Vélemény az új közoktatási törvénykoncepcióról[1]

Üdvözlendőnek tartjuk, hogy az új kormány új oktatási törvényeket alkot. Valóban igaz, hogy a majdnem húsz éves és rengetegszer módosított törvényt már nem lehet tovább ránctalanítani, indokolt egy letisztult új kerettörvény létrehozása. Ugyanakkor annak is fennállhat a kockázata, hogy a kormány- és miniszteri rendeletekből lesz esetleg annyi, amennyi már nehezen átlátható. Megfontolandó az is, hogy ami nincs törvényben, annak nehezebb érvényt szerezni a költségvetési vitákban. Ugyanakkor a törvénytervezetbe olyan elemek is bekerültek, amelyek még a jelenleg érvényben lévő és túlszabályozottnak tekintett törvényben sincsenek ilyen részletességgel benne, mint például az intézményvezető-helyettesek kinevezésének részletes szabályai. Ez nem kerettörvénybe való, inkább a törvényhez kapcsolódó végrehajtási rendeletbe kellene tenni. A jelen közigazgatásban még egy csavar van: azzal, hogy az oktatás és a szakképzés két minisztériumhoz tartozik, így valójában az oktatással kapcsolatos majdnem minden rendelkezést legalább kormányszintre kell felvinni. Ez akadályozhatja egy stabil rendszer létrehozását.

Rendkívül pozitív az is, hogy a törvénykoncepciót a széles nyilvánosság elé tárják. Ugyanakkor, miután a törvény új értékalapra kívánja helyezni a közoktatást, érdemes erről is tényszerű és építő jellegű diskurzust folytatni. A törvény rögtön úgy indul, „a közoktatás közszolgálat és nem szolgáltatás”, ami mögött olyan, máig nem megnyugtatóan megvitatott, de rendkívül fontos és izgalmas kérdések állnak, mint az, hogy mi is a 21. században az állam szerepe.

Az új törvény a szabályozottságot, rendet és munkaelvűséget helyezi a középpontba. Ez egyfajta racionális válasz is arra, hogy az elmúlt 20 évben az iskolai autonómia és szabadságjogok tiszteletreméltó céljai sokszor Patyomkin falvak maradtak, az iskolák többsége nem tudott élni a szabadsággal megfelelő erőforrások és szakmai támasz nélkül. Miközben decentralizálttá és autonómmá tették a rendszert, egyben a kontrollt is leépítették. Az előremutató elveket végül is nem sikerült a gyakorlatba ültetni, a célok implementálása nem történt meg. Pedig az iskolai autonómia önmagában rendkívül felszabadító és hatékony lehet, amennyiben megvannak a keretek, a kontroll, a támogató szakmai felügyelet. Az új törvénykoncepció olyan előremutató elképzeléseket is sejtet, mint a pedagógus életpályamodell, vagy egy új típusú tanfelügyeleti rendszer. Ugyanakkor, ha sikerül egy stabil és korrekt szakmai kontrollt teremteni, ahol a kimeneti szabályozás is végre érvényre juthat, ott a bemeneti és folyamatszabályozás túlzott mértéke már célellentétes lehet.

A törvény teljes joggal építeni akar a magyar oktatásügy haladó hagyományaira, de eközben mintha az elmúlt húsz év eredményeiről, amik azért léteznek, megfeledkeznének. Pedagógiai alternativitás, alapítványi iskolák, kompetenciafejlesztés, kompetenciamérés, stb. nem szerepelnek még említés szintjén sem a koncepcióban. Olyan, az Unió által is fontosnak tartott elvek is hiányoznak a tervezetből, mint az egész életen át tartó tanulás, a kutatás-fejlesztés-innováció, a minőségirányítás. Pedig ezeknek a fogalmaknak stratégiai jellegük folytán éppen egy kerettörvényben lenne a helyük.

A törvénytervezet stratégiai céljait tekintve is fontos lenne, hogy a kora gyermekkori intervenciót érintő kérdések szerepeljenek a törvényben. A korai fejlesztés szó egyszer szerepel az anyagban. Gyakorlatilag a 0-3 éves korúak, illetve a 3-5(6) évesek közül azok, akik még a kora gyermekkori intervenciós ellátásban (illetve fejlesztő felkészítésben vagy a

[1] Az anyag egy szakértői csoport közös munkája, amit a TÁRKI-TUDOK oktatáskutató cég jegyez.

későbbiekben fejlesztő iskolai szolgáltatásban) vesznek részt, az említés szintjén sincsenek jelen. A fejlesztő iskola szó egyáltalán nincs is az anyagban, pedig élő intézményi forma. A kora gyermekkori intervenciót pedig mindenképpen prioritásként kellene kezelni, hiszen a leszakadás megakadályozása deklarált cél, és annak megvalósulását leginkább a korai életszakaszokban induló akcióktól lehet várni.

Hiányzó terület, illetve csak a 6-8 évfolyamos gimnáziumok esetében merül fel a nyelvtanulás. Pedig az agykutatások által feltárt tény (ma már), hogy a nyelvtanulásra a legfogékonyabb időszak 14-15 éves korig tart (és összefügg a nemi éréssel, ami az ősidőkben a társadalmi éréssel egyidejű volt). Az EU a munkavállalók mobilitása érdekében nagy hangsúllyal kezeli a nyelvoktatást. Magyarországon a nyolcadik évfolyam végéig egy idegen nyelvet tanulnak (és egyet sem tanulnak meg) a tanulók. E tekintetben a sor végén kullogunk (Anglia és Írország társaságában). Az EU szorgalmazza, hogy mindenki legalább 2 idegen nyelvet tanuljon (meg) az alapfokú iskolázás során. Ez úgyszólván feltétele a munkaerő szabad áramlásának (a szakmunkások esetében is!) A szakmunkások és a szakközépiskolások nyelvtanulásával kapcsolatban a törvénykoncepció nem igazít el.

Éppen azért, mert a törvény új alapokra próbálja helyezni az oktatást, kellene pontos helyzetfelmérés, az okok feltárása és az azokra adott válaszok indoklása, tudományos evidenciák, amire alapozni lehet. Ilyen helyzetfelmérés híján az olyan új elemek, amelyek egyáltalán nem kidolgozottak, (pl. hídprogram, pedagóguskamara), kevéssé értelmezhetőek, vagy legalábbis sokféleképpen.

A javaslatok zöme többleterőforrások nélkül nem tűnik megvalósíthatónak, ezért az erre vonatkozó számítások, hatástanulmányok mellékelése hasznos lenne és segítené az értelmezést. A rendelkezésre álló információk inkább azt mutatják, hogy önmagában a kötelező óraszám csökkentése és a csoportlétszámok csökkentése olyan terhelést visz a rendszerbe, ami kevéssé tűnik indokoltnak, amikor az egy pedagógusra jutó tanulók számát tekintve már így is alatta vagyunk a nemzetközi átlagnak. A Pedagógus2010 kutatás egyik tanulsága éppen az, hogy az iskolák premodern munkahelyként léteznek, ahol a nemzetközi átlag felett vannak a pedagógusok és karbantartók, viszont hiányzik a segítő személyzet, az osztálytermi asszisztens, az egyéb szakmák képviselői és a többszintű menedzsment. Így kevesebb pedagógusra, de több segítőre lenne szükség. A törvénytervezet változtatásai viszont bebetonozzák ezt a nagy létszámú pedagógustömeget.

A törvényben olyan irányítási és finanszírozási modell jelenik meg, amely mögül még hiányzik az azzal kompatibilis közigazgatási rendszer (például megyei oktatási hivatalok). Fennáll a veszélye a párhuzamos struktúrák létrejöttének, az önkormányzati és "tanácsi rendszer" kvázi megduplázza a tisztviselői kart és a felelősöket, amiből az (is) következhet, hogy sok bába közt elvész a(z egyre kevesebb) gyerek.

Habár az alapelvek közt szerepel a szektorsemlegesség, a törvény egyértelműen nem szektorsemleges. A non-profit szférát hátrányba hozza, az egyházit viszont jóval előnyösebb helyzetbe, mint az állami, mivel a finanszírozásban ugyanolyan státuszban vannak, de az igazgató kiválasztásánál, kinevezésénél és az intézmények ellenőrzése esetén külön utakon járhatnak. A kutatások azt mutatják, hogy a non-profit vagy alapítványi iskolák, illetve az egyházi fenntartásúak eredményesebbek és hatékonyabbak, mint az állami fenntartásúak. Éppen ezért, amennyiben a megfelelő szakmai kontroll biztosítva lesz, úgy érdemes a non-profit szférában rejtőző potenciált jobban kihasználni, az önkormányzati iskolákat viszont nem hozni még hátrányosabb helyzetbe.

Az oktatás és a szakképzés viszonya, szervezésének, finanszírozásának összehangolása tekintetében sok a megválaszolatlan kérdés:

- Hogyan oszlik meg a felelősség a tanulóért az általános képzésben és a szakképzésben? Kié az elsődleges felelősség a tanulóért? (Pl. a tankötelezettség teljesítéséért)
- Ki szervezi a gyakorlatot, gyakorlóhelyet, illetve milyen jogviszonyban áll a gyakorlóhely az iskolával?
- Ki finanszírozza a gyakorlati képzést? Milyen a felvételi rendszer, a tanulónak kell-e fizetnie (jelenleg drága a szakképzés a tanuló számára, bár elvileg az első szakma ingyenes).
- Milyen iskolaválasztási, illetve szakmaválasztási lehetősége van a tanulónak, és ha nem talál helyben olyan iskolát, szakmát, amit tanulni szeretne, milyen támogatást kap ahhoz, hogy másutt tanuljon (kollégiumi elhelyezés - ki biztosítja, milyen áron).
- Milyen ráhatása van a helyi üzemnek a szakmai képzés tartalmának meghatározásában? Ha egy üzem tulajdonosa felvállalja, hogy egy szakiskola tanulóit kiképezi egy faluban, majd veszi a sátorfáját és elvonul, mi történik a szakmunkásokkal, akiknek mindössze nyolc általános végzettségük van (feltehetően elég gyenge eredményekkel).
- Mennyire lesznek alkalmasak új szakma megtanulására adott esetben vagy milyen elhelyezkedési esélyeik vannak az adott szakmában (ne feledjük, elsősorban röghöz kötött szegény sorsú diákokról van szó).
- Milyen jogosultsággal (és kötelezettségekkel) rendelkezik az NGM és a Kamara az iskolák felügyeletében, a szakképzés szervezésében, kié a felelősség, ha nem találnak a tanulónak gyakorlóhelyet?
- Van-e, lesz-e mód arra, hogy a diák tanulási pályát módosíthasson (pl. szakiskolából szakközépiskolai évfolyamra menjen át vagy fordítva). Mi lesz a szerepe ebben az egységes, illetve közös igazgatású iskoláknak? Akarjuk-e ezt a modellt fenntartani, vagy „profiltisztítás" a cél? (Ez utóbbi tovább erősítené a szelekciót.)

Mindenképpen fontos lenne, hogy ezeket a kérdéseket a szakképzési törvény koncepciójával együttesen tárgyalják, mivel a társadalmi és pénzügyi vonatkozások és következmények tárgyalásánál csak akkor lehet megfelelő pozíciókat elérni, ha még nincs letárgyalva a közoktatási törvénykoncepció.

A szelekció, szegregáció és integráció kulcskérdéseit tekintve azt gondoljuk, hogy nincsenek univerzális, egyedül üdvözítő megoldások, és a hosszú távú cél az egyéneknek a társadalomba való integrálása, amihez több út is vezethet. Ehhez személyre szóló különleges bánásmódot igényel tulajdonképpen minden gyermek. Üdvözlendőnek tartjuk, hogy a törvénytervezet szerint a tehetséggondozás fontos, és ezt nem csak az intellektuális tehetséggondozásban, de a művészet és sport területén is indokoltnak látja. Szintén csak helyeselhető, hogy a kiemelkedően tehetséges és a hátrányos helyzetű gyermekek egyaránt különleges bánásmódot igénylő gyermekekként neveződnek. Ugyanakkor a részletekben már néha eltűnni látszanak ezek az előremutató szempontok. Miközben a tehetséggondozás speciális feladatát a 6-8 évfolyamos gimnáziumokra testálja a törvénykoncepció, addig a felzárkóztatást szolgáló alternatív programokról alig esik szó. Milyen "második esély" programokra, alternatív programokra ad lehetőséget a törvény? Nem túl biztató, hogy a tervezetben valójában az egyetlen konkrétum ezzel kapcsolatban az, hogy a pedagógusok kiemelt kötelességeként deklarálja a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való egyéni törődést. Ezt a hatalmas csomagot nem szabad minden támogatás nélkül a pedagógusok vállára rakni!

A régi típusú szakmunkásképzés visszahozása rendkívül problémásnak tűnik, ennek taglalása már túllépné ezen írás kereteit. Mindenesetre a PISA adatok is azt mutatják, hogy a korai szelekcióval túl sok tehetséget veszítünk el. Az evidenciák azt mutatják, hogy ezzel csökkentjük a merítési bázist és nem emeljük szignifikánsan a magyar oktatás színvonalát, legfeljebb néhány intézményét. Sem az európai tendenciák, sem a tudományos eredmények nem támasztják alá a szelektív rendszerek eredményességét. Az elitoktatás preferálása és a szegregáció olyan történelmileg igazolt hátrányokkal jár, mint a Dél-Afrikai apartheid: ha az iskolarendszer képtelen integrálni a leszakadó társadalmi rétegeket, képtelen mobilitási csatornaként működni, akkor a demográfiai háborúban vesznek el az iskolázás győztesei, s végül a magasan képzett elit kénytelen elmenekülni az országból a tanulatlan társadalmi közeg elviselhetetlensége miatt. Az elit kiképzése mellett az itthon tartásuk ugyanolyan fontos politikai feladat, és ehhez a célhoz csak a népoktatás (vagy tömegoktatás) sikerességén és a hátrányos helyzetű rétegek társadalmi és gazdasági integrálásán keresztül vezet út.

A jelen pillanat alkalmas lehet arra, hogy valóban olyan strukturális reformot lépjünk meg, amelyeket a régióban megléptek, és úgy tűnik, sikerrel is jártak. A nyolc évfolyamos általános iskolai képzés 9 évre emelése, az első hat év alapozásra fordítása, a második szakasz három évével természetesebb és pedagógiai szempontból megalapozottabb lehetőséget kínál a szociokulturális hátrányok csökkentésére és az integrációra, az alapkészségek és az önálló tanulás megalapozására mint a 4+4-es iskolaszerkezet. A PISA eredmények arra utalnak, a szerkezeti reform önmagában is gyors eredményt hozhat – erre utal a lengyel példa.

A magyarnak megfelelő iskolaszerkezet Európában és világviszonylatban is egyre kevesebb országban létezik. Az alapfokú oktatás szinte mindenütt 9 vagy 10 évfolyamos (Olaszország, Ausztria inkább kivételnek számít). A volt szocialista országok a rendszerváltás után sorban áttértek a 9, illetve 10 évfolyamos alapoktatásra. (Csehországban 5+4, Szlovákiában 4+5-ös rendszer működik, Szlovéniában még együtt él a 4+4 és a 6+3-as rendszer, Lengyelországban, Észtországban, Lettországban áttértek a 6+3-as rendszerre, Kínában az 5+3-as rendszert fokozatosan felváltja a 6+4-es rendszer. Skandináviában a 6+3-as rendszer működik, Németországban, Litvániában 4+6-os rendszer működik. Az angolszász országok, Belgium, Hollandia is 6+3-as rendszert működtetnek. Románia és Bulgária megmaradt a 4+4-es rendszernél.)

Úgy tűnik, a szerkezetváltást mindenütt az motiválta, hogy az alapkészségek kialakítására már nem elegendő a négy év, és azt az előnyt, hogy az egytanítós rendszerben a gyerek áll a középpontban és nem a tantárgy, mindenütt felfedezték. A nyolc év az alapfokú oktatásra kevés. Legalább 9 év kell ahhoz, hogy eldőljön, ki milyen irányban fejleszthető a legjobban, ennyit meg kell hagyni az általános és közös képzésnek. A szakmai jellegű tantárgyak bevezetése fokozatosan elkezdődhet - pedagógiai érdekből, mivel egyes gyerekeket így könnyebb megfogni – de az alapfokú oktatás keretei között az általános műveltség és a tanulási képesség fejlesztése, az egész életen át tartó tanulás megalapozása és a társadalmi mobilitási esélyek növelése kell, hogy az elsődleges cél legyen. Ehhez minden tanuló számára biztosítani kell a megfelelő óraszámot és pedagógiai szakértelmet.

Részletek

Alapelvek

1. Ingyenes tankönyvek kérdése. Hogyan történik ennek a finanszírozása? Mi történik, ha minden évben más tankönyvcsaládot rendelnek, mert a másik tanítónő másból tanít? A

munkafüzeteket hogy lehet használni, ha az is az iskola tulajdona?. Mi lesz a kompetenciafejlesztő csomagok sorsa, amelyekre sok pénz fordítottunk? Hagyjuk elveszni? Miközben üdvözlendő az a törekvés, hogy a burjánzó és nem túlságosan minőségbiztosított tankönyvpiacot normalizálják, félő, hogy ez a koncepció csak akkor lesz finanszírozható, ha egyetlenegy tankönyv lesz.

Közoktatási intézmények

2. Óvodai csoport legalább 8 óvodáskorú esetén indítható, de van-e ehhez helyiség és tárgyi felszereltség, miből finanszírozzák a plusz munkaerőt?
3. Az általános iskola esetén az alsó és felső tagozat hossza nincs meghatározva. Lehetne 6+2 év, sőt, ahogy már jeleztük, áttérhetnénk a 6+3-ra.
4. A koncepció szerint az első szakasz folyhat összevont osztályokban is. Nincs viszont meghatározva, hogy ez hány évfolyamot érinthet maximum.
5. A törvény alapszövegében 8 szülő kérheti az első szakasz feladatait ellátó tagiskola működtetését, de a mellékletben már 8 főről van szó. Végig keveredik a szövegben, hogy szülő, tanuló vagy bárki kérhet ilyet? Nem világos, hogy két négygyerekes család is kérhet-e saját iskolát, vagy nem.
6. A középfokú iskola háromféle intézménytípust foglal magába – ezt eddig inkább programszinten használtuk.
7. A hídprogram nem világos, hogy hogyan fog működni. Kérdés, mi a cél. Az, hogy adjunk egy eszközt az iskolának, hogy elkülönítse azokat, akikkel nem tud mit kezdeni és utána meg tudjon szabadulni tőle, vagy éppen az, hogy felzárkóztassa őket. Ez utóbbi csak akkor fog menni, ha erre ösztönzést kapnak a pedagógusok, mondjuk, hogy az életpályamodellben azok a pedagógusok, akik ilyen hídprogramban tanítanak és bizonyítottan nagy százalékban vissza tudják csatornázni a főáramba a tanulókat, kapjanak anyagi és szakmai elismerést! Ráadásul átfedés érzékelhető, mert a HÍD programot középfokú iskolák szervezik meg, ha arra igény van (illetve megyéknek kötelező), de az általános iskolák is szervezhetnek kilencedik felzárkóztató évfolyamot.
8. A hároméves szakiskolai képzés visszahozása visszalépésnek tűnik, főleg, ha nagy volumenben képzelik el. Nem azért nincsenek jó szakmunkásaink, mert túl sokáig tanultak, hanem azért, mert egyrészt a munkalehetőségek és bérezési viszonyok nem vonzzák a fiatalokat, másrészt az alapkompetenciákkal vannak bajok. Ezt viszont inkább az alapképzés megnyújtásával, mint a szakképzés leszállításával lehet orvosolni. (lengyel példa, 6+3, pl.)
9. A szakközépiskola egyszerre és azonos idő alatt ad szakképesítést és érettségit? Akkor az itteni érettségi alacsonyabb szintű lesz mint a gimnáziumi, vagy ha nem, akkor ide különleges képességű gyerekek kellenek. Vagy a szakképesítéssel lesznek gondok. A koncepcióban felbukkanó, a múltból ismerős csengésű technikusi végzettség vajon hogyan viszonyul a felsőfokú szakképzéshez? Ezek az elképzelések hogyan viszonyulnak az OKKR rendszeréhez?
10. A szakközépiskola az itt megjelölt cél szerint szakirányú továbbtanulásra készít fel. Mindenképpen visszalépésnek tűnik a szakközépiskola eddigi vívmányainak visszanyesése, ahol az érettségi és szakképzés négy évre szorított együttese csökkentett értékű általános képzéshez, majd a két emelt szintű érettségi elvárása a felsőfok esetén a mobilitás, átjárhatóság csökkenéséhez vezethet. Hogyan kívánjuk elérni a sokszor hangoztatott 40%-nyi diplomás célt (nem mintha ennyire szükség lenne, de 30%-ot be is vállaltunk az európai uniós közös célkitűzések keretében).
11. A kétféle érettségi, amit a 90-es években meghaladott a rendszer, egy első osztályú gimnáziumi és egy másodosztályú szakközépiskolai érettségi volt. Ha a tanuló nem tudja

elérni a gimnáziumi érettségi szintjét, milyen segítséget kap a későbbi pályakorrekcióhoz? Csak saját költségén tanulhat tovább?

12. Ha a pedagógiai szakszolgálatoknál évente kell felülvizsgálni az SNI gyerekeket, ahogy a tervezet tartalmazza, akkor kb. tízszer annyi szakembert kell alkalmazni, tudniillik most is vannak olyan helyek, ahol több hónapos a várakozási idő. A tervezet szerint a szakértői bizottságok a különleges bánásmódot igénylő gyermekek felülvizsgálatát is évente elvégzik, de miután ebbe a kategóriába a kimagaslóan tehetséges gyerekeket is beleérti a törvény, kérdés, hogy őrájuk is vonatkozik-e ez?

A közoktatási intézmény alapítása, működése és vezetése

13. „Az intézményvezetőt főszabály szerint pályázati eljárást követően a fenntartó bízza meg a nevelőtestület és a Pedagóguskamara (átmenetileg a megyei kormányhivatal oktatási osztálya) egyetértésével legfeljebb öt évre. A pályázat mellőzhető, ha a nevelőtestület és a Pedagóguskamara is egyetért. Legfeljebb egyszer hosszabbítható". – Itt egyrészt gond, hogy olyan intézmények jelennek meg, amelyek még nem léteznek (megyei kormányhivatal oktatási osztálya, pedagóguskamara), amelyekről így nem tudni, mifélék lesznek. Később az egyházi intézményeknél olvasható, hogy a fenntartó pályázat nélkül nevezheti ki az intézményvezetőt, ez meglehetősen jogtalan előnynek tűnik. A csak egyszer meghosszabbítható kinevezés elviekben logikusnak tűnik, ugyanakkor ez a poszt annyira nem népszerű, másrészt ha valaki jól csinálja és tapasztalt, akkor miért ne folytathatná? Ez a kitétel azt eredményezheti, hogy hamarosan hiánycikk lesz a jó és tapasztalt intézményvezető, semmiképpen nem támogatnánk ezt az alternatívát.

A nevelő-oktató munka

14. A helyi tanterv a mindennapos kötelező testnevelést tartalmazza, kérdés, hogy ez hogyan történik, ahol még tornaszoba sincs? Itt mindenképpen célszerű lenne egy előzetes felmérés és hatástanulmány, mert egyébként tényleg nagyon fontos lenne a rendszeres testnevelés.
15. A felvételi vizsgákról szóló részben – érettségit adó középiskola – szerepel, de a középiskola az a középfokú intézmény, ami érettségit ad, ez tehát tautologikus.
16. A középfokú iskolák felvételi szabályairól külön jogszabály rendelkezik, de már most a mellékletben az olvasható, hogy az írásbeli vizsga lehet központi, vagy az iskola pedagógusai is összeállíthatják. Ugyanígy a szóbeli meghallgatások visszahozása és a felvételi megengedése mindenhol, ahol csak egy tanulóval több jelentkezik, mint a létszám, rendkívül felerősíti a rendszer szelektív jellegét, ráadásul a szubjektivitásnak nagy teret ad. Nem mondható tanulóbarátnak sem, ha valaki több helyre szeretne jelentkezni (mert fél, hogy nem jut be), akkor akár háromszor is mehet felvételizni? Ez a 10-12 éves korosztály esetében szinte kegyetlenség. A központi írásbelinek ez is az egyik célja volt, hogy a tanulókat kímélje, ráadásul emlékszünk még korábbról, hogy a felvételi időpontok akár egybe is eshetnek, így nem elképzelhetetlen, hogy egy 10 éves gyerek kétszer vizsgázik egy nap!!!
17. A hat tárgyból való érettségi túlzásnak tűnik, és nem biztos, hogy kedvez az elmélyülésnek. A humán tagozaton választható természettudomány tantárgy (science) előretörés, de akkor ennek meg kell teremteni a feltételeit, mind a pedagógusképzésben, mind a tantervi szabályozásban. Kérdés, hogy a földrajz tantárgy minősülhet-e választható természettudományi tárgynak?
18. Az érettségire való jelentkezés feltétele 60 óra közösségi szolgálat. Ennek meg kell teremteni az információs és logisztikai hátterét, mert e nélkül esetleg nem feltétlenül értelmesen töltik el a 60 órát a fiatalok.
19. Az iskoláknak rendelkeznie kell az előírt taneszközökkel. Ez eddig is azért nem ment, mert a fenntartók nem biztosították ehhez a megfelelő forrásokat, erre tehát forrást kell biztosítani. Az mindenképpen előrelépés lenne, ha nem az lenne megint a kifutása, hogy fellazítjuk a

szabályozást, mint a korábbi ciklusban. Itt kérdés az is, hogy a kompetenciafejlesztő csomagokkal mi lesz?

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelése-oktatása

20. Jó, hogy a tehetséggondozás a különleges bánásmódot igénylő szakaszba került, és hogy nem csak a műveltségterületek, de a sport és a művészet stb. is idekerült. Ugyanakkor nem szerepelnek a már működő programok, mint pl. Arany János program, stb. Kérdés az is, hogy kikből lehetnek majd tehetségkoordináló pedagógusok, kik és hogyan képzik őket és mi is lesz a feladatuk?
21. A különleges bánásmódot igénylő, a speciális nevelési igényű és a kimagaslóan tehetséges fogalmak néha keverednek, nem mindig világos, hogy melyik gyűjtőfogalomba mi is tartozik.

A közoktatási intézmény szereplői és partnerei

22. Az iskolakörzetek kijelölése a fenntartó feladata a társadalmi integrációt is szem előtt tartva. Ez a megfogalmazás rendkívül homályos, éppen ezért nem is számon kérhető. A korábbi 66. paragrafus sorsa mi lesz?
23. Jó, hogy szerepel a törvényben, hogy a gyermek néha maga is áldozat, ezért fontos a megelőzés, mediálás és külső segítséget is igénybe vehet az iskola. Ugyanakkor ennek kapacitáskorlátai vannak: van-e erre megfelelő színvonalú és mennyiségű szakember, meg tudja-e fizetni az iskola ezt a szolgáltatást? Vagy ez is közszolgálat? Akkor viszont az adófizetők pénzét érinti ez is.
24. A pedagógust közvetlenül segítő személyzetre miért nincs végzettségi és szakképzettségi követelmény? A 17. számú Melléklet alapján nem várható, hogy az osztálytermi asszisztens valóban elérhető valósággá váljon, ugyanis eszerint 100-150 tanulóra kell egy.
25. Az önhibájukon kívül teljesíteni nem tudó szülőket hogyan fogja a köznevelési rendszer segíteni?

Finanszírozás

26. A központi bérfinanszírozás mellett a fenntartónak az intézmény karbantartása és működtetése, valamint a segítő személyzet alkalmazása marad. Félő, hogy ez utóbbin spórolva megint nem igazán lesznek komoly segítői a pedagógusoknak. Európában ahol központi bérfinanszírozás van, ott általában a pedagógusok egy ’pool’ részei, és onnan mozgatják őket, tehát mobilak. Ez egy olyan horderejű változtatás, amit mindenképpen érdemes lenne szakmailag is (közgazdászok bevonásával) megvitatni.
27. A szektorsemlegességnek ellentmond, hogy az egyházi fenntartású iskolák automatikusan megkapják a kiegészítő támogatást, míg a többi nem állami intézménynek ehhez közoktatási megállapodást kell kötniük. Ennek fejében viszont nem szedhetnek tandíjat. Ez akkor tud működni, ha ez a kiegészítés valóban fedezi az indokolható és szükséges költségeket (ami egy speciális vagy hátrányos helyzetű tanulókra fókuszáló alternatív iskolában lehet, hogy meghaladja az átlagot), illetve ha a közoktatási megállapodás feltételeül nem kell az iskolára jellemző profilt és módszereket feladni. Nem világos, hogy a közoktatási megállapodás feltétele micsoda pontosan, de ez leginkább az oktatásért felelős miniszter jóindulatán vagy habitusán múlik. Ha lenne olyan tanfelügyeleti támogató rendszer, mint Angliában az Ofsted, ahol az iskolák eredményeit folyamatosan figyelemmel kísérik, akkor talán objektívebb és kiszámíthatóbb lehet ez a folyamat. A nyugat-európai tendencia éppen az, hogy bárki alapíthat és működtethet iskolát (akár a pedagógusok vagy szülők egy csoportja is) az állam pénzéből, ha a meghatározott

standardoknak megfelel. Ehhez persze standardok és folyamatos szakmai ellenőrzés szükséges.

28. Az egyházi intézmények a főszabálytól eltérően szervezhetik meg munkájukat, választhatják meg vezetőiket és fogalmazhatják meg pedagógiai programjukat, ráadásul megkapják a kiegészítő támogatást is. Ezzel szemben az állami iskolák komoly szabályozás alá esnek, a nem államiak pedig nem kapnak kiegészítő támogatást, csak közoktatási megállapodással. Ez is ellentmond a szektorsemlegesség deklarált értékének.

Közoktatás irányítása és ellenőrzése

29. Mik lesznek ezek a megyei kormányhivatalok? Várható az irányítási rendszer megkettőződése? Mi lesz a fenntartók és a központi kormányzat valamint az OH egymáshoz vetett viszonya és felelősségi rendszere? A megyei és fővárosi önkormányzat elkészíti a fejlesztési tervet, amit a kisebb önkormányzatok véleményezhetnek. A főváros a kerületek, a megyék pedig a települések felett helyezkednek el a hierarchiában? Milyen felhatalmazással fognak rendelkezni, hogy a fejlesztési tervekben leírtakat megvalósítsák a települések?
30. A szakképzési társulások milyen viszonyban lesznek a TISZK-ekkel? Vagy ez utóbbiakat fogják leváltani?
31. A jegyzők és főjegyzők között hierarchikus viszony lesz?A főjegyző kinek a fennhatósága alá tartozik? Megyei „tanácselnöknek” vagy az oktatásért felelős miniszternek? Hol lesz itt a polgármesterek és egyéb fenntartók helye?
32. A fenntartó munkáltatói ellenőrzést végezhet, miközben a pedagógusokat központilag finanszírozzák. Szakmai ellenőrzést tarthat, miközben erre az OH lesz hivatott. Ezzel szemben számviteli, költségvetési és pénzügyi ellenőrzés a külső hatósági ellenőrzés feladata. Mintha elcsúsznának az érdekeltség, kompetencia és felelősség szintjei.

2. Melléklet – A tankötelezettség szabályai. –

33. Mi indokolja, hogy a szakértői bizottság kezébe teszik az iskolaérettségi vizsgálatok lefolytatását? Eddig a nevelési tanácsadó végezte ezt a tevékenységet, s nagyon jól működött. Csak azok a gyerekek kerültek onnan szakértői bizottsághoz, akiknél az SNI lehetősége fennállt. Miért terhelnénk tovább egy amúgy is leterhelt rendszert? Ha belegondolunk, hogy újabb csoportokat von be a tervezet az SNI kategóriába, s ezeket a csoportokat évente javasolja a szakértői bizottság felülvizsgálatára, s emellé még az iskolaérettségi vizsgálatot is velük végeztetné, igencsak jelentősen kellene bővíteni a szakértői bizottságok szakemberállományát, hogy ezeket a feladatokat mind a tervezetben megadott határidők előtt elvégezzék a bizottságok. Lesz-e erre megfelelő forrás és ember?

34. A „terhesség” szót már egy modern szemléletű törvénytervezetben nem használjuk, helyette inkább a „várandósság” szót javasoljuk.

35. Üdvözlendő a helyi diagnosztikai decentrumok létrehozása, de belegondolt-e valaki, hogy magas szinten kvalifikált szakemberek, napról-napra, bőröndökkel, tesztek garmadájával útra kelnek, s iskoláról-iskolára, óvodáról-óvodára, az ebédlőben, a folyosón, jobb esetben a kultúrházban gyerekenként 2-3-4 órás vizsgálatokat tartanak? Ehhez rengeteg szakembert kellene utaztatni, és több hétre bevackolni magukat egy intézménybe, mert egy iskolaérettségi vizsgálat sem rövid, de egy SNI vizsgálat több órát is igénybe vesz, és

a több szakember nem egyszerre vizsgál, hanem külön-külön, ez sajátossága ennek a vizsgálatnak. Egyébként a szakértői bizottság némelyike nyújt ilyen szolgáltatást azoknak a gyerekeknek az esetében, akik messze laknak, akkor összegyűjtik a neveket a vizsgálatra jelentkezők közül, s vizsgálónapokat szerveznek egy olyan távolabbi településen, ami ezeknek a gyerekeknek elérhető, egy iskolában vagy kultúrházban. De ott célzottan csoportosítanak, ami költségkímélő.

36. Javasolandó lenne, hogy egységes vizsgálati és módszertani protokollt vezessenek be. A szakértői bizottságok számára elérhetővé kell tenni a korszerű diagnosztikai módszereket.

5. sz. Melléklet – A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok működéséről

37. A nyolc évfolyamos gimnáziumokban négy idegen nyelv tanítása, annak fényében, hogy a magyar népesség többsége még egy idegen nyelven sem beszél, aránytévesztésre utal, amennyiben nem szerepel kiemelten az idegen nyelv tanulása más intézménytípusok esetén is.
38. A szakkörök is leginkább a hátrányos helyzetűek számára elérhetetlenek, ezen nem segít az, hogy az amúgy is különórákkal megterhelt gimnazistáknak még állami pénzen szakköröket is garantálunk, miközben a másik végén a rendszernek ezt nem tesszük meg.
39. Amelyik gimnáziumban nem másfélszeres a jelentkezés, ötöde nem indul versenyen, nem jut be egy tanuló az országos döntőbe, a pedagógusok negyven százaléka nem mesterpedagógus, ott nem folytathatják a 6-8 évfolyamos képzést? Vagy nem nevezhetik magukat tehetséggondozó iskolának? Mi van azokkal az alternatív középiskolákkal, ahol a közösségi munkára, szociális kompetenciák fejlesztésére, a kreativitásra helyezik a súlyt és nem a tantárgyi versenyekre? A 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumokat mint a tehetséggondozás kizárólagos vagy speciális helyeként feltüntetni,, és ezt a versenyeredményekkel egyenlővé tenni, teljesen ellentétes azzal a koncepcióval, amely szerint a művészeti és sport teljesítményeket is a tehetséggondozás részének tekintik. Ez a fajta szemlélet leszűkítő és negligálja a már meglévő eredményes kezdeményezéseket, sikeres alternatív pedagógiai megközelítéseket. Ráadásul nagy valószínűséggel a külföldnek képez kvalifikált munkavállalókat a magyar adófizetők pénzén.

13. Melléklet – kit tekint a törvény SNI-nek? –

40. Általános tapasztalat, hogy minden olyan új tanulói kategóriában, amelyik mellé fejkvótát rendelnek, hirtelen megnövekszik a létszám (így volt ez pl. a nemzetiségi német nyelvoktatáshoz rendelt kisebbségi pénzzel, az autistákkal, stb.). Érdemes elemzést készíttetni erről a Statisztikai Osztállyal vagy az OFI-val. Abban a pillanatban, amikor a besoroláshoz feltételeket rendelnek, ki fog derülni, hogy hogyan mérlegelnek az iskolák: szaporítják vagy csökkentik a létszámot (hiszen kénytelenek számításba venni, hogy mikor járnak jobban).

41. Nem tűnik teljesen indokoltnak, hogy már az is halmozottan hátrányos helyzetű, akit mondjuk egyedül nevel az egyik szülője és velük él az idős beteg nagyszülő. Így a tanulók kétharmada HH, fele HHH lesz.

42. A melléklet 2. pontja így hangzik:"a gyermek, tanuló szülője, vagy a törvényes képviselője akkor, amikor a gyermek óvodai, iskolai beíratása időpontjában nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel" A nem rendelkezik általános iskolai

végzettséggel helyett a megfelelő az lenne: nem rendelkezik általános iskolai végzettségnél magasabb iskolai végzettséggel)

18. sz. melléklet – országos szakmai ellenőrzés

43. Az egyházi intézmények ellenőrzésekor feltétel a szakértők adott egyházhoz való tartozása. Ez teljességgel indokolatlan, amennyiben adófizetők pénzéből működtetik ezeket az iskolákat. Az egyházi szempontok figyelembevételéhez elegendő az is, hogy egy szakértő legyen az adott egyháztól, de hogy az összes, ez valójában összeférhetetlennek tűnik.

Budapest, 2010. december 14.

Tárki-Tudok Tudásmenedzsment
és Oktatáskutató Központ Zrt.