez ellentétes Rétvári Bence, az Emmi parlamenti államtitkára egy írásbeli kérdésre adott parlamenti válaszával, melyben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által készített kísérleti tan-

könyvekkel kapcsolatban korábban azt hangsúlyozta; „Az elmúlt két évben először valósulhatott meg olyan tankönyvfejlesztés, amelynek keretében szervezett módon, részletesen dokumentált formában, a gyakorló pedagógusok javaslatait is összegyűjtötték, erre nemzetközi szinten sem lehet példát találni.”

Ezek után nem világos, hogy az új Nat bevezetésével, a kapcsolódó kerettantervekhez fejlesztett új tankönyvek esetében miért nem indokolt ez a nemzetközi szinten is kiemelkedőnek mondott gyakorlat?

A Tankönyvesek Országos Szakmai Egyesülete

2019. június 18.

ÁLLÁSFOGLALÁSA

időszerű tanügy-igazgatási kezdeményezések
társadalompolitikai és oktatáspolitikai háttéréről

A Magyar Pedagógiai Társaság 2019. évi Küldöttgyűlése által újra megerősített, Alapszabályban rögzített feladata a nevelésügy jelentős, aktuális történéseinek szakszerű és elvszerű elemzése, indokolt esetben kritikája, alternatívák felmutatása. Ez a cél vezérelte korábban is a több mint 125 éves, létszámában is jelentős szakmai-civil szervezetünk testületeit akkor is, amikor a nevelésügyet érintő lényegi kérdésekben - különböző tanügy-igazgatási, pedagógiai, oktatás-politikai témákban - szót emelt.

A társadalmi bizalom tekintetében aggasztónak tartjuk, hogy utóbbi időszakban a nevelésügyért felelős állami szervek nemhogy figyelmen kívül hagyják a nevelésügy társadalmi szereplőinek, köztük az MPT-nek a javaslatait, de újabban – számos esetben tapasztaltuk - válasza sem méltatják a megfogalmazott észrevételeket. Ez történt legutóbb, amikor Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztályunk az esélyegyenlőség törvényes és méltányos elveire hivatkozva szót emelt a felsőoktatásba jutás feltételeinek szigorítása kapcsán.

Most a Köznevelési Törvény - tanév végére időzített s egyéni képviselői indítványra alapozott, így, a társadalmi-szakmai vitát teljességgel nélkülöző - módosításával kapcsolatban kényszerülünk álláspontunk megfogalmazására. Előrebocsátjuk: állásfoglalásunkat a hazánkban is törvényként kihirdetett ENSZ Egyezmény a Gyermek Jogairól című dokumentumból vezetjük le. Ehhez társulnak a neveléstudomány és a pedagógiai praxis azon, többszörösen igazolt tapasztalatai, mely szerint mind a gyermekek, tanulók hatékony fejlesztését, mind a pedagógiai innovációt csak és csakis az érintett felek megegyezésére alapozva, egyetértésük megnyerésére, bevonásukra, érdekeltségükre (szaknyelven: involváltságukra) lehet alapozni. Minden ezen elvnek ellentmondó beavatkozás árt a

nevelési-tanulási folyamatok sikerének és minden, a gyermekek boldogulását célzó innovációnak.

A neveléstudomány érvényes kutatási eredményeire, illetve gyakorlati tapasztalatokra hivatkozva állítjuk, hogy a tankönyvpiac megmelegítése, jelentős mértékben nehezíti meg a hatékonyságra és adaptivitásra törő, élenjáró pedagógusok innovatív kedvének érvényesülését. E motiváció dinamikáját nem kompenzálja a tankönyvekhez való hozzájutás „ ingyenessége” sem, hiszen éppen a hatékony, az egyes gyermekhez, az adott gyerek-csoporthoz és a pedagógus módszertani kultúrájához igazodó, a minden esetben megismételhetetlen tanuló-tanító/mester kapcsolatát nehezíti meg az „egyentankönyv” előírt alkalmazása.

Korábbi évek kísérleti tapasztalataira építve állítjuk, hogy az óvoda-iskola átmenet kihívásaira a büntetőeszközökkel szankcionált kötelezőség kevésbé hatékony válasz, mint a pedagógiailag kimunkált innovációk, az óvodaintézmény és az iskola, valamint a szülői ház kapcsolatának a közösségfejlesztés eszközrendszerét sem nélkülöző megoldásai.

A „tanulói csoportok”, a magántanulók szüleinek civil kezdeményezéseként létrejövő új tudás-elsajátítási és nevelési gyakorlata a tudás, a tanulás társadalmi elismerésének fokozásához járultak hozzá, segítik az iskola körüli társadalmi békét, sok esetben a tanulás és személyiség-fejlesztés színtereinek szükségszerű továbbfejlesztésének csíráit hordozó alternatívák, melyek az Alaptörvényben is deklarált művelődéshez való jog és a szabadságjogok, valamint a szülőknek gyermekük nevelése tekintetében való jogaik együttes érvényesülését jelentik. E megoldások különösen fontosak a pedagógiailag különleges bánásmódot igénylő gyermekek, a kiemelkedő tehetségek, a sportolók és minden olyan gyermek esetében, akiknek az iskolarendszerű nevelés-képzés nem tudja a nekik megfelelő eszköz-rendszerrel a nekik szükséges fejlesztést biztosítani.

Számos kutatás által igazolt tény, hogy az osztályzattal, érdemjeggyel történő értékelés a dolgok lényegét illetően kevésbé hatékony, mint a fejlesztő értékelésnek személyhez forduló, az adott közösség normáit

is kifejező megannyi korszerű változata. Az osztályozás rendjének „befagyasztása” a pedagógiai innováció évszázados, hatékonynak bizonyuló, az értékelés káros, szelekciós funkcióján enyhítő módzatait veti vissza. Mint általános szabály újra csak az innovációt és hatékonyságot fékező előírás.

Minden eredményes nemzetközi gyakorlattal ellentétes a pedagógustársadalom képzettségi szintjének – a képesítési elvárásoknak – a csökkentése. Ezzel ellentétesen az óvodapedagógus, tanító- és tanártársadalom képzettségének, motiváltságának tervszerű fejlesztése a célravezető – még munkaerőhiányos helyzetben is. A munkaerőhiány kezelésének más eszközeit javasoljuk alkalmazni. Árt ugyanis a gyermekeknek, a nevelésügy fejlődésének minden olyan beavatkozás, mely a képzettség alacsonyabb szintjével bocsát gyermekek, tanulók közé „szakembereket”.

Az óvoda/iskola és a szülők, a szülői közösség együttműködése, a nevelőtestületek pedagógiai összhangja külön-külön is a nevelés sikerének axiomatikus feltétele. Ebből az is következik, hogy az óvodák és iskolák világát körülvevő társadalmi együttműködés érdekében, az intézmények vezetésében a demokratikus döntések, egyeztetések körét növelni, és nem csökkenteni szükséges. Ez hasznára válik az óvodai-iskolai nevelésnek is, és ez szolgálja a nevelésügy fejlesztését is.

Álláspontunk szerint a Köznevelési törvény módosításának fent megidézett elemei a törvény korábban is méltán kritizált hibáit erősítik fel, s nem a progresszió, nem a fejlesztés, nem az innovációk támogatása, végső soron a gyermekek boldogságát és boldogulását biztosító óvodai-iskolai-kollégiumi-gyermekvédelmi környezet kialakulásának irányában hatnak. Úgy tartjuk, hogy a törvénymódosítás beterjesztője a „szimbolikus javak újraelosztásának” szabályozásával, a kemény centralizáció eszközeivel a társadalmi igazságtalanságok és a kultúra, a tudomány szabadságát sértő eljárásaival nem egy, a XXI. század elvárásait képviselő modern társadalom jövőjét vizionálja, az óvodák-iskolák-kollégiumok-gyermekvédelmi intézmények világát nem a társadalmi modernizáció szolgálatába állítja, hanem javaslataival megnehezíti a szakszerű és harmonikus nevelési környezet kialakulását, a demokratikus-humanista értékeket megjelenítő intéz-

mények működését, egyben a társadalom organikus fejlődésének újabb akadályait teremtené meg.

A Magyar Pedagógiai Társaság, mint a társadalmi-szakmai párbeszéd elkötelezett civil szakmai szervezete javasolja, hogy a törvény-módosításról a tanévkezdést követően kezdődjön az érintettek és érdekeltek részvételével vita, a vita eredményeként a javaslattevők gondolják át kezdeményezésüket, s az Országgyűlés ezt követően tárgyalja a törvény-módosítást.

Magyar Pedagógiai Társaság Elnöksége

Kelt Budapesten, 2019. június 16-án.²⁵

²⁵ A tárgyilagosság megköveteli, hogy a civil szervezetek által megfogalmazott vélemények utóéletét is megjelenítsük kötetünkben.

2019. július 12-i ülésnapján a parlament 127 igennel, 57 nemmel és 1 tartózkodással megszavazta a köznevelési törvény módosítását. A javaslatot Semjén Zsolt és Kásler Miklós egyéni képviselői indítványként jegyezték. Az azonban a két javaslattevő által viselt hivatal alapján nyilvánvaló, hogy ez kormány-javaslat, csak a kormány e technikai trükkel tért ki a törvényben rögzített társadalmi egyeztetés elől.

Az elfogadott törvény – szerint

- kizárólagos állami hatáskörbe vonják a magántanulói státuszról való döntést,

- az állam dönt majd szakértői vélemények alapján arról, hogy maradjon-e még egy évet óvodában a 6 éves gyermek,

- elveszik a véleményezési jogot a tantestülettől és szülőktől az iskolaigazgatói kinevezéseknél,

- minimum 70 százalékban a Nemzeti Alaptantervhez simítják az alternatív iskolák tantervi struktúráját,

- az idegen nyelvű tankönyvekből, feladatgyűjteményekből, szótárakból a jövőben kettőnél több könyvcsalád kiadványai is felkerülhetnek a tankönyvjegyzékre.

A tervezetből egyetlen dolgot vettek ki időközben a javaslattevők: azt, hogy az alternatív iskolákban is kötelező az osztályozással történő értékelés. (A Szerk.)

Függelék

Emlékeztető

a Magyar Pedagógiai Társaság Szakmai Kollégiumának üléséről

2019. március 29., Budapest

Jelen voltak Bakonyi Anna, Balázs Mária, Benedek András megbízásából Schindler Rózsa, Boga Bálint, Bószéné Szathmári-Nagy Anikó, Ercse Kriszta, Faust Erika, Fábry Ilona, Hatvani Istvánné, Hetmanné Mudri Zsuzsa, Hudra Árpád, Kálmán Antalné megbízásából Gerencsér Attila, Kolosai Nedda, Kraiciné Szokoly Mária, Makai Éva, Mihályi László, Munkácsy Katalin, Nagy Péter Tibor, Nahalka István, Novák István, Pázsikné Szilágyi Gabriella, Révész György, Somogyi Zsuzsa, Szeitz János, Szilvay Zsolt, Tölgyesi József, Trencsényi László, Villányi Györgyné, Zóka Katalin.

Az MPT alapszabálya szerint összehívott grémium az állam és a nevelési-oktatási intézményrendszer kapcsolatának kérdéseit tűzte napirendre.

Bevezetőjében az elnök felidézte, hogy a sok generációt és több nézőpontot képviselő-megjelenítő Magyar Pedagógiai Társaságba felmerült egy tagi javaslat, hogy az iskolák háború utáni államosításának kerek évfordulójáról legyen méltó megemlékezés. A javaslattevő a modernizáció fontos lépéseként idézte fel az eseményt javaslatában, mások éppenséggel az állampárti diktatúra berendezkedésének eszközét látták a folyamatban, s nemhogy ünnepi emlékezésre nem tartották méltónak, de tárgyalásra sem. Harmadik típusú álláspont egyebek közt éppen akár Nagy Töhötömre hivatkozva az iskola-államosítás „történelmi perében” a pártállam intranszigienciája mellett a hazai katolikus egyház legfelső vezetőinek inadaptivitását is felelemleti. Hasonlóképpen a pluralista demokrácia jegyében szerveződő nagylétszámú egyesületben különböző vélemények élnek a 2010. évi országgyűlési választásokon hatalomra került pártok állami centralizációjáról. Sokan érvényesülni érzékelik

a döntés úgymond esélyegyenlősítő hátterét, mások a hatalomtechnikai megoldásban a 80-as évek végén virágjába szökkent, s a kilencvenes években termést hozó demokratizáló innovációkat ért fagyos jégesőként értékelik a NER oktatáspolitikáját. Ennek megfelelően döntött úgy a Társaság elnöksége, hogy a kérdést „megemeli”, szakmai diskurzus tárgyává teszi magát az alapkérdést, állam, társadalom és oktatási rendszer viszonyát. Hiszen a Magyar Pedagógiai Társaságnak éppenséggel alap-értéke, hogy különböző nézeteket valló tagtársak a szakmai párbeszéd nyelvén értő figyelemmel tudják követni egymás nézeteinek szabad kifejtését, a vita a közösség műhelyében a valóság árnyalt értelmezését szolgálja.

Az elnök hozzátette: nem feladata a Szakmai Kollégiumnak, hogy feltétlenül szakpolitikai állásfoglalást fogalmazzon, de ha erre a vitában igény mutatkozik, az elnökség áll a kihívás elébe. Az emlékeztető nyilvánosságra hozatalát első megközelítésben elegendőnek tartja. Emlékeztetett, hogy a Diszlexiás Gyerekek Fejlesztéséért Szakosztály állásfoglalására a Taigetosz-törvényről sem érkezett hivatalos válasz, mint ahogy a Gyermekérdekek Szakosztálya – Korczák Munkabizottság javaslata a tartósan kórházban kezelt gyerekek iskolázási esélyeiről is hivatalos válasz nélkül maradt. Elmondta még, hogy érkezett indítvány a MTA és a kormány vitájában való állásfoglalásra is. E kérdésről is az az elnökség álláspontja, hogy amennyiben szükséges, vonódjon be az ülés vezérmotívumai közé. Tájékoztatást adott arról, hogy a MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága sem vállalt testületi állásfoglalást az ügyben, egyéni kezdeményezéseket bátorított. Ennek megfelelően a Bizottság Szociálpedagógiai Albizottsága vállalt petíciófogalmazást, melyet végül 36 pedagógiai kutató, pedagógus írt alá, s Lovász László elnök megköszönt.

Ercse Kriszta előadásában korábbi közoktatási kutatások és a kurrens közoktatási statisztikák adataira támaszkodott. Az emlékezetes 1983-as (Ladányi-Csanádi) kutatás főbb megállapításait vetette össze a mai helyzettel. Megállapította, hogy a szelekció nőtt, ráadásul kitakarttá vált, s elsősorban a középfokon intézményesül. Az államosítás káros hatásai mellett a privatizáció folyamataira hívta fel a figyelmet, egy világnézeti alapú kedvezményezettség mutatkozik. Az egyházi fenntartású iskolákban nagyobb autonómia maradt, a

körzethatárok átjárhatóbbak, ezen iskolák finanszírozása többszörösen biztosított. E körülmények közt a hátrányos helyzetű tanulók és a középosztály gyermekei kimutathatóan fokról-fokra elkülönülnek iskolázás szempontjából, s a pedagógusok reflexszerűen a hátrányosak teljesítményét, képességeit alacsonyabbnak vélik – így teljesül be a szörnyű pigmalioni jóslat. Az egyházi iskolák válnak a szelekció szigeteivé, jellegzetességük, hogy jóval kisebb ezen iskolákban az alacsony társadalmi státuszú családok gyerekeinek száma, míg a túlsó póluson bekövetkezik a gettósodás (az állami iskolában a „maradék” marad). Évsorokon mutatta be, hogy az utóbbi évtizedben az állami fenntartású iskolákban szembeszökően nő a hátrányos helyzetűek aránya, s csökkennek a tanulói teljesítmények, addig az egyházi (magán) iskolákban a folyamat megfordul. Külön szolt a falvak „relatív elitjéről”, a „jobb iskolákba”, elsősorban egyházi intézményekbe ingázó tanulókról. Mintha az állam maga likvidálná a korrekt tanulási folyamatok lehetőségeit saját iskoláiban. Mi mehet a célja? Egy új típusú társadalmi rétegződés, az anakronisztikus kasztrendszer kiépítése az iskolázás eszközeivel.

Nagy Péter Tibor történeti áttekintésében cáfolta azt a hiedelmet, mi szerint állam és iskola viszonyának új helyzete, új felfogása a felvilágosodással alakult volna ki. Emlékeztetett, hogy a Római Birodalomban városi, illetve „vállalkozói” feladat volt az iskoláztatás, ehhez képest a katekhéta iskolák, más egyházi intézmények elkülönülten működtek. A birodalom bomlásával már a Karoling Kor állama kötelezte az egyházat az iskoláztatásban való részesedésre, ebben a folyamatban nyugaton az egyház ki is szorította az államot, míg a keleti kereszténységben megmaradt az állam befolyása, így hagyományozódott ez a Magyar Királyságban is. A XVI.-XVII. században alakul ki az egyházi monopólium. A jezsuitizmus éppen a római egyház egyetemessége jegyében lépett fel, a protestáns világban ennek sajátos (az államot illetően gyakran bizonytalanságban leledző) geopolitikai helyzete emelte meg felelőségében e felekezeteiket.

A XVIII. századról alkotott kép felváltását javasolta az előadó, amikor a szekularizáló állam feladatait vette sorra. Megkülönböztette a felügyeletben, előírásokban megjelenő integráló felelősséget a

hiánypótló-kiegészítő szerepvállalástól. Érzékletes példával igazolta, hogy pl. a tantárgyak megnevezése a tantervekben éppenséggel egy polgári jogrend-konform szándékot jelenít meg, a felügyelettel összefüggő lehetséges ideológiai vitákat formálja át valóságos jogvitává. A kiegészítő szerepvállalásban jól kimutatható az előadó szerint a nemzeti kisebbségeket asszimiláló szándék. Mely szándékról megjegyezte, hogy igazán nem érvényesülhetett, mert a nemzetiségeket képviselő felekezetek, egyházközségek sokszor ellenálltak – nemzeti ellenállássá formálva álláspontjukat – az alfabetizációnak, az iskolai modernizációknak.

Az előadó a II. világháború utáni folyamatban sem az ideológiai befolyásolás (a „keresztény magyar emberek sanyargatása”) szándékát látta. Az általános iskola 1945-ös létrejötte új infrastrukturális szükségleteket teremtett (tantermekre, épületekre volt szükség), s szükségképpen a korábbi egyházi iskolák épületeinek felhasználása került sorra, ám ez gyakran hozta az egy településen korábban egymás mellett élő egyházakat rivalizáló helyzetbe, hiszen életszerű megoldás volt sok helyütt, hogy az egyik felekezet épületébe vonultak az alsó tagozatosok, a másikba a felsősök – s ez bizony presztizshátrányokat is eredményezett, ezt a szükségszerű, az európai felzárkózást szolgáló szerkezeti reform konfliktushelyzeteit vágta el gordiuszi csomó gyanánt az előadó szerint az államosítás. A városokban pedig a városok társadalmának valóságos szekularizálódásához képest volt több az egyházi iskola – így alakult ki az „államosítás”.

Az előadónak a közvélekedéstől eltérő álláspontja volt az 1985-ös törvényről is. Úgy látja, hogy erre az időre nem volt igazán központosított az iskolarendszer, a helyi, városi, megyei tanácsok domináltak. A nem nagyszámú, de határozott pedagóguscsoportok (erős rendszerkritikus értelmiségi háttérrel) és a minisztériumba kerülő „ambiciózus figurák” – így pl. Gázsó Ferenc – a „helyi államok” kikerülésével kívánták erősíteni a központi akaratot.

Végül a 2010-es államosításról megállapította, hogy a hiedelmektől eltérően nem a „pénzkivonás” az igazi ok. A kormány a potenciális lázadókat, a társadalom iskolázottabb csoportjait vásárolná meg a számukra biztosított elkülönülő iskoláztatással – s ehhez „büntársak” a történelmi egyházak. Ezért kell leszállítani a kötelező iskolázás

idejét, ezért kell csökkenteni a felsőoktatásba jutás esélyeit, ezzel az elkülönítéssel lehet „fizetni” az iskolázott elitek hűségéért.

A vitában Tölgyesi József a szegregáció mellett az 1945 utáni időszak „ellenszegregációját” is szóba hozta. A mindenkori hatalom ideológiai, közpolitikai és közoktatáspolitikai céljainak szolgálatába állította, állítja a fenntartói kérdést. E jogát a NER-nek is elismeri, csupán a módszert tartja irritálónak. 1945-48-ról elmondja, hogy társadalmi szükségszerűségnek értelmezi, a polgáriasodás sajátos jelenségének azt, ami az iskola világában történt, s ebben a helyzetben emlékeztet a szocialista iskola szegregáló funkcióinak restaurációjára. Az állam privilegizálja elitjét. Szóba hozta – szóváltást kiváltva – a szegregált társadalmi csoportok, elsősorban a cigányság iskolázásában a várakozástól elmaradt eredmények okait, az együttnevelés lehetőségeinek korlátaira hívta fel a figyelmet. A kibontakozó vitában érvek hangzottak el többek részéről arról, hogy, ha van elszánt integrációs politika, akkor az képes eredményekre ösztönözni pedagógust, iskolát, s tanulót is. **Nahalka István** figyelmeztetett azokra a kutatási eredményekre, melyek arról szólnak: a magasabb pedagógusbér nem áll összefüggésben az eredményességgel. Mint ahogy más mutatókról – felszereltség, költségvetés, végzettség – is ez derül ki, tán a pedagógusok *tudásának* növekedése járhat eredménnyel. **Nagy Péter Tibor** Ausztrália példáját vetette a hozzászóló álláspontjával szembe. **Szeitz János** a XIX. századig tartó elemzésével az előadónak egyetért, a későbbi időszakokra a hatalmi politika hangsúlyait máshová tette. Felhívta a figyelmet a MPT Szocioandragógiai műhelyének a lifelong learning jegyében zajló munkálataira. Hatvani Istvánné az aprófalvak tanítóinak megbecsülését igényelte – szolgálati lakások, pótlékok odaítélését sürgette. Hozzászólásában **Trencsényi László** emlékeztetett arra, hogy egy mai „aprófalú” infrastruktúrája egészen más, mint maga és a megszólaló pályakezdése idején volt, nem lehet ugyanazokat a komfortnormákat felidézni. Az előadóhoz intézett kérdésében a „nem-porosz utas” társadalomfejlődés körülményei közt kialakult „közösségi” intézményhálózat társadalmasságáról, függetlenségéről jelezte érdeklődését. **Nagy Péter Tibor** e társadalmak körében kevesebb hasonlóságot lát, mint a közvélekedés. Az északi országokban mégiscsak egy központilag generált modernizáció érvényesült, Angliában a „gyári törvénnyel” oldotta meg az állam az intézmény-

fenntartást, az USA-ban, egy „bevándorló országban” a különböző nemzetek fiaiból kellett „amerikait csinálni”, s erre az iskolázás eszköztárszere volt alkalmas.

Zárszavában az elnök visszaigazolta: állásfoglalás szüksége nem érlelődött az értékes és tartalmas tanácskozáson, kifejtette „utópiáját” egy társadalmásított, a helyi közösségek fészekmelegében működő iskolai világról. Ehhez kapcsolódva hívta a kollégium tagjai április12-re a kispesti filmbemutatóra, ahol ugyan **Pataki Gyula** életének példája másról is szól, ám a civil (igaz, a debreceni Keresztény Ifjúsági Egyesület kezdeményezte) Fiúkfalva sikertelen „bekebelezése” a hajdúhadházi Gyermekváros által újabb példázata az állami fenntartás előidézte emberi tragédiáknak.

Utószó gyanánt, három tételben

1. tétel

1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról²⁶

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény (a továbbiakban: Ot.) a következők szerint módosul:

1. § (1) Az Ot. bevezető részének első bekezdése helyébe a következő szöveg lép:

„A Magyar Köztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek demokratikus, humanista szellemű nevelését szolgálja.”

(2) Az Ot. bevezető része második bekezdésének első mondata helyébe a következő szöveg lép:

„Feladata, hogy segítse a személyiség, a képességek és a készségek kibontakozását, valamint a szellemi s a testi fejlődést, az egészséges életmód kialakulását és olyan állampolgárok nevelését, akik a közösség tagjaiként részt vállalnak a társadalom, a gazdaság és a kultúra fejlesztésében, illetőleg gyarapításában.”

2. § Az Ot. 1. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„1. § A törvény célja, hogy a művelődéshez való állampolgári jog, valamint az ifjúság fejlődését, oktatását és nevelését szolgáló alkotmányos állami kötelezettség érvényesülése érdekében megállapítsa a Magyar Köztársaság nevelési-oktatási rendszerének alapvető szabályait.”

3. § Az Ot. 5. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„5. § (1) Az óvodai nevelés, az alap- és középfokú, a felsőfokú iskolai nevelés-oktatás, a diákotthoni és kollégiumi nevelés-oktatás, valamint az alapfokú művészetoktatás, továbbá a nevelés-oktatás

²⁶ Az állam és az oktatás rendszerének szabályozásával kapcsolatban nem csupán neveléstörténeti szempontból tartjuk fontosnak a társadalmi viszonyok megváltozásának 1990. évi szabályozását. A humanista-demokratikus nevelés alapelvei jelentek meg ebben a jogszabályban. E dokumentum tartalmát a 2019. évi törvénykezési változások összefüggésében különösen érdekesnek tartjuk. A szerk. megj.

irányítása és - a törvényben foglalt kivétellel - feltételeinek biztosítása az állam feladata.

(2) Az (1) bekezdésben meghatározott állami feladatok teljesítésében - megbízás alapján - a törvény, illetőleg más jogszabályok rendelkezései szerint természetes és jogi személyek, ideértve ezek jogi személyiség nélküli társaságait is (a továbbiakban: természetes és jogi személyek) részt vehetnek.”

4. § Az Ot. 6. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„6. § A Magyar Köztársaságban az óvodai nevelés, valamint az alapfokú és a középfokú iskolai nevelés-oktatás, továbbá - jogszabályban meghatározott kivétellel - a felsőfokú alapképzés az állami nevelési-oktatási intézményekben ingyenes.”

6. § Az Ot. 14. §-ának (2)-(3) bekezdése helyébe a következő rendelkezések lépnek:

„(2) A nevelési-oktatási intézmény az állami költségvetésből biztosított támogatás és a létesítő, illetőleg a fenntartó szerv hozzájárulása vagy a létesítő, illetőleg a fenntartó által nyújtott pénzellátás, valamint jogszabályban meghatározott egyéb bevételei alapján gondoskodik feladatainak ellátásáról. A nem állami nevelési-oktatási intézményekben folyó nevelés-oktatás feltételeinek biztosításához az állam - külön jogszabály rendelkezései szerint - hozzájárulhat. Az önállóan működő nevelési-oktatási intézmény jogi személy. Az önálló nevelési-oktatási intézménynek - kérelmére - az önálló gazdálkodási jogot meg kell adni.

(3) A nevelési-oktatási intézmény a jogszabályok, valamint a központi nevelési programok, nevelési és oktatási tervek, illetőleg a felsőoktatásban a képesítés megszerzése feltételeinek keretei között meghatározza saját nevelési-oktatási feladatait, s a nevelő-oktató munka eredményességét elősegítő kísérleteket, kutatásokat folytathat.”

7. § Az Ot. a következő 18/A. §-sal egészül ki:

„18/A. § (1) A nem állami nevelési-oktatási intézmények tevékenységüket vállalkozási tevékenységként folytathatják.

(2) A nem állami nevelési-oktatási intézmény meghatározott állami nevelési-oktatási feladat elvégzését a feladat ellátásáért felelős állami szervtől vagy állami nevelési-oktatási intézménytől - írásbeli megállapodással (a továbbiakban: megbízás), a megbízótól járó díjazásért - vállalhatja.

(3) Nem állami felsőoktatási intézmény alapképzést, illetőleg szakosító továbbképzést állami feladatként a művelődési miniszter megbízása alapján láthat el.

(4) Az állami és a (2)-(3) bekezdés szerinti esetben a nem állami nevelési-oktatási intézmények a feladatukként meghatározott nevelési-oktatási tevékenységeken kívüli nevelési-oktatási tevékenységre - megállapodás alapján - ellenszolgáltatásért vállalkozhatnak.”

8. § Az Ot. 21. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„21. § Óvodát, alap- és középfokú iskolát, diákotthont és kollégiumot (a továbbiakban a diákotthon és a kollégium együtt: diákotthon), valamint alapfokú művészetoktatási intézményt a tanácsok, más jogi személyek, továbbá a természetes személyek létesíthetnek és tarthatnak fenn.”

9. § Az Ot. a következő 21/A. §-sal egészül ki:

„21/A. § (1) Óvoda, alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmény, valamint alapfokú művészetoktatási intézmény működésének megkezdéséhez - a tanácsok által, továbbá a külföldön létesített nevelési-oktatási intézmények kivételével - engedély szükséges.

(2) Alap- és középfokú iskola, valamint alapfokú művészetoktatási intézmény működése megkezdésének engedélyezéséhez a feladat ellátása tárgyi és személyi feltételeire egy évre szükséges pénzügyi biztosítékot kell igazolni.

(3) Az engedélyezésről óvoda, alapfokú nevelési-oktatási intézmény, valamint alapfokú művészetoktatási intézmény tekintetében az intézmény székhelye szerint illetékes helyi tanács, középfokú nevelési-oktatási intézmény tekintetében pedig az intézmény székhelye szerint illetékes fővárosi, megyei tanács végrehajtó bizottságának művelődési feladatot ellátó szakigazgatási szerve dönt.

(4) A működés megkezdésének engedélyezése akkor tagadható meg, ha a nevelési-oktatási intézmény az azonos jellegű intézményekre előírt feltételeknek nem felel meg, továbbá ha a (2) bekezdésben előírt pénzügyi biztosítékot nem igazolták.

(5) A működés megkezdésének engedélyezésével kapcsolatos ügyekben folytatott eljárásokra az államigazgatási eljárás általános szabályait kell alkalmazni.”

10. § Az Ot. 22. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„22. § (1) Az óvodai nevelés, az alap- és középfokú nevelés-oktatás, valamint az alapfokú művészetoktatás irányításával kapcsolatos feladatokat a törvény és külön jogszabály rendelkezései szerint a tanácsok végrehajtó bizottsága művelődési feladatot ellátó szakigazgatási szervei, továbbá a nem tanácsi nevelési-oktatási intézményekben folyó nevelés-oktatás tekintetében a létesítő, illetőleg a fenntartó látja el.

(2) A művelődési szakigazgatási szervek a nevelési-oktatási intézmények törvényes működését tanácsi nevelési-oktatási intézmények tekintetében helyi-területi irányítással, nem tanácsi nevelési-oktatási intézmények tekintetében hatósági ellenőrzéssel biztosítják.

(3) A művelődési szakigazgatási szerv a nem tanácsi nevelési-oktatási intézmény működését felfüggeszti, illetőleg megtiltja, ha az azonos jellegű intézményekre előírt feltételekkel nem rendelkezik vagy a kötelező nevelési programot, illetve nevelési és oktatási tervet nem alkalmazza.

(4) Az irányítás a nevelési-oktatási intézmény szakmai önállóságát nem sértheti.”

12. § Az Ot. 31. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„31. § (1) A tanulói, hallgatói jogviszony keletkezése, illetőleg megszűnése tárgyában folytatott eljárásokra külön jogszabályok rendelkezéseit kell alkalmazni azzal, hogy az ügyben hozott első fokú határozat ellen a törvény rendelkezései szerint fellebbezésnek van helye.

(2) A tanulói jogviszony keletkezése tárgyában hozott határozat ellen nem állami alap-, illetőleg középfokú iskola, alapfokú művészetoktatási intézmény esetében akkor van helye fellebbezésnek, ha az iskolai nevelést, oktatást megbízás alapján látja el.”

13. § (1) Az Ot. 40. §-a (1) bekezdésének c) pontja helyébe a következő rendelkezés lép:

„c) alkalmas arra, hogy a gyermekeket, tanulókat, hallgatókat demokratikus, humanista szellemben nevelje és jövőjüket hivatásuk gyakorlására felkészítse.”

(2) Az Ot 40. §-ának (2) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(2) A pedagógus-munkaköröket külön jogszabály határozza meg.”

14. § (1) Az Ot. 41. §-a (1) bekezdésének a) pontja helyébe a következő rendelkezés lép:

„a) megválassza - a nevelési programok, nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantárgyi programok keretein belül - a tananyagot és az alkalmazott módszereket, a nevelő-oktató munka során tudományos meggyőződését kifejtse,”

(2) Az Ot. 41. §-a (2) bekezdésének c) pontja helyébe a következő rendelkezés lép:

„c) szakmai, pedagógiai ismereteit, általános műveltségét és a közéletben való tájékozottságát folyamatosan fejlessze,”

15. § (1) Az Ot. 43. §-ának (4) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(4) Az óvodai felvételtől első fokon az óvoda vezetője dönt. A döntés ellen - az (5) bekezdésben meghatározott korlátozással – fellebbezésnek van helye tanács által fenntartott óvoda esetében az óvoda helyi irányítását ellátó szakigazgatási szervhez, illetőleg községi tanács által fenntartott óvoda esetében a fenntartó tanács végrehajtó bizottsága szakigazgatási szervének vezetőjéhez, más szerv által fenntartott óvoda esetében pedig a fenntartóhoz. A természetes személy, illetőleg a gazdasági társaság által fenntartott óvodába való felvételt megtagadó első fokú határozat elleni fellebbezést az óvoda hatósági ellenőrzését ellátó tanácsai szakigazgatási szerv bírálja el.”

(2) Az Ot. 43. §-a a következő (5) bekezdéssel egészül ki és a jelenlegi (5) bekezdés számozása (6) bekezdésre módosul:

„(5) A nem állami óvodába való felvételt megtagadó döntés ellen akkor van helye fellebbezésnek, ha az intézmény az óvodai nevelést megbízás alapján látja el.”

17. § Az Ot. 60. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„60. § (1) Ha a tanuló az általános iskola, a középfokú iskola vagy az alapfokú művészetoktatási intézmény, illetőleg a hallgató a felsőoktatási intézmény két vagy több évfolyamára megállapított tanulmányi követelményeket egy tanévben teljesíti, a tanulmányi idő számára megrövidíthető.

(2) A tanuló külön jogszabályok, a hallgató a felsőfokú oktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzatának rendelkezései szerint felmenthető a kötelező foglalkozásokon való részvétel, illetőleg mentesíthető meghatározott tantárgyak tanulása vagy adott tantárgyból a vizsgakötelezettség alól.”

18. § Az Ot. 63. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„63. § (1) A neveléssel és az oktatással, az iskolai élettel, valamint az iskola és társadalmi környezete közötti kapcsolatokkal összefüggő, továbbá külön jogszabályokban meghatározott ügyekben a tanulók, hallgatók közösségei, illetőleg a diákönkormányzati szervek - a jogszabályok rendelkezései szerint - döntési, egyetértési, véleményező, illetőleg javaslattevő jogkörrel rendelkeznek.

(2) A tanulók vagy hallgatók nagyobb csoportjait, illetőleg az iskola egész diákközösségét érintő kérdésekben a tanulókat, hallgatókat a diákönkormányzati szervek képviselik.”

19. § Az Ot. a következő 68/A. §-sal egészül ki:

„68/A. § Az iskolaigazgatói állás betöltésére, a megbízásra, az igazgatóhelyettesekre, a nevelőtestületre, a szakmai munkaközösségekre, a szülők közösségére és az iskolatanácsra vonatkozó rendelkezéseket a tanácsok, az állami költségvetési szervek, valamint a gazdálkodó szervezetek által fenntartott alap- és középfokú iskolák tekintetében kell alkalmazni.”

20. § Az Ot. 69. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„69. § Az általános iskolában alapfokú nevelés-oktatás folyik.”

21. § Az Ot. 71. §-ának (2)-(3) bekezdése helyébe a következő rendelkezések lépnek:

„(2) Ha a szülő nem az (1) bekezdésben meghatározott iskolába kívánja beíratni gyermekét, a felvételtől első fokon a választott iskola igazgatója, másodfokon - a 31. § (2) bekezdésében foglalt korlátozással - tanács által fenntartott iskola esetében az iskola helyi irányítását ellátó tanácsi szakigazgatási szerv, nem tanácsi iskola esetében pedig a fenntartó dönt. A természetes személy, illetőleg a gazdasági társaság által fenntartott általános iskolába való felvételt megtagadó első fokú határozat elleni fellebbezést az iskola hatósági ellenőrzését ellátó tanácsi szakigazgatási szerv bírálja el. A szülő igényét méltányosan kell elbírálni.

(3) Nemzetiséghez tartozó gyermeket az anyanyelvén, illetőleg az anyanyelvét oktató állami iskolába, valamint a nevelést, oktatást megbízás alapján ellátó iskolába fel kell venni.”

39. § (1) Az Ot. 117. §-ának (1) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(1) Állami egyetemet az Országgyűlés, állami főiskolát a Minisztertanács létesíthet és szüntethet meg.”

(2) Az Ot. 117. §-a a következő (2)-(3) bekezdéssel egészül ki és a jelenlegi (2) bekezdés számozása (4) bekezdésre módosul:

„(2) Egyetemet az Országgyűlés, főiskolát pedig a Minisztertanács hozzájárulásával a jogi személyek és a természetes személyek is létesíthetnek. Nem állami felsőoktatási intézmény megszüntetéséhez is az előbbieket szerinti hozzájárulás szükséges.

(3) Az Ot. 117. §-a a következő (5) bekezdéssel egészül ki:

„(5) A nem állami felsőoktatási intézmények létesítésének alapvető feltételeit a Minisztertanács szabályozza.”

40. § Az Ot. 118. §-ának (3) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(3) Egyetemi kart, egyetemen szervezett főiskolai kart a Minisztertanács létesíthet és szüntethet meg. Nem állami egyetemen egyetemi kar, egyetemen szervezett főiskolai kar a Minisztertanács hozzájárulásával létesíthető, illetőleg szüntethető meg.”

42. § Az Ot. 123. §-ának (1)-(3) bekezdése helyébe a következő rendelkezések lépnek:

„(1) A felsőoktatási intézményekben működő tanácsok összetételét, ezen belül a választott és a meghívott személyek arányát, a tanácsok létrehozásának és működésének rendjét, továbbá hatáskörüket - a jogszabályok keretei között - a felsőoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzata határozza meg.

(2) Az intézményi tanács tagjai a felsőoktatási intézmény vezető tisztségviselői, az oktatók, az egyéb feladatot ellátó dolgozók és a hallgatók képviselői, továbbá a szervezeti és működési szabályzatban meghatározott más személyek.

(3) A felsőoktatási intézmény testületeiben a képzésben érdekelt szervek képviselőinek, továbbá a tudományos és a gyakorlati élet megbecsült szakembereinek megfelelő részvételét biztosítani kell.”

43. § Az Ot. 125. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

„125. § (1) A rektort az egyetemi tanárok közül a köztársasági elnök, az állami főiskola főigazgatóját az egyetemi és a főiskolai tanárok, valamint az egyetemi docensek közül az irányító miniszter, nem állami főiskola főigazgatóját pedig a létesítő bízza meg, illetőleg menti fel.

(2) Az állami felsőoktatási intézmény vezetőjének megbízása öt évig terjedhet. A megbízás egy alkalommal meghosszabbítható.”

2. tétel

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosítása^{27/28}

7. § (1) Az Nkt. 8. § (2) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(2) A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt. A jegyző – az egyházi és magán fenntartású intézmények esetében a fenntartó – a szülő kérelmére és az óvodavezető, valamint a védőnő egyetértésével, a gyermek jogos érdekét szem előtt tartva, annak az évnek az augusztus 31. napjáig, amelyben a gyermek a negyedik életévét betölti, felmentést adhat a kötelező óvodai nevelésben való részvétel alól, ha a gyermek családi körülményei, sajátos helyzete indokolja.”

(2) Az Nkt. 8. § (2) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép és a § a következő (2a)–(2e) bekezdéssel egészül ki:

„(2) A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt. A szülő – tárgyév május 25. napjáig benyújtott – kérelme alapján a gyermek jogos érdekét szem előtt tartva, annak az évnek az augusztus 31. napjáig, amelyben a gyermek a negyedik életévét betölti, a Kormány rendeletében kijelölt szerv (a továbbiakban: felmentést engedélyező szerv) felmentheti az óvodai foglalkozáson való részvétel alól, ha a gyermek családi körülményei, sajátos helyzete indokolja. Ha az eljárásban szakértőt kell meghallgatni, csak az óvodavezető vagy a

²⁷ 2019. június 12-én, a tanév vége előtt két nappal adta be az Országgyűlés elnökének két képviselő, Semjén Zsolt és Kásler Miklós egyéni képviselői indítványként, egy un. salátatörvényben (több különböző, nem oktatási jogszabályokkal együttes javaslatban) a nemzeti köznevelési törvény módosítására vonatkozó javaslatát. Az Országgyűlés a javaslatot július 12-én fogadta el. A Magyar Közlönyben e salátatörvényből az oktatásra vonatkozó rész 15 oldal oktatási-jogi szakszöveg. Mi ebből a szövegből részleteket emeltünk ki. (A Szerk.)

²⁸ A teljes dokumentumot – az elfogadott törvényt – lásd itt: Magyar Közlöny 126. sz. (2019.július 18.) 4822-4840. old.,

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/fb19836f531cb3e2b6939c51d110602bed317f09/megtakintas> (2019. november 1-i letöltés)

védőnő rendelhető ki, és a függő hatályú döntésben nem kell rendelkezni a kérelmezett jog gyakorlásáról.

(2a) A (2) bekezdésben foglalt döntés ellen közigazgatási pert a döntés közlésétől számított tizenöt napon belül lehet megindítani. A felmentést engedélyező szerv döntését a bíróság nem változtathatja meg.

(2b) A bíróság legkésőbb a keresetlevélnek a bírósághoz való érkezését követő nyolc napon belül intézkedik a tárgyalási határnapnak a keresetlevél bírósághoz való érkezésétől számított harminc napon belüli időpontra történő kitűzéséről, kivéve, ha egyik fél sem kérte tárgyalás tartását, és azt a bíróság sem tartja szükségesnek.

(2c) A (2a) bekezdés szerint indult perben egyesbíró jár el első fokon. Ha az ügy különös bonyolultsága indokolja, az egyesbíró a perben a tárgyalás megkezdése előtt elrendelheti, hogy az ügyben három hivatásos bíróból álló tanács járjon el. A tanács elé utalt ügyben utóbb egyesbíró nem járhat el.

(2d) A bíróság a keresetlevelet, a keresetlevél bírósághoz történő érkezésétől számított negyvenöt napon belül bírálja el, a határozatát ugyanezen határidőn belül írásba foglalja és a felek részére kézbesíti.

(2e) A perben nem lehet alkalmazni a polgári perrendtartásról szóló 2016. évi CXXX. törvény 148. §-a szerinti ítélezési szünetre vonatkozó rendelkezéseket.”

8. § Az Nkt. 9. §-a a következő (9a) bekezdéssel egészül ki:

„(9a) A (9) bekezdés alkalmazása során az alternatív kerettanterv csak akkor hagyható jóvá, ha megfelel a következő szempontoknak:

a) a Nat-ban meghatározott tananyag tartalmakat tanévenként két félévre bontva kell megjeleníteni a kerettantervekben, összhangban a tanulók félévenkénti értékelésével,

b) a Nat-ban foglalt műveltségi területek adaptálása során az iskolák közötti átjárhatóság és a továbbtanulás biztosítása érdekében az alternatív kerettanterv tantárgyi struktúrája legfeljebb harminc százalékban térhet el az oktatásért felelős miniszter által kiadott kerettantervben foglalt tantárgyi struktúrától.”

17. § (1) Az Nkt. 45. § (2) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(2) A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, tankötelessé válik. A tankötelezettség teljesítése a tanév első tanítási napján kezdődik. A szülő kérelmére a felmentést engedélyező szerv döntése alapján a gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben vehet részt. A szülő kérelmét az iskolakezdés évében január 15-éig nyújthatja be a felmentést engedélyező szervhez. Ha az eljárásban szakértőt kell meghallgatni, akkor csak szakértői bizottság rendelhető ki, és a függő hatályú döntésben nem kell rendelkezni a kérelmezett jog gyakorlásáról. Ha a szakértői bizottság a szülői kérelem benyújtására nyitva álló határidő előtt a gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben történő részvételét javasolja, a szülői kérelem benyújtására nincs szükség. Ha a gyermek az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget korábban eléri, a felmentést engedélyező szerv a szülő kérelmére engedélyezheti, hogy a gyermek hatéves kora előtt megkezdje tankötelezettségének teljesítését. A bíróság eljárására alkalmazni kell a (6b)–(6f) bekezdésében foglaltakat.”

(2) Az Nkt. 45. § (5) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(5) A tankötelezettség iskolába járással teljesíthető. Ha a tanuló egyéni adottsága, sajátos helyzete indokolja, és a tanuló fejlődése, tanulmányainak eredményes folytatása és befejezése szempontjából előnyös, a tankötelezettség teljesítése céljából határozott időre egyéni munkarend kérelmezhető. A szülő, nagykorú tanuló esetén a tanuló a kérelmet a tanévet megelőző június 15-éig nyújthatja be a felmentést engedélyező szervhez. Ezen időpontot követően csak abban az esetben nyújtható be kérelem, ha a tankötelezettség iskolába járással történő teljesítését megakadályozó körülmény merül fel. Jogszabályban meghatározott esetben az egyéni munkarendet biztosítani kell.”

(3) Az Nkt. 45. § (6) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(6) A felmentést engedélyező szerv dönt arról, hogy a tanuló a tankötelezettségének egyéni munkarend keretében tehet eleget. Az eljárás során a felmentést engedélyező szerv megkeresheti a gyámhatóságot, a gyermekjóléti szolgálatot, az iskolaigazgatót,

gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő tanuló esetén a gyermekvédelmi gyámot. Az eljárásban a függő hatályú döntésben nem kell rendelkezni a kérelmezett jog gyakorlásáról.”

(4) Az Nkt. 45. §-a a következő (6a)–(6f) bekezdéssel egészül ki:

„(6a) Ha az egyéni munkarendben tanuló neki felróható okból két alkalommal nem jelenik meg az osztályozó vizsgán, vagy két alkalommal nem teljesíti a tanulmányi követelményeket, az iskola igazgatója értesíti a felmentést engedélyező szervet, és a tanuló a következő félévtől csak iskolába járással teljesítheti a tankötelezettségét.

(6b) A (2) és (6) bekezdésben foglalt döntés ellen közigazgatási pert a döntés közlésétől számított tizenöt napon belül lehet megindítani. A felmentést engedélyező szerv döntését a bíróság nem változtathatja meg.

(6c) A bíróság legkésőbb a keresetlevélnek a bírósághoz való érkezését követő nyolc napon belül intézkedik a tárgyalási határnapnak a keresetlevél bírósághoz való érkezésétől számított harminc napon belüli időpontra történő kitűzéséről, kivéve, ha egyik fél sem kérte tárgyalás tartását, és azt a bíróság sem tartja szükségesnek.

(6d) A perben egyesbíró jár el első fokon. Ha az ügy különös bonyolultsága indokolja, az egyesbíró a perben a tárgyalás megkezdése előtt elrendelheti, hogy az ügyben három hivatásos bíróból álló tanács járjon el. A tanács elé utalt ügyben utóbb egyesbíró nem járhat el.

(6e) A bíróság a keresetlevelet, a keresetlevél bírósághoz történő érkezésétől számított negyvenöt napon belül bírálja el, a határozatát ugyanezen határidőn belül írásba foglalja és a felek részére kézbesíti.

(6f) A perben nem lehet alkalmazni a polgári perrendtartásról szóló 2016. évi CXXX. törvény 148. §-a szerinti ítélkezési szünetre vonatkozó rendelkezéseket.

19. § Az Nkt. 54. § (1) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(1) A pedagógus – a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel – a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen

érdemjeggyel értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti. A külföldi tartózkodás miatt egyéni munkarenddel rendelkező tanuló esetében a félévi minősítés az igazgató döntése alapján mellőzhető, ez esetben a tanuló csak az év végén ad számot tudásáról. A tanuló magatartásának és szorgalmának értékelését és minősítését az osztályfőnök – az osztályban tanító pedagógusok véleményének kikérésével – végzi. Az érdemjegyekről a tanulót és a kiskorú tanuló szülőjét rendszeresen értesíteni kell. A félévi és az év végi osztályzatot az érdemjegyek alapján kell meghatározni. Az évközi érdemjegyeket és az év végi osztályzatokat szóbeli vagy írásbeli szöveges értékelés kíséri. Az iskola az osztályzatról a tanulót és a kiskorú tanuló szülőjét félévkor értesítő, év végén bizonyítvány útján értesíti. Értesítő gyakrabban is készülhet az intézmény pedagógiai programja szerint. Az érdemjegy és az osztályzat megállapítása a tanuló teljesítményének, szorgalmának értékelésekor, minősítésekor nem lehet fegyelmezési eszköz.”

26. § Az Nkt. 90. § (1) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„(1) Magyarország területén külföldi nevelési-oktatási intézmény akkor működhet, akkor adhat ki külföldi bizonyítványt, ha abban az államban, ahonnan származik, az intézményt nevelési-oktatási intézménynek, az általa kiadott bizonyítványt pedig az ilyen nevelési-oktatási intézménynek megfelelő bizonyítványnak jogszerűen elismerik, és az elismerést hitelt érdemlően bizonyították, feltéve, hogy az intézmény működése nem ellentétes az Alaptörvényben foglaltakkal. E rendelkezéseket a nemzetközi iskolák tekintetében is alkalmazni kell azzal az eltéréssel, hogy az elismerést az intézményt akkreditáló nemzetközi szervezetnek kell kiadnia. A külföldi nevelési-oktatási intézményt az oktatásért felelős miniszter – az intézmény fenntartójának kérelme alapján – nyilvántartásba veszi és engedélyezi a működését. Ha az intézményt akkreditáló nemzetközi szervezet csak már működő intézmény számára ad ki elismerést, a nemzetközi óvoda, iskola számára ideiglenes működési engedély adható, amelynek feltétele az intézményt akkreditáló nemzetközi szervezet által az akkreditációs eljárás megindításáról szóló igazolás kiállítása.”

27. § Az Nkt. a 93. §-t követően a következő 51/A. alcímmel egészül ki: „51/A. A tankönyvellátás 93/A. § (1) Ezen alcím rendelkezéseit kell alkalmazni

a) a Magyarország területén működő iskolákban, ide nem értve az oktatásért felelős miniszter engedélye alapján a külföldi állam vagy nemzetközi szervezet oktatási programja alapján folyó oktatást megvalósító iskolákban,

b) a (2) és (3) bekezdésben meghatározott feladatok végrehajtásában közreműködőkre, természetes és jogi személyekre.

(2) A tankönyvellátás állami feladat. A tankönyvellátás rendszerének működtetéséért az oktatásért felelős miniszter felelős.

(3) Az oktatásért felelős miniszter az iskolában alkalmazott tankönyvek

a) tankönyvvé nyilvánításával és a tankönyvjegyzékre történő felvételével kapcsolatos feladatait a hivatal által,

b) fejlesztésével és kiadásával kapcsolatos feladatokat az állami tankönyvfejlesztésért és -kiadásért felelős szerv működtetésével,

c) előállításával, valamint az iskolai tankönyvrendelés lebonyolításával kapcsolatos feladatokat a Kormány rendeletében kijelölt, az állam százszázalékos tulajdonában álló, nonprofit gazdasági társaság (a továbbiakban: könyvtárellátó) közreműködésével látja el.

93/B. § (1) A könyv, a szótár, a szöveggyűjtemény, az atlasz, a kislexikon, a munkatankönyv, a munkafüzet, a feladatgyűjtemény, a digitális tananyag és a nevelési-oktatási program részét alkotó információ-hordozó, feladathordozó – az e törvényben és az e törvény felhatalmazása alapján kiadott kormányrendeletben meghatározott eljárásban – tankönyvvé nyilvánítható.

(2) A tankönyvvé nyilvánításról és a tankönyvvé nyilvánítás megszüntetéséről a hivatal, a szakképzési tankönyvek tekintetében a szakképesítésért felelős miniszter dönt. A szakképesítésért felelős miniszter ezt a jogát az irányítása alatt álló államigazgatási szervre vagy a miniszterrel kötött megállapodás alapján a hivatalra átruházhatja.

(3) Tankönyvvé nyilvánítási kérelmet

a) közismereti tankönyv vonatkozásában

aa) az állami tankönyvfejlesztésért és -kiadásért felelős szerv,

ab) a 93/D. § (2) bekezdése szerinti nyilvános felhívás alapján az oktatásért felelős miniszter által kiválasztott könyv esetén a könyvkiadást folytató jogi személy,

ac) bevett egyház, vagy annak belső egyházi jogi személye,

b) szakképzési tankönyv vonatkozásában

ba) könyvkiadást folytató jogi személy,

bb) bevett egyház, vagy annak belső egyházi jogi személye nyújthat be.

(4) A tankönyvvé nyilvánítási eljárásban az ügyintézési határidő három hónap.

(5) A tankönyvvé nyilvánítási eljárásban az általános közigazgatási rendtartásról szóló törvény szerinti függő hatályú döntésben nem kell rendelkezni a kérelmezett jog gyakorlásáról.

93/C. § (1) A tankönyvjegyzéket a hivatal vezeti. A hivatal

a) a 93/B. § (3) bekezdésben meghatározottak kérelme, vagy

b) a szakképesítésért felelős miniszter döntése alapján veszi fel a tankönyvet a tankönyvjegyzékre. Ha az eljárásban szakértői vélemény beszerzése szükséges, akkor az a Kormány rendeletében kijelölt testülettől kérhető.

(2) A digitális tananyag a tankönyvjegyzékre tartós tankönyvként nem vehető fel.

(3) A tankönyvjegyzék

a) bármely évfolyam bármely tantárgya vonatkozásában a Nat szerint jóváhagyott kerettantervi tantárgyanként,

b) szakképzési tankönyv esetén szakképzési kerettantervi tantárgyanként, modulonként, témakörönként legfeljebb kettő tankönyvet tartalmazhat.

(4) A (3) bekezdésben foglaltakat nem kell alkalmazni a szótár, a szöveggyűjtemény, a feladatgyűjtemény, az atlasz, a kislexikon, a munkafüzet, a digitális tananyag és a nevelési-oktatási program részét alkotó információhordozó, feladathordozó és az idegen nyelvi tankönyvek tekintetében, továbbá akkor, ha bevett egyház, vagy annak belső egyházi jogi személye az oktatásért felelős miniszter által közzétett nyilvános felhívására készít tankönyvet.

33. § (1) Hatályát veszti az Nkt. 67. § (8) bekezdésében az „ a vezetési programmal kapcsolatosan – e törvény alapján véleményezésre jogosultak által – kialakított vélemény és a vélemény kialakításával kapcsolatos szavazás eredménye” szövegrész,

3. tétel

Da capo al fine.

Tartalomjegyzék

Fábry Béla - Köszöntő	5
Nagy Péter Tibor - Az állam és az oktatás – tévhitek és közhelyek	7
Kelemen Elemér - Az államosítás oktatástörténeti előzményei	19
Ercse Kriszta - Keleten a helyzet változatlan – szelekció az általános iskolában	33
A Szülői Hang Közösség állásfoglalása a köznevelési törvény módosításáról	55
Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete állásfoglalása	59
A TANOSZ tankönyvellátásra vonatkozó állásfoglalása a törvényjavaslat kapcsán	63
A Magyar Pedagógiai Társaság Elnökségének állásfoglalása időszerű tanügy-igazgatási kezdeményezések társadalompolitikai és oktatáspolitikai háttéréről	65
Függelék Az MPT Szakmai Kollégiuma 2019. március 29-én megtartott ülésének emlékeztetője	69
Utószó gyanánt – három tételben	75
Tartalomjegyzék	91