

5. AZ OKTATÁS TARTALMA

5.1. A közoktatás tartalmi szabályozása

5.1.1. Nemzetközi tendenciák

Az oktatás tartalmának és szerkezetének központi tantervekkel történő szabályozása a modern államok megszületésével vált az oktatásirányítás fontos eszközévé. A XX. század utolsó harmadától ennek a felülről történő meghatározottságnak az ereje – a világszerte több hullámban lezajlott demokratizálódás hatására – érzékelhetően gyengült. A közoktatásra is közvetlenül hatott a választott testületek súlyát felértékelő új alkotmányos berendezkedés és az ennek megfelelő közigazgatási-kormányzati struktúra kialakulása. Új hatalmi ággá váltak a helyi közösségek által megválasztott önkormányzatok, melyek a többnyire állami tulajdonú közoktatási intézmények új tulajdonosaivá lettek. A korábban egyeduralgó állami ideológia helyét a politikai és kulturális pluralizmus vette át.

Az oktatásirányítás decentralizálásával párhuzamosan a hetvenes évek végétől az állami tantervi reformok mellett a tartalmi fejlesztésben is egyre jelentősebb szerephez jutott a nemegyszer sajátos értékpreferenciát tükröző, helyi innovációkra épülő iskolai alapú tantervfejlesztés, érezhetően sokszínűbbé, differenciáltabbá váltak az iskolai programok (Ballér, 1996).

Az oktatás tartalmáért és minőségéért viselt felelősség a legtöbb országban megoszlik a központi és regionális, illetve a helyi szint között, ami leképeződik a tartalmi szabályozás többszintűvé válásában. Az ezredfordulót megelőző utolsó évtizedben sok országban tértek rá a *kétszintű tartalmi szabályozásra*, amelynek központi pillérét többnyire nemzeti alaptantervek (pl. Angliában, Spanyolországban, Portugáliában, Hollandiában, Finnországban), iskolai pillérét pedig a helyi közösség igényeihez igazodó, kötelező jelleggel elkészítendő helyi tantervek alkotják (Making the Curriculum Work, 1998; Vass, 1999). A redukált tartalmú alaptantervekbe vagy magtantervekbe (*core curriculum*) foglalt műveltség tartalom hivatott biztosítani a társadalmi kohéziót, megalapozni az egységes nemzeti műveltséget, amely az európai régió országaiban sok tekintetben egy közös kultúra irányába konvergál (Kovács, 1999). Az új szabályozás kialakításánál mindenütt heves vita folyt arról, hogy mennyire lehet a helyi közösségek értékeihez, elvárásaihoz, a tanulók igényeihez igazodni, és mennyire kell az államnak felelősséget vállalni azért, hogy minden tankötelezettséget teljesítő állampolgára hozzájusson legalább a műveltsé-

gi minimumhoz és a munkaerőpiacon való helytállásra, illetve az adott közösség szintjén elfogadhatónak tekintett életvezetésre és életszínvonalra való esélyhez.

A 10-15 éve tartó európai tantervi reformhullám sarkalatos pontját jelenti a mindenkori számára közös (minimum-) tartalmak és a rugalmasan alkalmazható pluszkövetelmények szétválasztása, valamint az alapoktatásban (ISCED 1) már korábban elterjedt képességfejlesztés térnyerése, elsősorban az alsó, de egyre inkább a felső középfokú képzés tanterveiben is. A tantervekben egyre inkább érzékelhető az ismeretcentrikusságnak, az enciklopédikus tudás eszményének feladása, a „magas kultúrát” preferáló európai műveltségkánon fokozatos átalakulása (*Dugas–Portes, 1997*). Ezek a változások határozott elmozdulást jeleznek az *oktatásközpontú* rendszerek felől a *tanuló- és tanulásközpontúak* felé. A többszintű tartalmi szabályozás térnyerésével a tantervi paletta minden korábbinál színesebbé válik, mert bizonyos határok között fennáll a lehetősége annak, hogy például az *ismeretközpontú* központi tanterv mellett *társadalomközpontú* vagy *gyerekközpontú* helyi tantervek szülessenek vagy fordítva. A tantervtípusok tekintetében megmutatózó divergenciát azonban az oktatási tartalmak bizonyos egységesülése kíséri (*Vágó, 2002a*). Azzal párhuzamosan, hogy a politikusok, tudományos testületek, szakértői csoportok, majd a tanári egyesületek mellett a munkaadók, a diákok és a szülők szervezetei is egyre jelentékenyebb szerepet vállalnak az oktatás tartalmának befolyásolásában, a hagyományosan oktatott akadémikus (tudományos jellegű, tudományágakból levezetett) műveltség tartalmak mellett egyre inkább megjelennek a gyakorlatiasabb tudásformák. Az alap- és középfokú oktatásban is helyet kapnak a tanulók társadalmi, mindennapi eligazodását segítő olyan témák, mint a munka, a gazdálkodás, az életvitel, a szabadidő, az önprezentáció vagy a pályaválasztás.

Mivel a tartalmi szabályozás egyértelműen modernizációs eszközzé vált, az új európai tantervek többségébe beemelik a gazdasági társadalmi változásokra, igényekre reagáló új műveltségterületeket. S miután a globalizálódó világban a kihívások is hasonlóak, a tantervekbe beépülő új műveltségelemek (környezet-, egészségvédelem, médiaismeret, formatervezés) is több ország alaptantervében azonosak (*Taylor, 1997*). Ugyancsak egységes fejlemény a mai korban leginkább elengedhetetlennek tartott *kulcskompetenciák* meghatározása, illetve a tantervi követelményekbe való beépítése, ami a legtöbb fejlett országban az ezredforduló egyik meghatározó oktatásügyi folyamata lett (*Hutmacher, 1997; Rychen–Salganik, 2001; Key Competencies, 2002*). Ezek a tudás, a képességek, a készség és az attitűdök olyan együttesét jelentik, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy az egyén a modern tudástársadalom aktív és hasznos tagjává váljék. Ilyenek például a szóbeli és írásbeli (anyanyelvi, idegen nyelvi) kommunikáció, az információs és kommunikációs technika alkalmazása, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges tanulási képesség, a közösségi döntésekben való részvételt megalapozó politikai és szociális képességek, a multikulturális társadalmakban való együttélést biztosító attitűdök, a munkavégzésben elvárt önállóság és felelősségvállalás vagy az együttműködésre és a teammunkára való alkalmasság, továbbá a vállalkozóképesség. Magyarországnak az Európai Unióhoz való csatlakozásával különösen fontossá válik az a tény, hogy a kulcskompetenciák meghatározása és fejlesztése olyan közös európai célkitűzéssé vált, amely megvalósítását az EU egy koordinált cselekvési terv eszközével kívánja biztosítani (*Az európai oktatási..., 2002*).

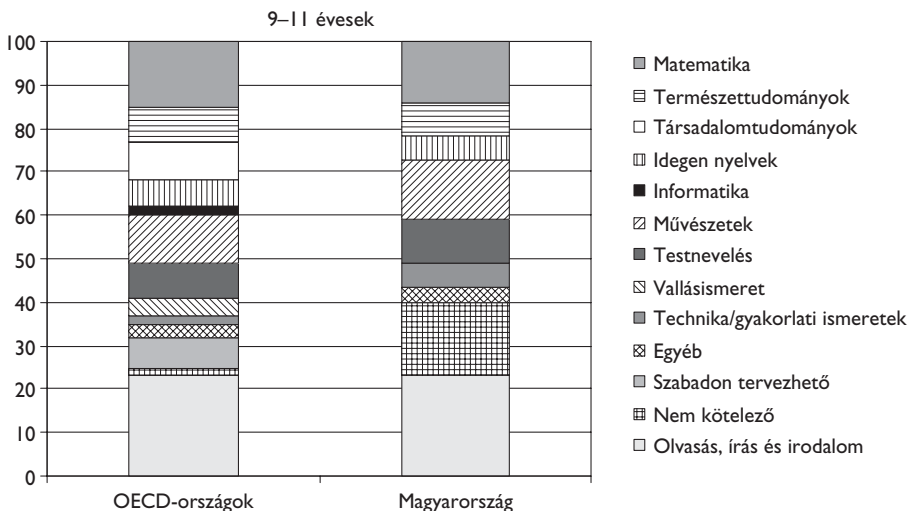
Mindez együtt jár a diszciplináris vagy tantárgyközpontú megközelítés kizárólagosságának megszűnésével. Ez még a tudományokra alapozott klasszikus műveltséget leginkább őrző gimnáziumi tantervekre is jellemző, amit a szakértők egy része a középiskolai expanzió nyomán beáramló heterogénebb képességű tanulókhoz való alkalmazkodás

folyamataként értelmez (Taylor, 1997). Kétségtelen, hogy a hagyományos iskolai teljesítményre nem igazán motivált tanulók, sőt általában minden diák aktivizálására alkalmasabbak a gyerekek tapasztalataihoz közelebb álló, a hagyományos tanulószerepből való kilépésre számtalan lehetőséget nyújtó tantárgyközi témák. A kereszttantervi területek tanulása-tanítása a témák komplexitása (és a tankönyvek hiánya) miatt nagyobb kreativitást igényel a tanároktól és tanulóktól egyaránt, ugyanakkor tág teret biztosít az élet- és munkatapasztalatok felhasználására, az alternatív ismeretforrások (pl. iskolán kívüli személyek, sajtó, tv, internet) és módszerek (pl. interjú, megfigyelés, kísérlet) alkalmazására (Vágó, 2003b). Más szakértők azzal érvelnek, hogy az ezredfordulóra a tudományos rendszer olyan komplexszé vált, hogy annak iskolai leképezése többé nem lehetséges, továbbá az ún. társadalmi műveltség (a társadalom működése szempontjából fontos pragmatikus tudás) részévé váltak olyan ismeretek és képességek is, amelyeknek nem feltétlenül van tudományos alapja, vagy az alapok több diszciplínából erednek (Báthory, 2002). A földkerekség egésze problémáinak, a globális egymásrautaltság értelmezésének pedagógiai feldolgozására is kizárólag a tantárgyközi megközelítés kínál adekvát megoldást. A globális kérdésekre koncentrálnó problémaközpontú tantervek és projektek az ismeretek, képességek fejlesztése mellett jelentős eredményeket képesek elérni a demokratikus attitűdök, a más kultúrák szemszögéből való látásmód erősítésében (Jacobs, 1989; Vass, 2000).

A központi tantervi dokumentumok rendszerint tartalmazzák azokat az értékeket, ismereteket, képességeket, melyeket az adott nemzet/társadalom *alaptudás*oknak tekint, ezért ezek továbbra is értékes (bár ma már nem teljes körű) információt szolgáltatnak a műveltségkép átalakulásáról. Ezen belül az óratervi arányok különösen jól mutatják azt, hogy egy-egy ország milyen jelentőséget tulajdonít az egyes műveltségelemeknek. A kötelező oktatás hazai óratervi arányai általában megfelelnek a fejlett országokra jellemzőeknek (lásd 5.1. ábra és Függelék 5.1. és 5.2 táblázat).

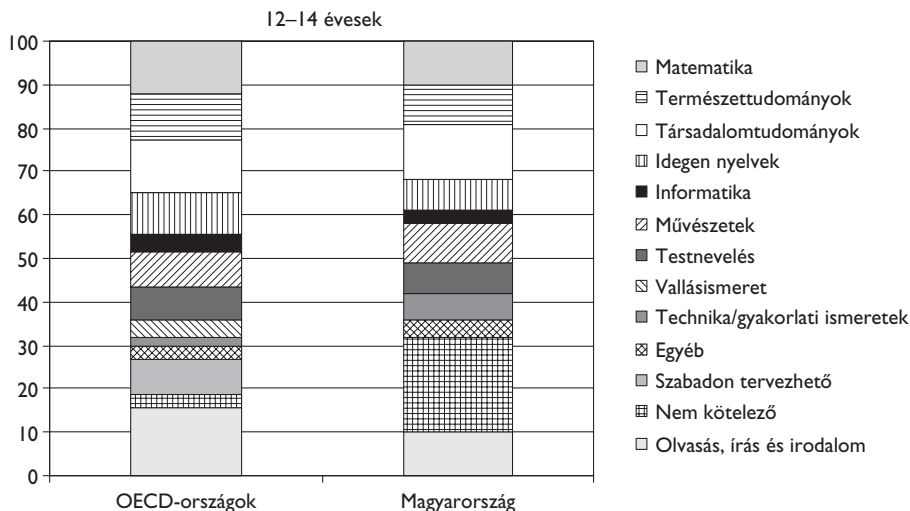
5.1. ábra

Óratervi arányok az OECD-országokban és Magyarországon a 9–11 éves és a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2000 (%)



(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)



Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.

A hetvenes évektől a nemzeti oktatási rendszerek teljesítményének minősítésével a működő nemzeti tanterveknek mint irányítási dokumentumoknak az értékeléséhez és fejlesztéséhez is fontos muníciót szolgáltatott a tanulói teljesítménymérések nemzetközi összehasonlító vizsgálatainak rendszeressé válása. Az ezredfordulóra a teljesítménymérések célja (a tantervi megfelelés helyett a társadalmi, munkaerő-piaci bevalás vizsgálata) és eszköztudás (tantárgyi tudást mérő tesztek helyett kompetenciatesztek) jelentősen megváltozott (a szemléletváltást leginkább tükröző 2000. évi PISA-vizsgálatról lásd a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Bár az oktatásirányítók és a pedagógusok továbbra is meghatározó jelentőséget tulajdonítanak a központi tanterveknek, az oktatás jövőjével foglalkozó szakemberek a tanulói tudás konstruálódása szempontjából fontosabbnak tartják a közvetlen *tanulási környezetet*. A tanulásszervezés hagyományos módjainak (évfolyam, osztály, tantárgyi tanóra) csakúgy, mint az oktatás tradicionális módszereinek (mint például frontális osztálymunka, házi feladat) megkérdőjelezése, a nyitott iskola mozgalom, a tanulás informatizálása jelentősebb változásokat indíthat el a közoktatásban, mint a központi tantervek módosítása.

5.1.2. A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulása

Az OECD egyik 22 országra kiterjedő összehasonlító vizsgálata szerint a kilencvenes évek közepén Magyarországot jellemezte leginkább a tantervi döntések iskolai szintre delegálása (*Education at a Glance, 2000; Jelentés..., 2000*). Az oktatás tartalmát befolyásoló legfontosabb döntések meghozására a tankönyvek kiválasztásától a tanított műveltség-tartalmak tantárgyakká szervezéséig, az oktatási programok megtervezéséig, azaz a tantervi döntésekig – utóbbi esetében az iskolafenntartókkal folytatott egyeztetés után – a tantestületek jogosultak. Több más decentralizált oktatásirányítású országhoz hasonló

an a tantervi tervezés és tantervkészítés jellegzetességeit Magyarországon is alapvetően meghatározza a tantervi szabályozás kétszintű volta, amely a kilencvenes évek közepén alakult ki. A szabályozás központi szintjét az 1995-ben a kormány által kiadott *Nemzeti alaptanterv* (NAT), illetve az oktatási miniszter által 2000-ben kiadott *kerettantervek* alkotják. A központi tartalmi szabályozó rendszert bemeneti oldalról az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* és az 1997–1998 között kiadott ún. *irányelvek* tették teljessé, melyek az oktatási rendszer egy-egy sajátos szegmensének (gyógypedagógiai¹, nemzetiségi és etnikai kisebbségi², két tanítási nyelvű³, alapfokú művészetoktatási⁴) pedagógiai tevékenységét orientálják. A szabályozás helyi szintjét az *iskolák helyi pedagógiai programjai* és az ennek részét képező *helyi tantervek* alkotják. Az utóbbit az iskolák 1995 és 1998 között készítették el, majd – a szakértői véleményezés után – az iskolafenntartók hagyták jóvá azokat. A 2000-ben kiadott kerettantervekhez az iskoláknak 2001 szeptemberéig kellett hozzáigazítaniuk helyi tanterveiket.

Miközben a magyarországi oktatásirányítás igen nagy hangsúlyt helyezett az elmúlt időszakban a tantervi szabályozásra, viszonylag kevés figyelem jutott a tanítás-tanulás értékelésére és a vizsgákkal történő szabályozására. A rendszerváltás óta eltelt időszakban a közoktatási vizsgarendszer reformjára nem került sor, aminek következtében a magyar közoktatás kimeneti szabályozása erősen meggyengült. 1997-ben közzétették ugyan az alpműveltségi⁵, illetve az új standard és kétszintű érettségi vizsga vizsgaszabályzatát⁶, ezek azonban többszöri határidő- és tartalmi (követelménybeli) módosítás után csak 2008-tól, illetve 2005-től lépnek életbe. Ugyanakkor különös figyelmet érdemel, hogy az érettségi tartalmi fejlesztésének jelentős állomásaként 2003-ban elkészült az ismeretközpontú, hagyományos vizsga alternatívájának tekinthető kompetencia-központú érettségi-felvételi koncepciója (*Arató et al., 2003*).

5.1.2.1. A központi tantervi dokumentumok

A kilencvenes évek legnagyobb hatású eseménye minden valószínűség szerint az oktatáspolitikát és -irányítást több ponton átformaló, a magyar közoktatás tartalmát, a pedagógusszerepet és az iskolák belső életét egyaránt átalakító *NAT-implementáció* volt. A keretjellegetű központi tanterv elfogadtatása és végigvitele a rendkívül decentralizált magyar oktatási rendszeren teljesen új stratégiát és eszközrendszert igényelt az oktatásirányítástól, a NAT-ra alapozott helyi tantervi dokumentumok elkészítése pedig olyannyira újszerű feladat volt a magyar iskolák életében, hogy a bevezetés folyamata nagyobb hangsúlyt kapott az elemzésekben, mint maga a Nemzeti alaptanterv (lásd a *keretes írást*).

¹ 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról.

² 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

³ 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.

⁴ 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet az Alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról.

⁵ 24/1997. (VI. 5.) MKM rendelet az alpműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

⁶ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

A Nemzeti alaptanterv legfontosabb jellemzői

– A nevelő-oktató munka kötelező és közös követelményeit iskolatípustól függetlenül, egységesen határozza meg a tankötelezettség teljes időtartamára (amely a dokumentum kiadásának időpontjában 16 éves kor volt), az esélyegyenlőség és a társadalmi integráció elősegítése érdekében.

– A tantervi tartalmakat többnyire nem tantárgyakba, hanem átfogó műveltségi területekbe rendezve fogalmazza meg, ezzel lehetőséget nyújt az iskoláknak arra, hogy tantárgyaikat önállóan alakítsák ki, a fragmentáltság csökkentése érdekében a tradicionális tantárgyak helyett integrált tárgyak oktatását vállalják.

– A magyarországi tantervekben korábban soha nem szereplő új műveltségi részterületeket (emberismeret, gazdasági ismeretek, informatika, mozgóképkultúra és médiaismeret, tánc és dráma) emel be a közoktatásba.

– A tantárgyi rendszer fellazításának érdekében olyan tantárgyközi területet határoz meg, mint például a kommunikáció, a testi-lelki egészség, a környezeti nevelés, a pályaválasztás, a hon- és népismeret és az európai dimenzió, amelyek valamennyi műveltségterület oktatásában helyet kapnak.

– A tanulók eltérő tanulási üteméhez való jobb alkalmazkodás biztosítása érdekében nem évfolyamonkénti, hanem nagyobb intervallumokra fogalmaz meg követelményeket (általános követelményeket a két fő pedagógiai szakasznak megfelelően a 6. és 10. évfolyam végére, részletes követelményeket a 4., 6., 8. és 10. évfolyam végére).

– A helyi elvárásokhoz, a tanulók szociokulturális meghatározottságaihoz, fejlettségi szintjéhez való rugalmas igazodás érdekében a közös és kötelező követelmények teljesítéséhez csak az órakeret egy részét, mintegy 50-70%-kát használja fel. Ezzel jelentős szabad órakeretet biztosít az egyes iskoláknak kiegészítő témakörök és követelmények meghatározására.

– A tanulási időnek a műveltségi területek közötti felosztását nem pontos óraszámokban, hanem megközelítő arányokban, kizárólag az alsó és felső limit meghatározásával fejezi ki, ezzel is növelve az iskolák mozgásterét saját óratervük kialakítására.

Forrás: Halász et al., 2001

A Nemzeti alaptanterv ugyanakkor jelentős belső ellentmondásokat is hordozott: magtanterv jellegéhez képest rendkívül részletesen szabályozott, nem csökkentette számottevően a tananyagot, nem szakított következetesen a tantárgyi feldarabolsággal, és visszalépést jelentett a globalizáció korában alapképességnek számító idegen nyelv oktatásában.

A NAT implementációját jelentősen megnehezítette a politikai konszenzus hiánya, továbbá – néhány jelentős ponton – a tanterv és a szabályozandó környezet közötti kapcsolódás gyengesége. Az a tény, hogy az alaptanterv nem a közoktatás kimeneti végpontjáig (12. évfolyam), hanem egy új határig (10. évfolyam) szabályozta az oktatás tartalmát, és hogy másutt húzta meg a pedagógiai szakaszhatárokat, mint ahol azok a domináns iskolaszervezetben voltak, több iskolatípusban megnehezítette a helyi tantervek elkészítését. Nem volt reális a pedagógusok, iskolavezetők fogadókészségének, rugalmasságá-

nak és szakmai felkészültségének megítélése sem, mert a sokféle és gyökeresen új változás egyidejű befogadására a pedagógustársadalom nem volt felkészülve. A pedagógiai programok fenntartói jóváhagyása a legtöbb településen nem jelentette ezek finanszírozási feltételeinek biztosítását, és a NAT implementációja a központi szándékok ellenére nem vált a helyi közoktatási szolgáltatások racionalizálásának, átgondoltabb tervezésének eszközévé. A folyamatot ugyan segítették olyan központi szakmai támogató akciók, mint a tantervi adatbank létrehozása vagy a pedagógusok számára szervezett tanfolyamok, nem történt meg azonban azoknak a komplex pedagógiai rendszereknek (tanterv, követelményrendszer, tankönyvek, taneszközök, tanári segédkönyvek, mérési-értékelési eszközök, felkészítő tanfolyami és szaktanácsadói szolgáltatások) létrehozása, amelyek a mindennapi osztálytermi gyakorlat szintjéig lehetővé tették volna a közoktatás megújítását (*Jelentés...*, 2000; *Pócze*, 1999). A helyi tantervek elkészítése az iskolák egy részében formális, színvonaluk pedig egyenetlen maradt. Bár mindezek miatt a NAT implementációja felemás eredményeket hozott, összességében komoly tanulási folyamatot jelentett az oktatásügy minden szereplője számára. A magyar oktatásügy története során először mérte fel iskolák sokasága a saját helyzetét, és próbálta megfogalmazni speciális céljait, illetve ehhez igazítani pedagógiai programját és pedagógiai tevékenységét. A NAT-implementáció folyamatában a magyar közoktatás olyan alapvető és visszafordíthatatlan átalakuláson ment keresztül, amivel a jövőbeni közoktatási kezdeményezéseknek létező adottságként kell számolnia (*Jelentés...*, 2000; *Halász*, 2001).

A központi tantervi szabályozás rendszerében alapvető változás történt az 1998-as kormányváltást követően. Az ekkor hivatalba lépett (nemzeti-konzerva-

A kerettantervek legfontosabb jellemzői

- A szabályozást a domináns iskolaszerkezethez illeszti, és a közoktatás tényleges kimeneti pontjáig, a 12. évfolyam végéig szabályoz.

- Pedagógiai ciklusonként, illetve a 9. évfolyamtól iskolatípusonként eltérő képzési célokat és követelményeket határoz meg.

- A szakiskolai képzésben két programot kínál: az egyiket a követelményeket, standardokat teljesíteni képes tanulóknak, a másikat a leszakadóknak.

- A műveltségelemek tagolását hozzáigazítja a pedagógus-munkaerő képesítési megoszlásához és a hagyományos tananyag-elrendezéshez, így nem átfogó műveltségterületeket, hanem konkrét tantárgyakat határoz meg.

- Az oktatás tartalmi egységének biztosítása érdekében az egyes tantárgyak tanítására (minimálisan) kötelező óraszámokat ír elő.

- Az alsó évfolyamokon minimális, a felsőkön valamivel több szabadon tervezhető óraszámot bocsát az iskolák rendelkezésére.

- A NAT-ban megjelent új műveltségi részterületeket (pl. tánc, dráma, mozgóképkultúra-médiaismeret, emberismeret) 1-2 féléves szabadon szervezhető (önálló tárgyként vagy más tantárgyba illetve oktatható), de a megjelölt időtartamban kötelezően tanítandó tantárgyi modulba rendezi.

- Meghatározott minőségbiztosítási feltételek mellett engedélyezi a korai nyelvoktatást, és egy évfolyammal korábban (4. osztály) teszi az idegennyelv-oktatás kötelező indítását.

- Új tantárgyként bevezeti az etikát.

Forrás: Halász et al., 2001

tív) kormány a közoktatási törvény 1999. évi módosításával egy új szabályozási eszközt vezetett be: a *kerettanterveket* (lásd a *keretes írást*). Ezek ugyan a Nemzeti alaptantervre épültek,⁷ de logikájuk sok tekintetben ellentmondott a NAT szellemiségének. Az alaptanterv felmenő rendszerű bevezetésének az iskolák döntési kompetenciájába való utalása (a 7-8. évfolyamon), illetve a 9. évfolyamtól felfelé történő egyértelmű leállítás⁸ azt mutatta, hogy a NAT-ot ugyan továbbra is érvényben tartották, de szakmailag nem kívántak támaszkodni rá.

A kerettantervek bevezetésének egyik célja az volt, hogy keretek közé szorítsák az iskolák túlzottnak vélt tantervi szabadságát, illetve a hangsúlyt a rendszer integritásának és átjárhatóságának biztosítására helyezték. Ezzel együtt az új szabályozás visszatért az oktatási tartalmak hagyományos tantárgyi leírására, illetve a modultantárgyak bevezetésével stabilizálni kívánta a NAT-ba újonnan bekerült részműveltség-területek oktatását legalább egy-egy évfolyamon. A fenti célok érdekében a kerettantervek bizonyos területeken visszaállították a NAT előtti állapotokat, máshol azonban tovább vitték a megkezdett reformokat. Az évfolyamonként belépő tevékenységek, illetve a továbbhaladás feltételeinek meghatározásával, részletesebb útmutatást nyújtottak a pedagógusoknak a fejlesztési célok, követelmények eléréséhez.

A kerettantervek bevezetéséről szóló miniszteri rendelet⁹ újradefiniálta a tanórátípusokat, meghatározta a tanórákon való részvétel rendjét, maximalta a tanulók napi tanórai terhelésének felső határát, a korábbiaknál jóval részletesebben rendelkezett az iskolák helyi tanterveinek elkészítéséről és különösen a központi tantervi dokumentumtól való iskolai szintű eltérés szabályairól. A rendelet néhány területen oldotta a kerettantervek erős egységesítő törekvését (a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok és a nemzetiségi iskolák esetében), továbbá két tantárgynál (testnevelés, hitoktatás) lehetőséget biztosított a szigorúan behatárolt óraszámkeret túllépésére. Azért, hogy a külföldi és hazai alternatív programokkal vagy egyszerűen csak a jól bevált (de a kerettantervtől eltérő) helyi tantervekkel dolgozó intézmények működése ne kerüljön veszélybe, és az újabb tantervi innovációk is beépülhessenek a közoktatásba (az iskolák pedagógiai programjába), a rendelet létrehozta a *tantervi akkreditáció* rendszerét (lásd a *keretes írást*), ami lehetőséget nyújtott a kerettantervtől eltérni kívánó intézmények számára ahhoz, hogy a meglévő programjaikat megtarthassák.

Az új szabályozás értelmében az iskoláknak a 2001/2002-es tanév kezdetéig kellett a kerettantervnek megfelelően átdolgozniuk helyi tanterveiket, de a tantervek módosítása továbbra is napirenden maradt. A 2002-ben hivatalba lépett új oktatási kormányzat – első törvénymódosításával¹⁰ – a központi „túlszabályozás” enyhítésére és az iskolák, tantestületek szakmai autonómiájának visszaállítása érdekében megszüntette a kerettantervek és az azokban előírt óraszámok kötelező voltát, továbbá ennek szellemében módosította a kerettantervi rendeletet¹¹, eltörölve a funkcióját veszített akkreditációt. A miniszter 2003-ban elrendelte a NAT felülvizsgálatát, aminek eredményeképpen elkészült a

⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 45. § (2) bekezdés.

⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 132. § (1), (4)–(5) bekezdés.

⁹ 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

¹⁰ 2002. évi XXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 3. §.

¹¹ 60/2002. (XII. 19.) OM rendelet.

A tantervi akkreditáció

Az adott iskolatípus kerettantervétől tantárgyi rendszerében, óraszámában vagy tartalmában jelentősen eltérő tantervet akkor lehet beépíteni az iskola pedagógiai programjába, ha azt akkreditációs eljárás keretében jóváhagyták és alkalmazásához az engedélyt az OKÉV megadta.

A kerettantervi rendelet [12. § (1) bekezdés] értelmében eljárás indítható teljes iskolai tanterv vagy egyes tantárgyak tanterveinek a jóváhagyására. Ilyen *alkalmazási engedély* kiadását az kezdeményezheti, aki a jóváhagyásra benyújtott tantervet (tantárgyi tantervet) kidolgozta. Ebben a *program-akkreditációs* eljárásban azt vizsgálják, hogy a benyújtott tanterv összhangban áll-e a közoktatási törvénnyel, alkalmas-e az oktatási folyamat megalapozására, tartalmazza-e az oktatás-nevelés célkitűzéseit, tananyagát, követelményeit, a feldolgozás fő módszereit, eszközeit. Az alkalmazási engedéllyel rendelkező tantervekről, tantárgyi tantervekről az OKÉV tantervi jegyzéket készít, amelyik tartalmazza – többek közt – a tanterv (tantárgyi tanterv) megnevezését, célját, az alkalmazási engedély számát, az iskolatípust, amelyben alkalmazható, a tartalmi követelmények rövid ismertetését, bevezetésének speciális feltételeit [13. § (5)–(6) bekezdés].

Az alkalmazási engedéllyel rendelkező programokat akkor vezethetik be az egyes iskolák, ha arra *indítási engedélyt* kapnak. Ennek kiadását az az iskola kérheti, amelyik az alkalmazási engedéllyel rendelkező tantervet (tantárgyi tantervet) be akarja építeni pedagógiai programjába. Ebben az *intézmény-akkreditációs* eljárásban azt vizsgálják, hogy az engedélyt kérő iskolában biztosítottak-e a tanterv bevezetésének azon speciális feltételei, amelyeket a tantervi jegyzék meghatároz [13. § (2)–(3) bekezdés]. Az az iskola, mely indítási engedély birtokában nem kerettanterv szerint, hanem alkalmazási engedéllyel rendelkező tanterv szerint működik, az intézménybe történő jelentkezés előtt köteles a tanuló (annak kiskorúsága esetén a szülő) figyelmét írásban felhívni erre a tényre [13. § (1) bekezdés].

Az alkalmazási engedélyek kiadásáról az OKÉV egy újonnan létrehozott, ún. *Tantervi Bizottság* javaslata alapján dönt. A Tantervi Bizottság létszámát és összetételének általános szempontjait az OKNT határozza meg, a bizottság tagjait a miniszter kéri fel. A tantervi jóváhagyás kritériumait és szempontrendszerét szintén az OKNT dolgozza ki. A Tantervi Bizottság javaslatának meghozatala előtt legalább kettő szakértői véleményt készíttet (2. számú melléklet).

Forrás: 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

NAT korrekció első változata (Vass, 2003), illetve – előreláthatóan 2004-ben – megtörténik a helyi tantervek átdolgozása.

A hazai központi tartalmi szabályozás átmenetiségét jól jelzi, hogy felmenő rendszerben egy időben két központi tantervi dokumentum, a NAT és a kerettantervek bevezetése is zajlik. Ez azzal jár, hogy a magyar iskolarendszerre még hosszabb ideig többféle program szimultán jelenléte lesz jellemző. A 2001/2002-es tanévben az iskolák 1., 5. és 9. évfolyamán már a kerettanterveknek megfelelően módosított helyi tanterv szerint kezdődött meg az oktatás. Ez a reform négy év alatt fut végig a 12 évfolyamon, és – amennyiben nem kerül sor újabb központi tanterv bevezetésére – várhatóan a

2004/2005-ös tanévtől válik egységessé a rendszer tartalmi szabályozása. Addig azonban egyazon iskola különböző évfolyamain a régi, a *NAT előtti* központi, a *NAT alapján készített* helyi, illetve a *kerettanterv alapján készített* helyi tanterv szerint folyhat az oktatás. Egy adott évfolyamon nemcsak az oktatás tartalma, hanem a heti tanóraszám is különbözik a kötelezően alkalmazandó vagy választott tanterv szerint, ami elkerülhetetlenül megnehezíti az oktatásszervezést és az oktatási folyamatok átláthatóságát. Ez a helyzet azt is mutatja, hogy eddig nem nyílt lehetőség egyetlen tantervi reformelképzelés végigvitelére, gyakorlati kipróbálására sem. A folyamatos és nagymértékű központi és helyi tantervi változások miatt a pedagógiai munka nehezen tervezhetővé, instabillá vált. Ezzel együtt a közoktatási intézményekben csökkent a hajlandóság az egymást felülíró, a korábbiakat visszavonó intézkedések végrehajtására (lásd a *fejezet további részét*), és számos jel arra utal, hogy a pedagógusok jelentős hányadán úrrá lett a „reformfáradtság”¹².

5.1.2.2. A helyi tantervek

A decentralizált irányítási rendszerekben, így hazánkban is, az oktatásban zajló folyamatok átláthatóságának biztosítása, valamint a központi szakmapolitikai döntések meghozatalához szükséges információk megszerzése rendszerint bonyolult és főleg költséges feladat, mert a pedagógiai tevékenységet meghatározó döntések jelentős része a települések és az intézmények szintjén születik. Mivel a hazai közoktatás-statisztikai rendszer még nem alkalmas az oktatás tartalmával és intézményi szintű szabályozásával kapcsolatos adatok gyűjtésére (erről bővebben lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet), a két központi tanterv – különösen a Nemzeti alaptanterv – implementációjának nyomon követése csak kutatási eszközökkel volt lehetséges (a NAT bevezetését elemző kutatások eredményeiről lásd *Jelentés... 2000*).

Egy 2001/2002 fordulóján lezajlott országos reprezentatív felmérés szerint (*Helyi tanterv-vizsgálat, 2001/2002*) az iskolák helyi tantervüket többnyire zökkenőmentesen illesztették a kerettantervhez. Általában 8-10 hónap alatt, határidőre elkészítették, és 92,5%-ban egyhangúan fogadták el a tantestületek az új helyi szabályozó dokumentumokat. Bár az intézmények 90%-a az előző három év tapasztalatai alapján a kerettantervből nem szükségszerűen következő kisebb-nagyobb korrekciókat is végrehajtott helyi tantervben, teljesen saját fejlesztésű tanterv elkészítésére az 1998-as aránynál is kevesebben, mindössze 6,7%-ban vállalkoztak. Ugyanakkor 45%-ról 40% alá csökkent azon iskolák aránya, amelyek a legkevésbé igényes megoldást, azaz a másoktól átvett tantervek változtatás nélküli alkalmazását választották. Az okok között vélhetően nem a tantestületek innovatív potenciáljának növekedése áll, hanem sokkal inkább az, hogy a kerettantervek implementációjának támogatására nem készültek „mintatantervek.”

Az iskolavezetők, annak ellenére, hogy nem vártak tőle sok változást (vagy talán éppen azért), alapvetően pozitív várakozással tekintettek a kerettantervek bevezetése elé (lásd *Függelék 5.3. táblázat*). Településtípus szerint azonban néhány kérdésben markánsan különböztek a vélemények. Budapesten a tanulók terheinek csökkenését az iskolák 41%-a, a szakmai autonómia csökkenését pontosan harmada prognosztizálta, míg az iskolaszerkezeti megoldások változatosságának csökkenését 37%. A kerettanterv pozitív hatásának érezték az 1000–4999 fő lélekszámú településeken működő iskolák vezetői, hogy a

¹² Báthory Zoltán terminológiája (*Báthory, 2001*).

tanulók képességeinek megfelelőbb oktatás alakul ki (62%), és 48%-ban vélekedtek úgy, hogy az oktatás színvonala és eredményessége is nőni fog (*Simon, 2002*).

A kerettantervek jó fogadtatáshoz feltehetően jelentősen hozzájárult a megszokott tantárgyi rendszerekhez való visszatérés, a minimális tantárgyi óraszámoknak a tanár-szervezetekkel folytatott alkuk eredményeként bekövetkező megemlése, valamint a helyi döntések mint potenciális konfliktusforrások szerepének csökkenése. Az iskolai és személyes szakmai mozgástérnek a korábbiakhoz képest számottevő csökkenése inkább megnyugtatta a pedagógusok többségét. Azzal, hogy a központi irányítás felvállalta az óraszámok országos szinten történő felosztását, elejét vette, hogy a tantestületekben a tantárgyfelosztás kapcsán olyan feszültségek alakuljanak ki, amilyeneket a NAT implementációja során lehetett tapasztalni.

Az iskolavezetőknek és a pedagógusoknak a korábbinál kisebb megterhelést jelentett a pedagógiai program elkészítése: az 1998-as, első dokumentum készítésére fordított munkának átlagosan 78%-a elégségesnek bizonyult erre a feladatra. A nevelési programok készítéséhez kapcsolódó egészen új témák nagy részét az igazgatók ki tudták osztani egy-egy új szereplőnek: így a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységet a *gyermekvédelmi felelősnek*, az iskolában folyó nevelő-oktató munka ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségbiztosítási rendszerének kidolgozását pedig azoknak a kollégáknak, akik minőségbiztosítással kapcsolatos továbbképzéseken vettek részt, ami lehetővé tette a többség munkaterhének a csökkentését (*Szabó M., 2002*). A kutatási eredmények szerint az iskolák csak 30%-ban változtatták meg az óratervi arányokat, így a helyi tantervek átalakítását a természettudományos tárgyak csekély óraszámcsökkenésének kezelésével (pl. integrált tárgyak kialakításával) és a kis óraszámú modul tárgyak beillesztésével a többségük letudhatta (*Vágó, 2003a*).

A szakközépiskolák körében nagyobb elégedetlenség volt tapasztalható, mert a magas óraszámú szakmacsoportos alapozó tárgyakat csak részlegesen számíthatták be a tanulók szakképzésébe, ami a képzési idő megnyúlását eredményezi ebben az iskolatípusban. A szakközépiskolák vezetői különösen az érettségi után még legalább kétévnyi tanulást jelentő technikusképzés népszerűségvesztését prognosztizálták, a három éves főiskolai képzésekkel szemben (*Szabó M., 2002*). A vesztesek közé tartoztak az alternatív és azok a leginkább innovatív iskolák, amelyek oktatási gyakorlata nem volt összeegyeztethető a kerettantervi tartalmakkal, követelményekkel és kötelező óraszámokkal, számukra azonban megnyílt a lehetőség programjaik akkreditálására.

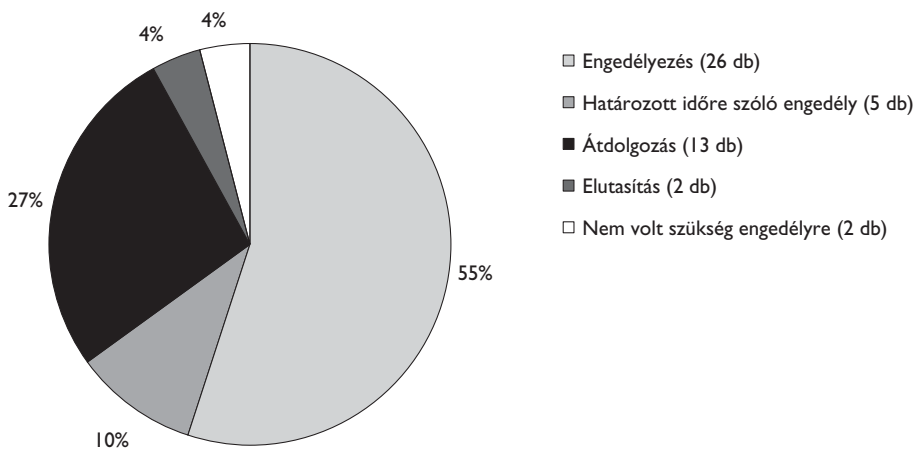
A várakozásokkal ellentétben a tantervi akkreditációt igénylők száma rendkívül alacsony volt: az illetékes testület 2002 júliusáig összesen 48 anyagot (11 tantervet és 37 tantárgyi programot) bírálta el (lásd *Függelék 5.4. táblázat*). A csekély érdeklődést valószínűleg két ok magyarázza. Egyrészt az érintett iskolák túlnyomó többsége olyan ideiglenes engedéllyel rendelkezett, amelynek birtokában 2003-ig jogszerűen alkalmazhatta korábban jóváhagyott tantervét. Ezek az iskolák esetenként a kivárási taktikát választották, amit erősítettek a közoktatás-politikai változásokkal kapcsolatos várakozások, hiszen az akkori ellenzék kilátásba helyezte a kerettantervek kötelező jellegének megszüntetését (ami 2002 nyarán meg is történt). A másik feltételezhető ok az, hogy a kerettantervek elfogadható mozgástérrel engedtek a tantervi szabadságnak. Sok iskola inkább vállalta a megadott paraméterekhez történő minimális hozzáigazítással járó kompromisszumot, mintsem hogy belekezdjen egy bizonytalan kimenetelű és költségekkel is járó engedélyeztetési folyamatba. Felvethető még, hogy a kerettanterveket

végül is megfelelőnek találták a pedagógiai műhelyek, vagy hogy lanygulóban van a tantervalkotásban megnyilvánuló innovációs kedv az iskolák és pedagógusok körében (Hoffmann, 2002).

A *Tantervi Akkreditációs Bizottság* az alkalmazási engedélyezésre benyújtott tantervi és tantárgyi programok több mint felét elfogadta, és mindössze kettőt utasított el (lásd 5.2. ábra és Függelék 5.5. táblázat). Az akkreditált programokat bevezetni szándékozó 85 iskola mindegyike megkapta az indítási engedélyt.

5.2. ábra

A Tantervi Akkreditációs Bizottság döntései



Forrás: Hoffmann, 2002

A tantervi akkreditáció – szerény volumene ellenére – nagy jelentőségű a magyar közoktatás 2001-2002. évi történései között. A felkészített szakértők, az alkalmazott eljárásrend és bírálati szempontsor (lásd a *keretes írást*) megfelelőnek bizonyultak a tantervek minősítésére. Az akkreditáció folyamata önmagában is a szakmaiság irányába fejlesztette az innovációs folyamatokat. Bár a kerettantervek kötelező mivoltának megszűnte miatt a tantervi akkreditáció eredeti funkciója nem tartható fenn, a felhalmozott tapasztalatok birtokában és a közoktatás-fejlesztés érdekében több szakértő szerint tovább kellene és lehetne működtetni (Hoffmann, 2002; *Az Oktatási Minisztérium...*, 2003).

Az iskolákban folyó oktató-nevelő munka tartalmával kapcsolatban az első kézenfekvő kérdés az, hogy milyen tanterv szerint tanítanak. A közoktatási törvény pontosan szabályozza ugyan, hogy az új központi tartalmi szabályozó dokumentumok mely évfolyamokon és mikortól alkalmazhatók, illetve hogy hol lehet/kell még ma is a negyedszázados, régi típusú tantervből tanítani, de arról évekig nem volt adat, hogy a különböző iskolatípusokban és a különböző évfolyamokon valójában melyik tantervet és követelményrendszert (hozzátartozó kötelező és választható óraszámokat) használják a magyar iskolák. A központi szabályozás többszöri változása által teremtett, időnként kaotikus helyzet (egy-egy 4 évfolyamos pedagógiai ciklus különböző évfolyamain akár háromféle tanterv egymás mellett élése) kezelésére sajátos intézményi megoldások születtek (lásd 5.3. ábra és Függelék 5.6. és 5.7. táblázat).

A tantervi akkreditáció bírálati szempontjai

1. Jogszabályoknak (közoktatási törvénynek, Nemzeti alaptantervnek és a kerettantervi rendeletben foglaltaknak) való megfelelés.
2. A tanterv célcsoportja (annak világossá tétele, hogy kiknek és milyen pedagógiai cél érdekében készült a tanterv).
3. A pedagógiai programnak (a nevelés-oktatás céljainak) való megfelelés.
4. Tartalom: szakmai hitelesség, egyértelműség, strukturáltság, fejlesztő hatás és teljesíthetőség.
5. Követelmények: egyértelműség, indokoltság, fejlesztő jelleg, pozitív nevelő hatás.
6. Belső koherencia: követelmények és időterv, a tanterv egésze és az egyes tantárgyi programok összhangja, a tantárgyi programok egymáshoz illesztettsége.
7. Részletezettség és a követelmények viszonya.
8. A tanulói teljesítmények ellenőrizhetősége és értékelhetősége.
9. A tanterv minőségbiztosítása.
10. A tanítást segítő eszközök megnevezése.
11. A tanulói esélyegyenlőség biztosítása.
12. A tanterv nyelvi megformáltságának minősége.

Forrás: Hoffmann, 2002

A kerettantervek felmenő rendszerű bevezetésének évében, 2001-ben az előírtaknak megfelelően az 1. és 5. évfolyamokon (csekély kivételtől eltekintve) megtörtént a helyi tantervek bevezetése, mint ahogyan – ugyancsak a törvény előírásaival összhangban – a 2–4. évfolyamokon általában a NAT-ra alapozott helyi tantervek szerint folyik az oktatás. Az iskolák egyharmada azonban nem tért vissza 7. és 8. évfolyamain a '78-as tanterv alkalmazására, hanem annak ellenére továbbítte „NAT-os” helyi tantervét, hogy az az óraszámok tekintetében lényegesen kedvezőtlenebb volt.¹³

Összességében a vizsgálati eredmények alapján elmondható, hogy az általános iskolák – szemben a középiskolákkal – többnyire betartják a törvényi előírásokat. A 2001. évben a középiskolák döntő többsége – az előírásoknak megfelelően – bevezette ugyan a 9. évfolyamon a kerettantervet, de a gimnáziumok egy jelentősebb csoportja (14%-a), arra való hivatkozással, hogy tervbe vette saját tantervének akkreditáltatását, illetve „engedélyt kapott fenntartójától a kerettantervtől való eltérésre”¹⁴, negligálta a közoktatási törvény vonatkozó paragrafusait. A „jogkövetés” még kevésbé jellemző a középiskolák felsőbb évfolyamain, ahol a gimnáziumok negyede, a szakközépiskolák közel kétharmada nem tért vissza 10–12. évfolyamain a régi (1978-as) tantervhez.

Az oktatási intézmények „passzív ellenállásának” okait kutatva kézenfekvőnek tűnik az a magyarázat, hogy azok a középiskolák viszik tovább a Nemzeti alaptanterv szerint felsőbb évfolyamaikat, amelyek 1998-ban¹⁵ 9. évfolyamukon mintegy „előre me-

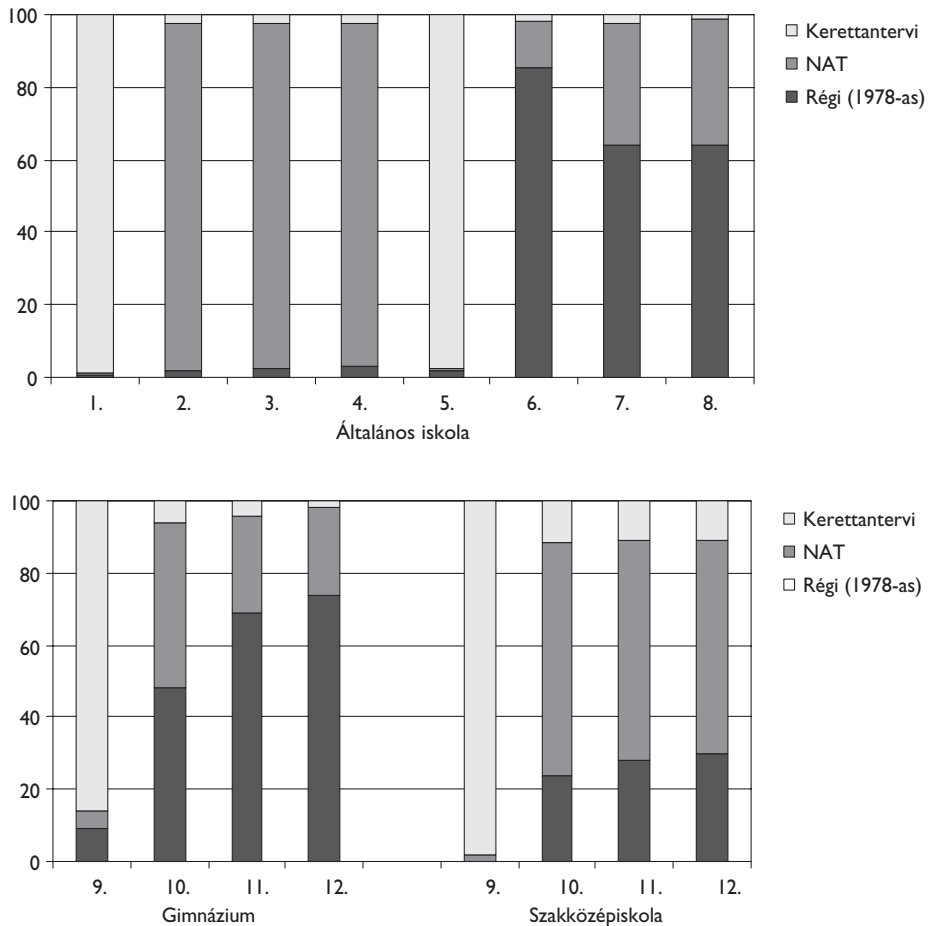
¹³ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 60. §.

¹⁴ Ilyen engedélyt természetesen egyetlen önkormányzat sem adhat.

¹⁵ Bár az alaptantervre való áttérés 1998-ban csak az 1. és a 7. évfolyamon volt kötelező, semmi sem tiltotta a 9. évfolyamon történő bevezetést, s az iskolák 33,5%-a élt ezzel a lehetőséggel.

5.3. ábra

A különböző központi tantervek alapján folyó oktatás aránya évfolyamonként az általános és középiskolákban, 2001/02 (%)



Forrás: Helyintanternv-vizsgálat, 2001/2002

nekülve” elkezdtek a NAT szerint oktatni. Közöttük nagy arányban voltak a szakmai képzést is folytató iskolák, mert a szakképzésnek 10. évfolyamon túlra, illetve az érettségit követő szakképzési ciklusra helyezése (1998-tól) a szakközépiskolák számára használhatatlanná tette a NAT-ot megelőző tanterveket. Mivel a közismereti képzés kiterjesztése továbbra sem kompatibilis a '78-as szakközépiskolai tantervekkel, a törvény betűjét figyelmen kívül hagyó iskolák 2001/2002-ben is racionális döntést hoztak, amikor a már 2-4 éve Nemzeti alaptanternv szerint tanuló diákjaikat nem kényszerítették egy másik, ráadásul elavult tantárgyi struktúra átvételére (Vágó, 2003a).

A NAT-tal szemben felhozott leggyakoribb kritika szerint a „puha” szabályozás széttartóvá, átláthatatlanná tette a tanítási-tanulási folyamatokat, és tovább növelte az intézmények közötti – a nyolcvanas évek közepétől egyre számottevőbbé váló – különbségeket. A NAT alapján készített helyi tantervekből valóban kitűnt (Jelentés..., 2000), hogy

az iskolák alaposan kihasználták mozgásterüket. A Nemzeti alaptantervet leginkább bíráló oktatáspolitikusok és tantervi szakértők szerint a tantárgyi óraszámok megengedhetetlenül széles sávban szóródtak. Ezért vált szükségessé a NAT bizonyos évfolyamokon történő leállítás, illetve a kerettantervek bevezetése, amelyek segítségével biztosíthatónak látszott az óratervi arányok, illetve a tantárgyankénti óraszámok egységesítése.

A kerettantervek implementációját elemző *Helyi tanterv-vizsgálat* eredményei alapján ma már megválaszolható, vajon sikerült-e megvalósítani ezt a homogenizációt. Összességében úgy tűnik, hogy nem, és minél magasabb évfolyamot vizsgálunk, annál kevésbé. Amennyiben a két középiskola-típus tartalmi konvergenciája szempontjából kritikus 9. évfolyamot tekintjük, akkor különösen egyértelmű, hogy az óratervi arányok országos átlagainak viszonylag nagyfokú hasonlósága mellett (Vágó, 2003a), továbbra is igen komoly eltérések mutatkoztak – nem is annyira a középiskola-típusok óratervi arányai, mint inkább – az azonos képzési típusba tartozó egyes intézmények helyi tantervébe betervezett tantárgyankénti óraszámok között (lásd *Függelék 5.8. táblázat*).

Nem könnyű magyarázatot találni arra, hogy a NAT lazább óratervi ajánlásai mellett bizonyos tantárgyak órászáma mindkét középiskola-típusban homogén maradt, más tárgyak heti órászámai viszont a szigorú kerettantervi szabályozás ellenére az azonos képzési programokban is erősen szóródott. Ennek az egyik lehetséges oka az emelt szintű képzések különböző típusainak elburjánzása, főként a gimnáziumi programokban, ami elsősorban a központi tanterveket felfelé túllépő órászámokra ad magyarázatot, s egyben legitimálja is azokat. Az előírtnál alacsonyabb tantárgyi órászámokkal viszont azért kénytelenek dolgozni az iskolák, mert így teremtik meg a fedezetet a helyi sajátosságokhoz való igazodásra, a tantestületi, szülői, tanulói igények kielégítésére.

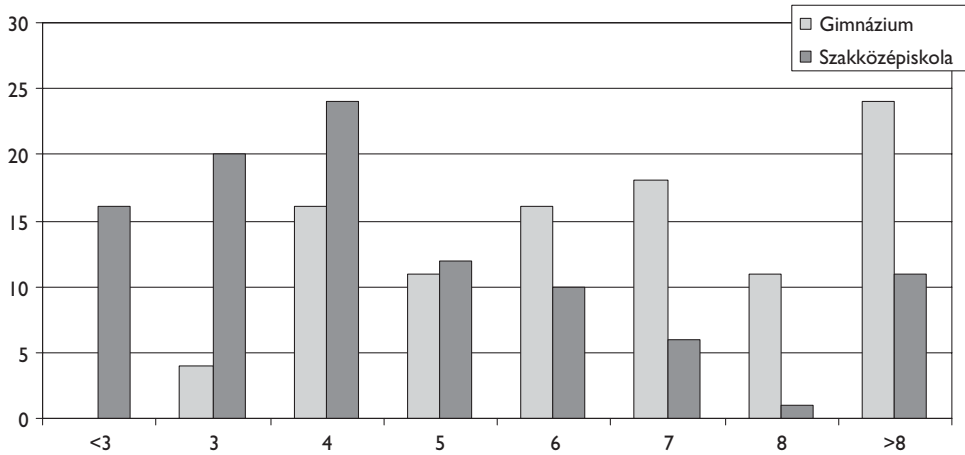
A legjellegzetesebb példa erre az idegen nyelvi órászámok alakulása a két tantervi szabályozás után. Noha a Nemzeti alaptanterv a 9–10. évfolyamokon egységesen és átlagosan az összes órászám 10-12%-át biztosította nyelvtanulásra, az idegen nyelvi órák a két középiskola-típus NAT-ra alapozott helyi tanterveiben eltérően alakultak. Az azonos központi szabályozási feltételek mellett a gimnáziumok saját képzési hagyományait követve, felkészült oktatóikra építve, a szülők igényeinek engedve (vagy arra hivatkozva) szinte kivétel nélkül két idegen nyelvet tanítottak, átlagosan hat órában; a szakközépiskolák háromnegyedében viszont egy nyelvet oktattak, s az átlagos heti órászám alig érte el a 3,5 órát. A kerettanterv legitimálta a középiskolák addigi nyelvtanítási gyakorlatát, hat órát biztosítva a gimnáziumoknak két idegen nyelv, hármat a szakközépiskoláknak egy nyelv oktatására. A két iskolatípus órászámai mára már jellegzetesen különböznek egymástól, annál is inkább, mert a gimnáziumok fele, a magas kerettantervi órászámot is felültervezve, átlagosan heti hét vagy annál több nyelvórával dolgozik (lásd *5.4. ábra* és *Függelék 5.9. és 5.10. táblázat*). A szakközépiskolák többsége pozitív módon ítéli meg a helyzetet, azt hangoztatva, hogy „gyengébb képességű” tanulók így legalább egy nyelvet jól megtanulhatnak. A valóság azonban az, hogy ebben az iskolatípusban az intézmények 98%-ában már egy évtizede minden diák csak egy idegen nyelvet tanul, ez azonban nem javította az eredményességet.

Még inkább meglepő az a fejlemény, hogy míg az azonos iskolatípushoz tartozó intézményeknél a humán tárgyak (anyanyelv-irodalom, történelem, idegen nyelv) és a matematika órászámok szórása valóban csökkent a kerettanterv bevezetésével, a NAT-nál lényegesen merevebb kötelező órászámokkal dolgozó kerettantervekhez igazított helyi tantervekben az összes természettudományi és művészeti tárgy esetében egyenesen nőtt a heterogenitás. Mindez arra utal, hogy a központi tantervek országos átlagban

5.4. ábra

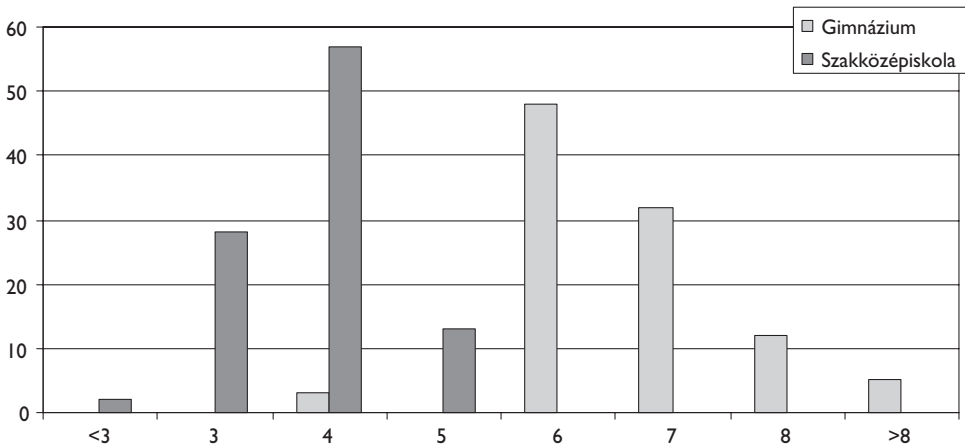
A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya a gimnáziumok és szakközépiskolák

a) Nemzeti alaptantervre alapozott helyi tanterveiben, 9. évfolyam, 1998/99 (%)



Forrás: A Helyitanterv-vizsgálat, 1998 adatbázisából Garami Erika számításai

b) kerettantervre alapozott helyi tanterveiben, 9. évfolyam 2001 (%)



Forrás: A Helyitanterv-vizsgálat, 2001/2002 adatbázisából Vágó Irén számításai

ugyan megfelelően orientálják a középiskolákat, a tantervi szabályozás további szigorításától azonban – az intézmények szakmai autonómiájának visszavonása nélkül – nem várható az egyes iskolák tantervi és óratervi rendszerében mutatkozó különbségek csökkenése.

5.2. Tartalmi változások a közoktatás egyes területein

A központi és helyi tartalmi szabályozás átalakulása, valamint az új központi programok bevezetése nyomán számottevő változások zajlottak le a közoktatás különböző területein. Az iskoláskor előtti nevelés, az általános és középiskolai oktatás, a szakképzés átfogó területei mellett különösen az alapfokú művészetoktatás, a sajátos nevelési igényű gyerekek képzése, illetve a hazánkban élő nemzetiségek számára szervezett oktatás változásai érdemelnek figyelmet (az utóbbi két területről lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet).

5.2.1. Az iskoláskor előtti nevelés

A születésszám csökkenése, az egyszülős családok arányának növekedése és a női munkavállalás terjedése a kilencvenes években számos fejlett országban irányította rá a figyelmet a kisgyermekkorra, ami az ehhez nyújtott állami támogatás növekedését eredményezte (*Biztos alapokon...*, 2002). Ugyanebben az időszakban az elhúzódo gazdasági válság és a női munkavállalás csökkenése a közép-kelet-európai régió egészében, így Magyarországon is háttérbe szorította az oktatásnak ezt a szintjét, az utóbbi időben azonban az oktatáspolitikai figyelmének újra a középpontjába került, elsősorban a leszakadó társadalmi csoportok integrálásában játszott kiemelkedő szerepe miatt (*Hidden Challenges...*, 2001). A szektor felértékelődését jelzi a rendszeres nemzetközi adatgyűjtés elindulása mellett többek között az is, hogy a 2001. évben Magyarországon először került sor az óvodai intézményrendszer és az óvodai dolgozók élet- és munkakörülményeinek átfogó országos vizsgálatára (*Óvodavizsgálat*, 2001).

Magyarországon, a legtöbb európai országhoz hasonlóan, a hétéves kor alatti gyermekek nevelésért-gondozásáért való felelősség megosztott a szociális és családügyekért, illetve az oktatásért felelős tárcák között (osztott rendszer). A határvonalat hozzánk hasonlóan szinte mindenütt a hároméves kor jelenti a gondozást előtérbe helyező kora gyermekkorra és a nevelési, alapkészségeket fejlesztő, az iskolai életmódra előkészítő szerepet hangsúlyozó kisgyermek-nevelési intézményrendszer között (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet és Függelék 4.19. táblázat).

Az osztott kisgyermekkorra nevelési rendszerek ideológiai alapját – mely szerint az első 2-3 életévben a gyermeknek jobbra csak fiziológiai és érzelmi szükségletei vannak, melynek kielégítéséért kizárólag a család, az anya a felelős – megkérdőjelezték a kutatási eredmények, és felülírták az új nevelési paradigmák. Bebizonyosodott, hogy a háromévesnél fiatalabb gyerekek is sokkal többet tanulnak inspiráló, fejlesztő környezetben, jól felkészült és elkötelezett gondozók irányításával, s a minőségi intézményi nevelés előnyt jelenthet számukra nemcsak a szociális, de a kognitív képességek terén is. Míg korábban a kisgyermekellátás intézményrendszerének működtetése elsősorban a nők foglalkoztathatóságát volt hivatott biztosítani, az ezredfordulóra egyértelműen a gyerekek fejlődésfejlesztése került középpontba. A fejlett országok kormányai felismerték, hogy a mindenkori számára elérhető, színvonalas iskola előtti gyermekellátás fontos része, megalapozója az egész életen át tartó tanulásnak, s készek ehhez egyre nagyobb támogatást biztosítani. Ennek hatására javult a nevelési ellátás hozzáférhetősége, a kisgyermekkorra ellátás szín-

vonala, és a szülők egyre fiatalabb korú gyermekeiket is szívesen íratják be az iskoláskor előtti nevelés intézményeibe (lásd *Függelék 4.21. táblázat*).

Bár a szakembereknek fontos érveik vannak az egységes rendszerek mellett (a gyerekek az iskolakezdést megelőzően évekig ugyanabban a környezetben, gyerekcsoportban maradnak, nevelőik is kevésbé cserélődnek, ami lehetővé teszi biztonságérzetük, kötődésük kialakulását stb.), a kormányok többsége – elsősorban finanszírozási okokból – nem szorgalmazza az átállást az egységes kisgyermeknevelésre. Több országban is erőteljes lépéseket tettek azonban a két elkülönült intézményrendszer céljai és feladatai közelítése felé, amelynek eredményeképpen a három évnél fiatalabbak ellátásban is egyre nagyobb hangsúlyt kapott a nevelés (*Biztos alapokon..., 2002*).

A bölcsődei gondozásról és nevelésről Magyarországon legutóbb 1999-ben jelent meg olyan módszertani kiadvány (*A bölcsődei..., 1999*), amely a bölcsődei munka alaptevékenységeit tartalmazza, és amely szembevetően a fent említett közeledést támogatja. Ez a dokumentum a bölcsődei gondozás-nevelés fő feladataiként az egészséges testi fejlődés, az érzelmi fejlődés és a szocializáció segítését, illetve az értelmi fejlődés fokozottabb támogatását jelöli meg. Az óvodai nevelés 1997-ben megjelent alapprogramja¹⁶ ugyanebben a szellemiségben hangsúlyozza az óvoda óvó-védő, szociális és nevelő-személyiségfejlesztő funkcióját. Az óvodai alapprogram nyomán elkészült helyi nevelési programokban kiemelt helyen szerepel a játék és a gyerekek saját tapasztalatok révén történő tanulásának biztosítása: a napirend ezekben az intézményekben lényegében a gyermeki szükségletek kielégítése köré szerveződik. A nap csaknem felét a csoportszobában és az udvaron töltött játék teszi ki, ez utóbbit azonban az óvodavezetők 22%-a még így is kevesli (lásd *Függelék 5.11. táblázat*). Érdemes megemlíteni, hogy az óvodai alapprogram beválását a bevezetés után eltelt két év tapasztalatainak tükrében az óvodavezetők, az óvodapedagógusok és a fenntartók egyaránt igen magasra – ötfokú skálán az előbbi sorrendben 4,51, 4,54 és 4,55 – értékelték (*Vágó, 2002b*). A programkészítés folyamatát a nevelőtestületek többsége pozitív élményként élte át. Ennek hozadékaként értékelhető a szakmai aktivizálódás, a szakmai önbizalom megerősödése, a nyitottá váló óvodák sokasodása, a helyi innovációk kiteljesedése. Vezéregyéniségek emelkedtek ki a nevelőtestületekből, akik pályázatokat írnak, publikálnak, koordinálják a minőségfejlesztést (*Villányi Gy.-né, 2002*).

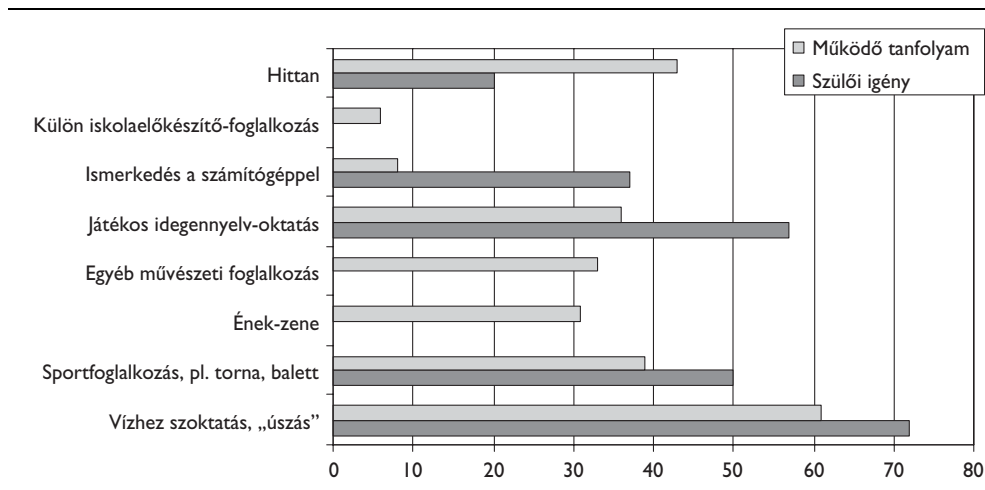
Az óvodák tartalmi munkájának széles körben vitatott területe a tantárgyi, tanórai foglalkozásokkal túlságosan sok hasonlóságot mutató tanfolyam jellegű foglalkozások szervezése. Az óvodák közel kétharmada kínál jelenleg legalább egy tanfolyami foglalkozást az odajáró gyerekeknek, ami egy átlagos óvodai napnak átlagosan 6 százalékát teszi ki (lásd *Függelék 5.11. táblázat*). Ezeknek a – gyerekek változó csoportját érintő, rendszerint külső, óvodapedagógusi képzéssel nem rendelkező szakemberek irányításával zajló – foglalkozásoknak a megszervezése, azok tartalma és módszertana már ma is sok problémát jelent az óvodahasználók számára (lásd 5.5. ábra és *Függelék 5.12. táblázat*).

Az intézményvezetők vélemények jelzik annak felismerését, hogy e tanfolyamok szervezése nincs összhangban a központi oktatásirányítás elvárásaival és az alapprogram elveivel, növelheti az esélykülönbségeket, ugyanakkor a partnerek elégedettsége közvetlen és azonnali hatással van az óvoda helyzetére, így az óvodahasználói igények felülírják a központi szabályozókat.

¹⁶ A 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramja kiadásáról.

5.5. ábra

Az óvodai tanfolyamok iránti szülői igények és az óvodák tanfolyami kínálata, 2001 (%)



Forrás: Vágó, 2002b; a szülői igényeknél Török, 2001

Megjegyzés: A szülők kérdőíve nem tartalmazta nevesítve az ének-zenét, az egyéb művészeti tevékenységeket és az iskolaelőkészítő-foglalkozásokat.

Bár az óvodák anyagilag is érdekeltek a tanfolyamok működtetésében, a fejlesztő foglalkozási kínálat fenntartásában, növelésében elsősorban nem a közvetlen bevételek és nem is az iskolák nyomása játsza a főszerepet, hanem a szülői elvárásoknak való megfelelés, amelyet az óvodai férőhelyek feltöltése motivál (Vágó, 2002b).

5.2.2. Általános és középiskolai oktatás

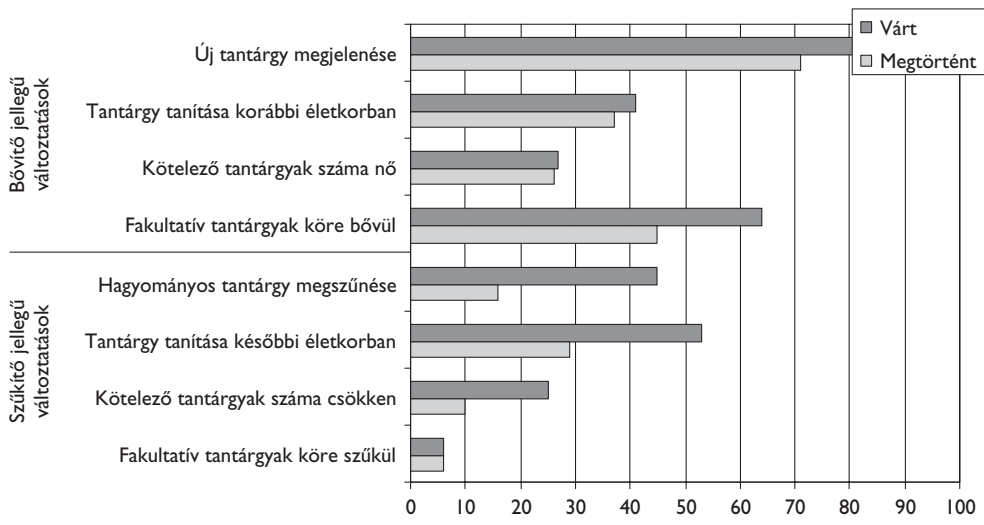
A közoktatási intézményekben a helyi tradíciókhoz vagy egyszerűen csak a bevált rutínokhoz való igazítás következtében jelentősen mérséklődött ugyan a központi tantervek tantárgyi rendszereket megújító hatása, ennek ellenére, a XX. század utolsó évtizedében tantárgyi változások valamennyi iskolatípusban – még a leginkább hagyományőrzőnek számító gimnáziumokban – is történtek. A '90-es évek első felében a Nemzeti alaptanterv nyilvánosságra került különböző variánsai, továbbá az iskolák közötti versenyhelyzetben az egyre nagyobb súllyal latba eső szülői elvárások szabták meg a változások jellegét, és generálták a helyi tantervi innovációkat (Vágó, 1999a). Az 1996/1997-es tanévre az általános és középiskolák több mint ötven százaléka vezetett be legalább egy új tárgyat (többnyire informatikát), és az iskolaigazgatók több mint negyede számolt be különböző típusú óratervi átalakításokról. A NAT bevezetése előtti évben végzett egyik kutatásban¹⁷ az iskolavezetők – az ezredfordulóig terjedő időszakra – a közismereti tantárgyi rendszer további nagy arányú változását prognosztizálták, de feltevéseik nem igazolódtak be (lásd 5.6. ábra és Függelék 5.13. táblázat). Míg a tananyagot, pedagógusi és tanulói óraszámot bővítő óratervi korrekciók átlagos aránya kevéssé maradt el a várakozásoktól (a várt 55% helyett 45%), addig az iskolai erőforrásokat szűkítő (esetleg pedagógus-mun-

¹⁷ NAT-vizsgálat, 1997.

kanélküliséggel fenyegető) változásokra (pl. hagyományos tantárgy megszűnése, kötelező, illetve fakultatív tárgyak számának csökkenése vagy későbbi életkortól indítása) alig került sor (a várt 32% helyett átlagosan csak 15%-ban).

5.6. ábra

A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában; elvárt 1996/97-ben, megtörtént 2001/02-ben



Forrás: Vágó, 1999a; Helyintanternv-vizsgálat, 2001/2002 adatbázisa

Az ezredfordulón a NAT és a kerettantervek implementációjának eredményeként megvalósult iskolai szintű tantervi változások között a növekedés jellegűek aránya (45%) éppen úgy háromszorosa a szűkítő jellegűeknek (15%), ahogy a kilencvenes évek első felében lezajlott spontán intézményi változások (42% és 13%) esetében tapasztalható volt. A 2001/2002-es újabb igazgatói előrejelzések – melyek a 2005-ig terjedő időszakra vonatkoznak – ismét csak új kötelező és fakultatív tantárgyak bevezetését, egyes műveltségterületek oktatásának a jelenleginél korábbi évfolyamtól történő megszervezését prognosztizálják (lásd *Függelék 5.13. táblázat*).

Mivel a két központi tartalmi szabályozó dokumentum nem csökkentette érdemben a hagyományos közismereti tárgyak követelményeit, óraszámait¹⁸; az új részműveltségterületeknek, a moduloknak, továbbá a speciális helyi tartalmaknak a tantervbe kerülését az iskolák a kötelező tanórák számának emelésével igyekeztek megoldani. Az oktatásfinanszírozással, a pénzügyi hatékonysággal foglalkozó intézmények és szakértők mellett a tanári szervezetek és a pedagógus szakszervezetek is egyre gyakrabban hivatkoznak arra, hogy nemzetközi összehasonlításban meglehetősen alacsony a magyar diákok éves óraszám (lásd *Függelék 5.14. táblázat*). Az OECD-átlagtól elmaradó magyarországi tanítási idő legfőbb oka a hosszú, 11 hetes nyári szünet, az átlagot meghaladó számú nemzeti és egyházi ünnep; de a rövid – a 2003/2004-es tanévben mindössze 182 tanítási napnyi –

¹⁸ Évfolyamonkénti óraszámokat csak a kerettantervek határoztak meg.

tanév meghosszabbításának a hazai éghajlati viszonyok között, az iskolaépületek klimatizáltságának hiánya miatt, belátható időn belül sokak szerint nincs realitása. A rövid szorgalmi időszak miatt viszont jelentős a tanulók napi terhelése, túlságosan hosszú a tanítási nap. A korábbi oktatási kormányzat az egy tanulóra jutó napi összes (kötelező és szabadon választott) tanóra limitálásával,¹⁹ a 2002-ben hivatalba lépett miniszter viszont a magasabb évfolyamokon a heti kötelező óraszámok csökkentésével,²⁰ az alapfokú oktatásban pedig a házi feladatok adásának korlátozásával kívánta mérsékelni a tanulók munkaterheit (a munkaterhekről lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet).

Az általános iskolai pedagógusok, de különösen a középiskolai tanárok már a 2002/2003-as tanévig érvényben lévő óraszámok mellett sem tartották megvalósíthatónak a túlméretezett tananyag megtanítását, a „rejtett tantervnek” a – következő iskolafok elvárásainak – teljesítését, a diákok továbbtanulásra való felkészítését. Emiatt elképzelhető, hogy az iskolák többségét jellemző tantervi, óratervi „növekedési kényszernek” nem tud gátat vetni a 2003/2004-es tanévtől az 5. évfolyamtól felfelé bevezetésre kerülő heti 2,5 órás kötelező óraszámcsökkentés²¹ és a kerettantervi követelmények átlagosan 10%-os redukciója sem.

Az OECD-országok gyakorlatával összehasonlítva ugyanakkor megállapítható, hogy közoktatásunk az iskolai követelmények teljesítésében a – fejlett országok gyakorlatához képest – igen jelentős mértékben támaszkodik a diákok iskolán kívüli tanulására. A házi feladatok elkészítésére, a 29 vizsgált ország közül a görögök után a magyar gyerekek fordítják a legtöbb időt, s a középfokú tanulmányaikat éppen megkezdő (15 éves) tanulók meghatározó része veszi igénybe alkalmanként vagy rendszeresen pénzért felfogadott magántanárok segítségét (lásd *Függelék 5.15. táblázat*). Szakértők szerint az iskolán kívüli tanulás magas aránya az egyik lehetséges oka annak, hogy a magyar tanulók teljesítményét erősen befolyásolja családjuk társadalmi, gazdasági, kulturális helyzete (lásd a 2000. évi PISA-vizsgálat részletes eredményeit az *oktatás minőségéről* szóló 8. fejezetben), azaz a magyar közoktatás jelenlegi formájában nem képes a hátrányok enyhítésére, a társadalmi integráció növelésére.

Az oktatás minőségi problémáinak elemzéséhez egy új dimenziót jelent az utóbbi évtizedek legátfogóbb, 16 tantárgyra kiterjedő általános iskolai obszervációja.²² Ennek egyik legfontosabb tanulsága, hogy a tanítási gyakorlat szintjén nem történt érdemi alkalmazkodás a társadalmi, gazdasági, munkaerő-piaci változásokhoz (*Kerber, 2002*). Pedig a pedagógusok maguk is érzékelik, hogy az élethosszig tartó tanulás szempontjából kiemelkedő fontosságú kulcskompetenciák, tudások, készségek iskolai fejlesztése, a tanulók felkészültsége elmarad az elvárt és általuk is kívánatosnak tartott szinttől (lásd 5.7. ábra és *Függelék 5.16. táblázat*).

¹⁹ 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

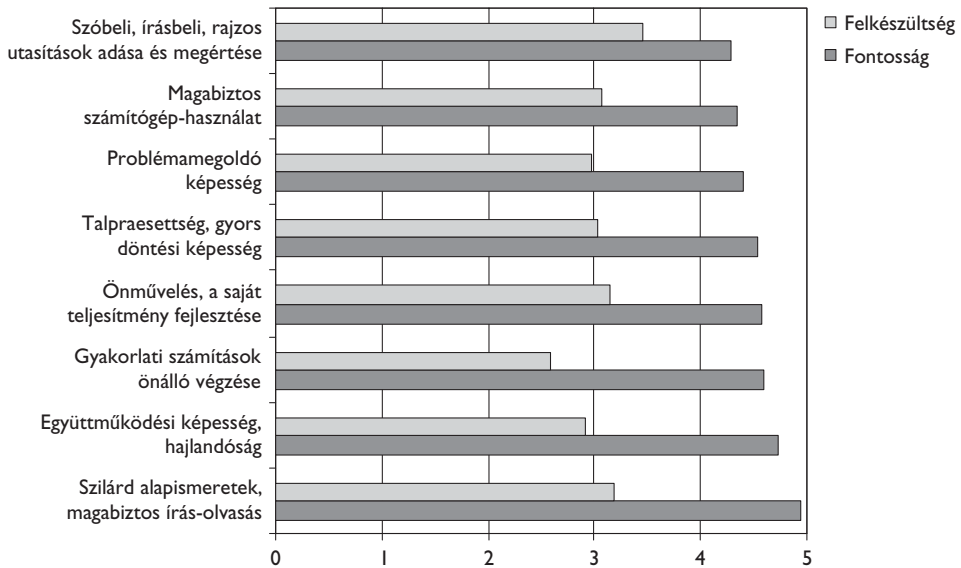
²⁰ 10/2003. (IV. 28.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról.

²¹ A csökkentett heti kötelező óraszámhoz már a törvény tényleges életbelépése előtt visszakaptak heti két órát azok az osztályok, amelyekben a plusz órákat emelt szintű képzésre vagy felzárkóztatásra fordítják.

²² Műveltségi területek (tantárgyak) vizsgálata c. projekt. OKI Program- és Tantervfejlesztési Központ (2002).

5.7. ábra

A kulcskompetenciák fontosságának és a gyerekek felkészültségének megítélése ötfokú skálán az általános iskolákban oktató pedagógusok szerint, 2002 (átlag)



Forrás: Tantárgyi obszerváció – iskolai adatfelvétel, 2002

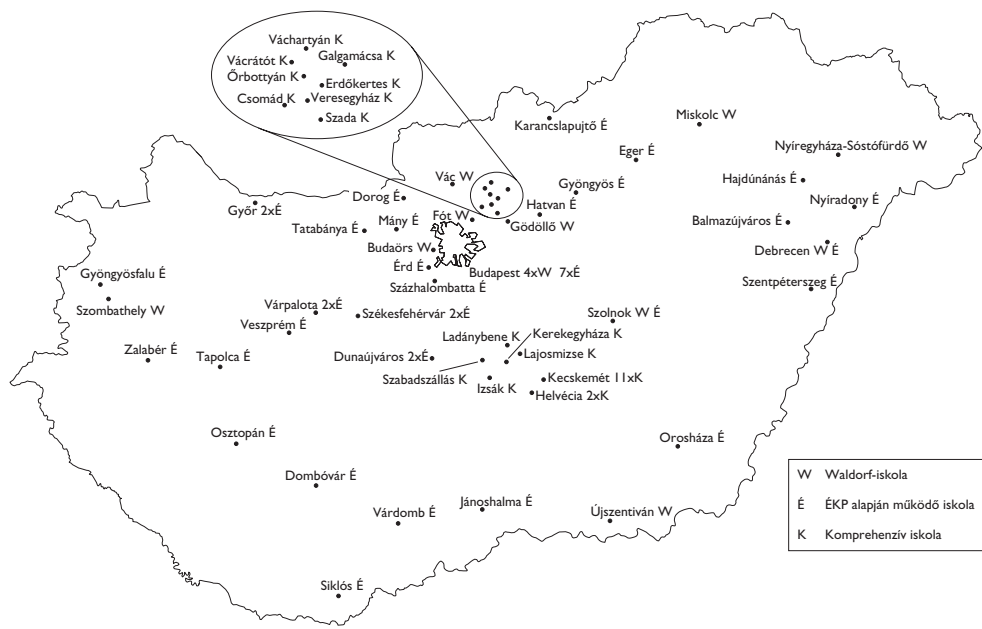
A tantárgyak tanításának helyzetét bemutató tanulmányok²³ szerint, a tartalmi, módszertani megújulás elmaradásának – az ellentmondásos tartalmi szabályozás mellett – döntően szemléleti okai vannak, mint például a tanításra, ismeretátadásra, az elméletre való koncentráció továbbélése a tanulóval, képességfejlesztéssel (a tanulási képességek fejlesztésével), a gyakorlati orientációval szemben. A tantárgyi integráció nehézkessége, a keresztantantéri témákkal és a modern oktatási tartalmak beemelésével szembeni ellenállás – a fogyó gyermeklétszám mellett szükségszerűen megjelenő egzisztenciális szorongáson túl – a tantárgyi lobbik erősségével is magyarázható. Végül pedig jelentős akadályozó tényező a külföldi (esetenként az innovatív hazai) gyakorlat ismeretének hiánya (Kerber, 2002).

Az esélykülönbségek mérséklésében, a gyermekkor értékeinek megőrzésében, a tanulási környezet korszerűsítésében (új tanulószervezési formák, tanítási módszerek meghonosításában), a hatékony személyiség- és képességfejlesztésben – komplex pedagógiai rendszerük révén – követhető modellként jelennek meg alternatív pedagógiák. Közülük Magyarországon a legelterjedtebbek az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot (ÉKP) követő iskolák, valamint a Waldorf-pedagógiát alkalmazó közoktatási intézmények, melyek országsszerte megtalálhatóak, továbbá a komprehenzív iskolák Kecskeméten és környékén, illetve Veresegyháza térségében (lásd 5.1 térkép és Függelék 5.17.–5.19. táblázat). Mindhárom alternatív pedagógiai rendszer a tankötelezettség teljes időtartamára kiterjedő programot nyújt az odajáró gyerekeknek.

²³ Lásd az Új Pedagógiai Szemle 2002. 5–12. számait.

5.1. térkép

A magyarországi Waldorf-iskolák, az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal és a komprehenzív programmal működő iskolák



5.2.3. Szakmai képzés

A kerettantervek bevezetése az iskolarendszerű szakképzésben is tartalmi változásokat generált. Közülük az egyik leglényegesebb, hogy a szakmai orientáció, az előkészítés és az alapozás a szakmacsoportonként kidolgozott kerettantervekbe integrálódott. A képeítéshez vezető szakmák szerint tagolt szakképzést (szakközépiskola 13. évfolyam, szakiskola 11–12. évfolyam) viszont egységes központi programok szabályozzák. A szakközépiskolák számára egy, a szakiskolák számára két – egy „A” és egy „B” – kerettanterv készült: az „A” változat azok számára, akik csak formálisan sajátították el az általános iskolai követelményeket, és akiknek felzárkóztatásra van szükségük ahhoz, hogy 10. évfolyam után beléphessenek a szakképzésbe; a „B” pedig a jobb felkészültségű tanulók számára, akiket az alpműveltségi vizsga letételére is felkészítenek, és akik ezután a szakmák szélesebb, igényesebb köréből is választhatnak (Farkas, 2002). A 2001/2002-es, valamint a 2002/2003-as tanévben a szakiskolás diákok mintegy 43%-a tanult az „A” és 57%-uk a „B” kerettanterv szerint (Mártonfi, 2003b).

A kerettanterv a szakiskolák számára ezen túl lehetőséget adott ún. pályaorientációs tantárgy oktatására is, amely lehetőséggel formálisan az iskolák négyötöde élt (Szakiskolai felmérés, 2002). Azt azonban nem tudjuk, hogy e tantárgy keretében az intézmények ténylegesen mit oktatnak. Az eredeti szándék az volt, hogy a diákokat a négy nagy szakterület közül – humán, műszaki, agrár és gazdasági-szolgáltatási – legalább hárommal megismertessék, illetve hogy a szakmacsoport választását ezáltal is megalapozottabbá tegyék. A tanulók azonban átlagosan mindössze 1,26, az osztályok kétharmadában

pedig csak egy szakterülettel ismerkednek meg. Ennek az oka – a leggyakoribb érvelés szerint – a tárgyi és személyi feltételek hiánya, valójában azonban az iskolák ellenérdekeltek a széles körű pályaeorientálásban, mert ez tanulóikat esetleg a náluk nem oktatott szakmacsoportok és szakmák felé, illetve ezen keresztül az iskolaváltásra is orientálhatja. A diákok szakmacsoport- és szakmaválasztása tehát kétharmad részben legkésőbb a beiratkozáskor, a kilencedikes osztályokba soroláskor megtörténik, ami ellentmondásban van azzal a ténnyel, hogy négyötödük – elvileg a már meghozott választási döntést megkönnyítő – pályaeorientációs képzésben részesül (*Mártonfi, 2003b*).

A szakiskolák 9–10. évfolyamán folyó külön pályaeorientációs, szakmai orientációs, szakmai előkészítő, illetve szakmai alapozó oktatásról a kép szinte kaotikus, pedagógiai szempontból nehezen értelmezhető (lásd *Függelék 5.20. táblázat*). Mindennek vélhetően az az oka, hogy a fenti kategóriák csak ritkán ténylegesen funkcionáló pedagógiai terminusok. Ezek inkább szakmai-ideológiai és érdekvédelmi kategóriaként működnek, amelyek célja, hogy az egyes évfolyamokon kiszorítsák vagy visszaszívárogtassák az egykor volt szakképzést, vagy azt más megközelítésben próbálják strukturálni, illetve az általános iskolai és a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése közötti képzési időben korábbra vagy későbbre időzítsék a pályaválasztási döntést, valamint az egyén vagy az iskola kötelezettségvállalását. Valamilyen szakmai jellegű oktatást – bár különböző elnevezésekkel – az iskolák zömében már a 9. évfolyamon is szerveznek: az ilyen órák száma hetenként átlagosan 6,5, illetve a pályaeorientációt is ide számítva 7,5. A tizedik évfolyamon a szakmai órák száma már 9,0, a pályaeorientációval együtt 9,3. A gyakorlati órák aránya – kizárólag az osztályoknak arra a 44,6, illetve 60,3%-ára vonatkoztatva, ahol egyáltalán van ilyen – hetenként 3,7, illetve 5,0, amelynek helyszíne nagyjából kétharmad részben az iskolai tanműhely, egyharmad részben pedig a tanterem (*Mártonfi, 2003b*). Az iskolákban dolgozó szakemberek véleménye meglehetősen egyöntetű arról, hogy az általános iskolából sokféle tanulási kudarccal érkezők számára növelni kellene a gyakorlat mennyiségét, de teljes a tanácstalanság abban a tekintetben, hogy ez milyen is legyen. A magyar iskolákban ugyanis csak az egyes szakmák elsajátítására irányuló – az új szakképzéstagoláshoz nem igazodó – szakmai gyakorlatnak van hagyománya, a gyakorlati oktatás módszertani kultúrája alacsony, az oktatói gárda önerőből innovatív magatartásra képtelen.

A kilencvenes évek eleje óta a szakközépiskolai oktatás szerkezete és tartalma jelentős erőforrásokat mozgósító, átgondolt stratégiai fejlesztések eredményeképpen átalakult, nemzetközi összehasonlításban is modernnek tekinthető. Ugyanakkor a szakmunkásképzés – mely egy sokkal szűkebb, pedagógiaiilag a korábbinál nehezebben kezelhető, életperspektívájában rosszabb kilátású réteg képzéséért felelős – megújítása a 2+2-es szerkezetre való áttérés és a szakmákhoz készített központi programok ellenére gyakorlatilag elmaradt. A 2003 tavaszán meghirdetett Szakiskolai Fejlesztési Program négy komponensből tevődik össze: (A) a közismereti és szakmai alapozó oktatás megújítása, (B) a szakképzés-módszertan fejlesztése, (C) a hátrányos helyzetűek reintegrációja és (D) az iskolai önfejlesztő és minőségfejlesztő képesség erősítése. Ezek közül az A, B és C összetevőben való részvételre pályázhatnak az iskolák, a nyertesek a D komponensben kötelezően részt kell, hogy vegyenek. A négy komponens négy tematikus projekt egészíti ki: (1) az idegennyelv-oktatási, (2) a mérési-értékelési, (3) a pályaeorientációs és (4) az informatikai tematikus projekt. A fejlesztéshez a 2002-ben kezdődött kormányzati ciklusban a korábbiakhoz képest jelentős, 12-13 milliárd Ft-os anyagi forrást is rendeltek, amelyet a fejlesztések és továbbképzések finanszírozása mellett eszközbeszerzésekre fordíthatnak a szakiskolák (*Szakiskolai..., 2003*).

A szakközépiskolai kerettantervi szabályozás és fejlesztő munka az előző évtizedben történetekkel összhangban zajlott, azok szerves folytatásaként is értelmezhető. A 9–10. évfolyamon most már valamennyi – nemcsak az ún. világbanki képzést folytató – szakközépiskolában szakmacsoportos orientáció és alapozó oktatás folyik heti 5, a 11–12. évfolyamon pedig heti 8 órában. Az érettségi utáni, közép- és emelt szintű szakképzési programok kidolgozását és megújítását egy új, világbanki hitelből finanszírozott fejlesztés is szolgálta (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). A szakképzési törvény 2003-as módosítása az intézményeket helyi szakmai programok kidolgozására kötelezte, amelynek során figyelembe kell venniük a központi programokat.²⁴ Ezzel a rendelkezéssel nagyobb teret biztosított a szakmai tananyag tartalmának a helyi igényekhez történő igazítására a szakképzésben is.

A fentiekkel összhangban alakult az Országos képzési jegyzék (OKJ) is. Ennek legújabb, 2001-ben kihirdetett változata a szakmákat 21 szakmacsoportba sorolta (lásd *Függelék 5.21. táblázat*). Az egyes szakmacsoportok gondozására bizottságok alakultak, melyek elnökeit a gazdaság szereplői, titkárait – az esetek legalább kétharmadában, ahol az OM a felelős főhatóság – a Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) adja. A jegyzékben szereplő szakmák számát a módosítás során csak kismértékben (10%-kal) sikerült csökkenteni, a kihirdetést követő évben viszont újabb 5%-kal bővült a szakmák száma. A szakmai igazgatás – most az EU-csatlakozásra is hivatkozva – az OKJ újabb, radikális szakmaszám-csökkentést is előirányzó átalakítását tervezi (*Mártonfi, 2003b*).

A Nemzeti Szakképzési Intézetben 2001-ben kezdődött az a fejlesztés, amely a szakképzés tartalmának modularizált és a kompetenciák fejlesztésére épülő tartalmi és strukturális átalakítását célozta meg. Mintegy 400 szakmára – elsősorban az OM által felügyeltre – készült ún. DACUM-elemzés, amelynek lényege a szakértői munkakörelemző vélemények alapján összeállított tevékenység- és képességmátrix. Ennek figyelembevételével dolgozták ki az új szakmai és vizsgakövetelményeket, melyeket várhatóan a 2003-as év második felében adnak ki, és a legoptimistább számítások szerint 2005-ben kezdődhet meg az erre épülő központi szakmai programok szerinti képzés.

5.2.4. Az alapfokú művészetoktatás

A kötelező óvodáztatást és iskoláztatást megvalósító intézményrendszerrel párhuzamosan kiépült, a többcélú iskolákkal közös irányításban, azonos épületben vagy teljesen önállóan, saját infrastruktúrával működő alapfokú művészetoktatási hálózat a magyar közoktatás sajátos képződménye. Az iskolai művészeti nevelést kiegészítő, immár öt évtizede létező alapfokú művészetoktatás az oktatási rendszer egyik „mostohagyerekének” számít annak ellenére, hogy az ezredfordulón már évente közel negyedmillió (242 966) tanulót (lásd *Függelék 5.22. táblázat*) nevel önkifejezésre, alkotásra, a művészetek befogadására és nem utolsósorban a szakirányú továbbtanulásra. Ennek oka elsősorban az, hogy az alapfokú művészetoktatás keretében a tankötelezettség nem teljesíthető. Külön érdekesség ugyanakkor, hogy a szakképzés rendszerébe szervesen beépült középfokú művészetoktatási intézmények (melyekben természetesen a tankötelezettség is teljesíthető) nem az általános iskolai művészeti tárgyak követelményei, hanem egyértelműen az alapfokú művészetoktatás tanszakainak követelményei szerint szervezik felvételi vizsgáikat.

²⁴ 2003. évi XXIX. törvény a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény módosításáról, 10. §.

A közoktatási törvény részletesen meghatározza az alapfokú művészetoktatási intézmények működési feltételeit: a képzés horizontális (művészeti ágak) és vertikális (előképző, alap- és továbbképző, összesen legalább hat és legfeljebb 12 évfolyam) szerkezetét, tartalmát, a továbbhaladás feltételeit, a vizsgarendszert és a pedagógusok képesítési követelményeit.²⁵ A Nemzeti alaptanterv megjelenését követően viszonylag gyorsan elkészültek a művészeti nevelés folyamatszabályozásának központi pillérei, a miniszter által – művészeti áganként – kiadott, *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja* című irányelvek.²⁶ A kimeneti szabályozás dokumentumainak – az alap- és záróvizsgák általános és részletes követelményeinek – kiadásával azonban (az alpműveltségi és érettségi vizsgához hasonlóan) jelentős késésben van a tanügyigazgatás.

Az oktatómunka cél- és feladatrendszerét, a tanszakok tantárgyait, óratervét és követelményeit, továbbá a tehetségfejlesztés programját az alapfokú művészetoktatási intézményekben is a központi tartalmi szabályozás dokumentumaira épülő helyi tantervek határozzák meg. A 2001 szeptemberétől kötelezően bevezetésre került pedagógiai programok és az erre épülő helyi tantervek – melyek több mint száz tantárgy tanításának kereteit szabályozzák – létrehozása komoly munkát és felelősséget jelentett, de egyben nagyfokú szabadságot is adott az iskolák nevelőtestületeinek. Az alapfokú művészetoktatás feladatainak ellátását a közoktatási törvény a megyék, illetve a főváros felelősségi körébe utalja, azonban az önálló intézmények – elsősorban a zeneiskolák – döntő többsége a helyi önkormányzatok fenntartásában, az egyéb művészeti iskolák számottevő része pedig alapítványi formában működik. Az iskolafenntartó önkormányzatok a 2002. évi pedagógusbér-növekedés terheit is felvállalva túlnyomó többségükben megőrizték iskoláikat, elismerve azok értékőrző és értékteremtő, helyi közösségformáló hatását. Miután a rendszer finanszírozása számos kérdést vet fel (lásd a *keretes írást*), a 2002/2003-as tanévben az oktatási miniszter a helyi tartalmi szabályozási és egyéb működéssel kapcsolatos dokumentumok, továbbá az alapfokú művészetoktatási intézményekben folyó pedagógiai munka szakmai feltételrendszerének országos ellenőrzését rendelte el.²⁷ Átfogó kutatások híján az ennek nyomán készült OKÉV-jelentéstől várják az oktatás-irányítók, a fenntartók és nem utolsósorban a művészetoktatásban érintettek, hogy tartalmas, részletes képet kapjanak a közoktatásnak erről a dinamikusan fejlődő területéről.

Az alapfokú művészeti iskolákba, kitüntetetten a zeneiskolákba, elsősorban nem a gyermekeiket művészi pályára szánó családok, hanem inkább a polgári műveltségesszéményt követő, a fogyasztói társadalom uniformizáló hatásait ellensúlyozni kívánó vagy egyszerűen a gyerekek számára a szabadidő eltöltésének értelmes formáit kereső szülők iratják be fiaikat és (főképp) lányaikat. A rendszerváltást követően gyorsan tömegesedő zeneoktatásban való részvétel (lásd *Függelék 5.23. táblázat*) a fiatalok egyik leggyakoribb különórájává vált. A 15–29 éves népességet reprezentáló 8500 fiatal kikérdezésén alapuló Ifjúság 2000 vizsgálat adatai azt mutatják, hogy a korosztály tagjainak 6,1%-a járt általános iskolás korában zeneiskolába (*Ifjúság 2000*). Intézményvezetői tapasztalatok szerint a felvételre jelentkező gyerekek szüleinek többsége maga is folytatott zenei tanulmányokat. Új tendencia a népzeneoktatásban részt vevők számának emelkedése, csak-

²⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 8/B. § (5) bekezdés, 17. § (1) bekezdés k) pont, 31. § (1)–(3) bekezdés, 45. § (3) bekezdés, 48. §, 71. § (6) bekezdés.

²⁶ 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet.

²⁷ 30/2002. (V. 17.) OM rendelet a 2002/2003. tanév rendjéről, 24. § (1) bekezdés a) pont.

Az alapfokú művészetoktatás finanszírozása

Az alapfokú művészetoktatás központi finanszírozása az éves költségvetési törvény rendelkezései alapján történik, amely meghatározza az iskolafenntartók számára az e feladatra folyósított normatíva összegét. Bár a normatíva az elmúlt hat évben a zeneművészeti ágban 250%-kal, a többi művészeti ágban 330%-kal emelkedett,* az iskolafenntartók jelentős áldozatvállalása nélkül a művészetoktatás összeomlana. A központi támogatás a bérköltségeket sem mindig fedezi, a működési költségeket rendszerint a fenntartók biztosítják, krónikus problémát jelent azonban – elsősorban a zeneiskolákban – a drága taneszközök karbantartása, pótlása. A fővárosi és a megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok fennállásuk öt éve alatt szinte minden régióban folyamatosan támogatták a művészeti iskolákat, kitüntetetten a hangszerbeszerzéseket. Az iskolák pályázati pénzeiből, rendezvényeik bevételeiből és az iskolai alapítványokhoz érkező adományokból is elsősorban felszereléseiket, taneszközeiket korszerűsítették.

Az alapfokú művészetoktatási intézményekbe járó gyerekek számára az oktatás tulajdonképpen ingyenes, az iskola létesítményeinek, felszereléseinek használatáért azonban ún. térítési díjat** fizetnek. A térítési díj tanévenként nem haladhatja meg a szakmai feladat összkiadásaiból az egy tanulóra jutó összeg 5-10%-át. A fenntartó által szabályozott módon az iskolák a térítési díjat részben vagy egészben elengedhetik. Az iskolaigazgató dönt a tanulmányi eredmények alapján egységesen járó és – kérelemre – a szociális helyzet alapján adható kedvezményekről, valamint a befizetés módjáról. A tanulói hozzájárulás jelenlegi rendszere nem korlátozza a hátrányosabb helyzetű családokban nevelkedő gyerekek hozzáférését az alapfokú művészetoktatáshoz.

* Fajlagos összeg a zeneoktatásban egyéni foglalkozásban részesülők után 1997-ben 40 000 Ft, 2003-ban 100 000 Ft/tanuló; a csoportos főtanszakos zeneoktatásban és a más művészeti képzésben részesülők után 1997-ben 20 000 Ft, 2003-ban 66 000 Ft/tanuló. *Forrás:* Éves költségvetési törvények.

** 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 115. § (1) bekezdés c) pont és 117. § (1) bekezdés b) pont, (2) bekezdés

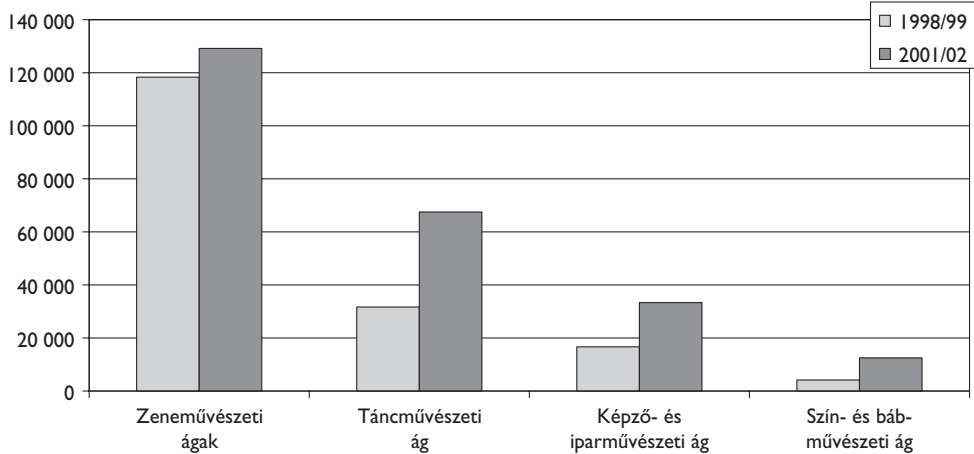
úgy, mint az alapfokú művészetoktatási intézményben néptáncot tanulók létszámának közel félszázezerre bővülése, ami globalizálódó világunkban erősödő motivációt jelezhet a nemzeti kultúra őrzésére (lásd *Függelék 5.22. táblázat*).

Érdemes felfigyelni arra, hogy a zeneoktatás növekedési dinamikáját megelőzik az egyéb művészeti képzések, noha tanulólétszámukat tekintve még nem közelítik meg azt (lásd 5.8. ábra és *Függelék 5.22. táblázat*). A táncművészeti, képző- és iparművészeti, illetve szín- és bábművészeti iskolák esetében nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a tanulólétszám után folyósított normatív támogatásnak az utolsó hat évben lezajlott több mint 300%-os növekedése az ezredfordulóra rentábilissá tette a fenntartók számára elsősorban a csoportos és a kevésbé anyag- és eszközigényes képzéseket. Az alapfokú művészetoktatásban részesülők aránya az egyes művészeti ágakban megyénként jelentős különbségeket mutat, a zeneművészeti ágban Budapest és Pest megye, az egyéb művészeti ágakban Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kiugróan magas tanulólétszáma érdemel említést.

Az alapfokú művészetoktatásban dolgozó tízezernél több pedagógus többsége a törvényben előírt felsőoktatási intézményben szerzett egyetemi vagy főiskolai művészeti végzettséggel és/vagy pedagógusdiplomával rendelkezik. A zeneművészeti ágakban és Budapesten magasabb, az egyéb művészeti ágaknál alacsonyabb a felsőfokú művészeti végzettséggel rendelkezők aránya (lásd *Függelék 5.24. táblázat*).

5.8. ábra

A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban négy művészeti ágban, 1998/99 és 2001/02



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1998/1999; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Vágó Irén számításai

5.2.5. A sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása

Magyarországon a közoktatási törvény igen részletesen szabályozza a sajátos nevelési igényű²⁸ gyerekek jogait a *korai fejlesztésben* és *fejlesztő felkészítésben* való részvételre, valamint a *külön* gyógypedagógiai intézményben (illetve a közoktatási intézmények elkülönült tagozatain, osztályaiban) vagy a többi gyerekekkel együttesen történő közös nevelésre²⁹. Az egyes fejlesztési formák igénybevételére az ún. szakértői bizottságok (lásd a *keretes írást*) tesznek javaslatot, illetve hoznak döntést.

A közoktatás különböző szintjeire belépők számának nagyarányú csökkenése ellenére a gyógypedagógiai intézményekben tanulók száma a kilencvenes években töretlenül emelkedett hazánkban, lényegesen meghaladva a fejlett országokban tapasztalt arányokat (*Jelentés...*, 2000; *Special Needs...*, 2000). A speciális nevelés talán legfontosabb fejleménye, hogy ez a trend megfordulni látszik. A 2001/2002-es tanévben a külön nevelődő általános iskolai tanulók létszáma először csökkent (közel 3%-kal), ami valószínű-

²⁸ 2003. évi LXI. törvény 23. §. (1) bekezdés „a testi, az érzékszervi, az értelmi, a beszéd- vagy más fogyatékos gyermekek” terminológia helyett a „sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók” megnevezést vezet be.

²⁹ 1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról, 30. §.

núleg három folyamat eredőjeként jött létre. A képzési kötelezettségről szóló rendelet és a közoktatási törvény módosítása³⁰ – a nevelési tanácsadó, illetve a szakértői és rehabilitációs bizottság ajánlásához kötötten – lehetővé tette, hogy a megkésett fejlődésű gyerekek hétéves kor után is az óvodában maradjanak addig, amíg az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget elerik. A szakértők mintegy másfélszázra becsülik az érintett gyerekek számát. A csökkenés második, egyben legjellemzőbb oka az integráltan nevelkedő általános iskolások arányának az emelkedése (a statisztika szerint 17,4%-ra), míg a harmadik, a közoktatási statisztikában nem szereplő speciális nevelési szükségletű gyerekek számának növekedése. Annak ellenére, hogy a többségi gyerekekkel közösen oktatót sajátos nevelési igényű tanulók után lényegesen magasabb, gyógypedagógiai normatíva jár (430 000 Ft, szemben az 1–4. évfolyamon 187 000 Ft-os és az 5–8. évfolyamon 194 000 Ft-os általános iskolai normatívával),³¹ és ezek a tanulók az osztályok létszámába is magasabb szorzóval kerülnek beszámításra, azok az iskolák, ahol egy-két ilyen gyerek van, az adminisztrációs teher miatt nem mindig regisztráltatják a speciális fejlesztésre jogosult tanulóikat. Így járnak el azok az általános iskolák is, melyeket a szakértői bizottságok – a törvényi feltételek hiánya miatt – alkalmatlannak minősítenek integrált nevelésre, de a szülők kérésére az iskolafenntartó tudtával, esetleg éppen utasítására mégis felveszik azokat a gyerekeket, akiket egyébként a külön nevelő iskola nagy távolsága 7-8 éves korban kollégiumba kényszerítene (Vágó, 2002a).

Magyarországon a 2001/2002-es tanévben 320 külön nevelést-oktatást biztosító speciális iskola és további 240, általános iskola mellett működő speciális tagozat volt

Szakértői bizottságok

A pedagógiai szakszolgálatok körébe tartozó, tanulási képességeket vizsgáló 32 fővárosi és megyei szakértői bizottság, valamint a nagy fogyatékosági területeket (beszéd, hallás, látás, mozgás) lefedő négy országos szakértői bizottság legfontosabb feladata a szűrés. Ennek az összesen 36 bizottságnak a jogkörébe tartozik a vizsgálati eredmények alapján javaslatot tenni a különleges gondozás keretében történő ellátás módjára, formájára és helyére, illetve vizsgálni a közoktatási intézményekben a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek meglétét.* A 2001/2002. tanévben a bizottságokban 257 gyógypedagógus, 57 pszichológus, 49 szakorvos és 16 általános iskolai pedagógus dolgozott. A tagok az ötéves kornál fiatalabb gyermekek szüleinek csupán javaslatokat tehetnek, a tankötelezettség hatálya alá tartozó gyerekek esetében azonban államigazgatási eljárás keretében határozatot hoznak, amely ellen fellebbezni lehet. A szakértői bizottságok körültkintő munkáját jelzi, hogy a beiskolázással kapcsolatos közel húszezer (19 929) határozat kevesebb, mint 1%-át (148-at) fellebbezték meg az érintettek.

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

* 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 35. § (2) bekezdés.

³⁰ 36/1999. (VIII. 24.) OM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet módosításáról; 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 12. §.

³¹ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről.

(KIR-STAT-adatbázis), míg a sajátos nevelési igényű tanulók 18-20%-a integráltan nevelődött, pontosan nem meghatározható számú többségi általános iskolában. Ez utóbbi arány a jövőben valószínűleg dinamikusan emelkedni fog, mert a szakértői bizottságok az 1999/2000-es tanévben a vizsgált tanulók közül a két évvel korábbihoz képest a látási fogyatékosok közül 20%-kal, a mozgáskorlátozottak közül 37%-kal, a hallási fogyatékosok közül pedig 58%-kal több gyereket javasoltak integrált nevelésre-oktatásra. Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyerekek szülei pedig hagyományosan minden követ megmozgatnak azért, hogy gyermekük a többséggel együtt nevelődjön. Eközben egyre több általános iskolai pedagógus is felismeri a sérült és az ép gyermekek együttnevelésének előnyeit (Kőpatakiné-Salné, 2003).

A sajátos nevelési igényű gyerekeket oktató intézmények 2001 szeptemberétől az 1., 5. és 9. évfolyamon bevezették a fogyatékos oktatás irányelveinek kerettantervhez igazított tantárgyi rendszerét, követelményeit és heti óraszámait (Jelentés..., 2000). Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosoknál az oktatás tartalmában jelentős változásként értékelhető az életvitel és gyakorlati ismeretek minden évfolyamon 2,5 órában történő oktatása, az informatikának a 7–8. évfolyamra való kitolódása és az idegennyelv-oktatás eltörlése az általános iskolai szakaszban.

A gyógypedagógiai iskolák és tagozatok helyi programjának kialakításához és az integráltan nevelődő gyerekek fejlesztéséhez az OKI tantervi adatbankjában rendelkezésre állnak ún. eltérő tantervek és olyan programok (Braille írás-olvasás, síkírás, jelkommunikáció, mozgásnevelés stb.), melyek a sérülésspecifikus rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások megtervezését segítik. A programok használata nemcsak egy-egy tanuláshoz is nélkülözhetetlen módszer elsajátítását biztosítja, hanem hozzájárul a tanulók felkészítéséhez arra a speciális életmódra, amelyre sérülésük típusa kényszeríti őket. A speciális tantervekben az ismeret- és képességfejlesztés hosszabb időszávokra és differenciált követelményszintekre tervezett, a lassabb haladásra képes tanulók számára hosszabb érési időt biztosít. Az adatbanki tantervek a következők: súlyos fokban hallássérült tanulók tantervei, eltérő tantervek vak és gyengénlátó tanulók oktatásához, tantervek a beszédjavító iskolák, a mozgáskorlátozott tanulókat oktató intézmények számára, valamint az enyhe fokban értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) tanulók számára (Kőpatakiné-Salné, 2003).

A sajátos nevelési igényű gyerekek tanulásához elegendő számú, de többségében meglehetősen régi, az enyhe fokban sérülteknél nem ritkán a többségi iskolákéhoz képest ugyan csökkentett követelményű, de a tanulók kognitív képességeinek speciális struktúrájához kevésbé alkalmazkodó kiadványt találunk (lásd Függelék 5.25. táblázat). Az Oktatási Minisztérium, mely a sajátos nevelési igényű gyerekek tankönyveinek kiadását közvetlenül is támogatja, 2001-ben külön pályázatot írt ki a tankönyvkínálat korszerűsítésére. Az enyhe értelmi fogyatékosok integrált neveléséhez rendelkezésre állnak továbbá a Gyermek Ház pedagógusainak munkáiból összeállított tankönyvcsalád tankönyvei, melyek minden témakört differenciáltan, több szintre bontva dolgoznak fel.

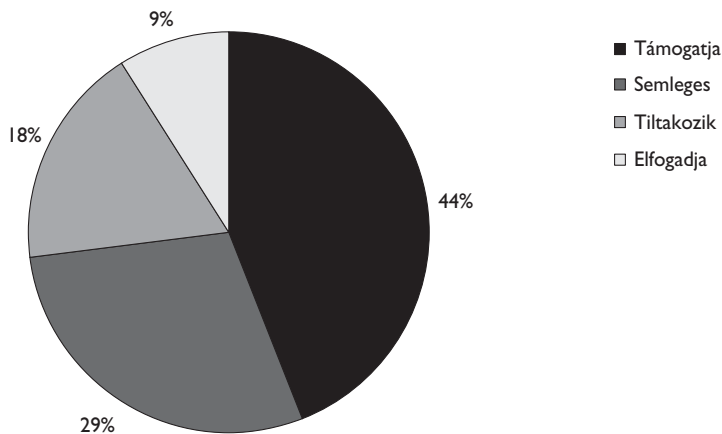
Miközben az elkülönülten nevelő intézményekben a képzett gyógypedagógusok tradicionálisan jó színvonalú fejlesztőmunkát végeznek, a jelentős szocializációs többlet nyújtására alkalmas, új szervezeti keretek között – félig (többségi iskolában, de külön osztályban) vagy teljesen integráltan (többségi osztályban) – tanuló gyerekek nevelésének sok helyen igen hiányosak a feltételei. Szinte krónikus a gyógypedagógus-hiány elsősorban a kistélepülési iskolák speciális tagozatain, ahol szinte mindig három évfolyamból összevont osztályokban folyik a tanítás. A gyógypedagógiai szolgáltató rendszer fejlesztés-

tése nem tart lépést az intézményhálózat kiterjedésével. Az utazó gyógypedagógiai szolgálat csak a városokat és a közvetlen vonzáskörzetbe tartozó településeket éri el, a hátrányos helyzetű, magas roma tanulóarányjal jellemezhető iskolákat nem (Vágó, 2002a).

Egy, az integrált nevelés helyzetének feltárását célzó 2000-ben elvégzett kutatás (*Az integráltan nevelt-oktatott fogyatékos tanulók helyzete, 2000*) sok olyan problémát (részben szabálytalanságokat) tárt fel, amelyek megoldása nem várható kizárólag az érintett iskoláktól. A törvényi kötelezettség ellenére a vizsgált 116 intézmény kevesebb mint felében (43%) jelenik meg a fogyatékos tanulók nevelése-oktatása a befogadó iskola alapító okiratában és pedagógiai programjában. Noha az integráltan nevelt gyermeket is megilletik a közoktatási törvény szerint a speciális tantervek és tankönyvek, a befogadó iskolák többségében ezeket nem ismerik vagy nem használják. „Eltérő tantervekkel” s az integrált gyerekek számára szükséges egyéni fejlesztőprogrammal az intézmények alig harmada (32,7%) rendelkezik. Az akadályozott tanulóknak a vizsgált esetek majdnem felében (48,1%) a társaikkal azonos tanulmányi követelményeket kellett teljesíteniük minden tárgyból, más elvárásoknak kellett megfelelniük egyes tárgyakból az intézmények 37,1%-ában, és csak az iskolák 14,7 %-a fogalmazott meg az épekétől eltérő követelményeket számukra valamennyi tantárgyból. A pedagógusok szerint az integráció sikere szempontjából meghatározó jelentőségű a szülők véleménye a fogyatékos gyerekek el-, illetve befogadásáról (lásd 5.9. ábra és Függelék 5.26. táblázat).

5.9. ábra

Az ép tanulók szüleinek véleménye a fogyatékosokkal való együttnevelésről, 2001



Forrás: Salné-Kópatakiné, 2001a

A többségi társadalom, benne a szülők és pedagógusok attitűdjei nyilvánvalóan csak lassan változnak. Ahol azonban azonnali vagy legalábbis viszonylag gyors változásra lehetőség és szükség lenne, az az együttnevelődő gyerekekkel foglalkozó pedagógusok felkészültsége. Az iskolaigazgatók véleménye szerint a fő problémát az integráló iskolák körében ugyanis éppen az jelenti, hogy rendkívül alacsony (4,9%) a pedagógusaik között a megfelelő szakirányú képesítéssel rendelkezők aránya (Kópatakiné-Salné, 2003).

Az írásbeli és szóbeli kommunikáció színvonalával kapcsolatos társadalmi elvárások ugrásszerű növekedése reflektorfénybe állította a nyelvi-kommunikációs zavarokat,

köztük a leggyakoribb részképességzavart, a diszlexia-diszgráfiát. Magyarországon nemzetközi összehasonlításban igen magas a nyelvi-kommunikációs problémákkal és beszédhibákkal küzdők aránya (*Special Needs...*, 2000). Közülük évente 40-45 ezren vesznek részt beszédjavító foglalkozásokon. A pedagógiai szakszolgáltatások közé tartozó logopédiai ellátás igen kiterjedt, a szűrővizsgálatok végzése mellett azonban nem mindig marad elegendő kapacitás terápiák folytatására (lásd *Függelék 5.27. táblázat*). A szakemberek nagy reményt fűznek ahhoz, hogy a beszédhibák korai felismerése és korrekciója hosszabb távon javítja a magyar gyermekek (felnőttek) olvasási-szövegértési eredményeit.

5.2.6. Nemzetiségi oktatás

Magyarországon a nemzetiségi nyelvtanuláshoz való hozzáférés feltételei európai viszonylatban is kedvezőnek mondhatók (lásd *Függelék 5.28. táblázat*). A közoktatási törvény szerint minden gyermek, tanuló joga, hogy nemzeti, illetőleg etnikai hovatartozásának megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön.³² Amennyiben legalább nyolc szülő kéri, a fenntartó köteles nemzetiségi képzési programot, kevesebb tanuló esetében pedig, a kötelező tanórákon túli, ún. csatolt nyelvórákon rendszeres nemzetiségi nyelvtanulási alkalmakat biztosítani. A jog érvényesítéséhez szükséges intézményhálózat (nemzetiségi-kisebbségi óvodák, iskolák, illetve csoportok, tagozatok) hat nemzetiség és a cigány etnikai kisebbség számára a közoktatási vertikum minden szintjén biztosítja a nemzetiségi-kisebbségi nyelven vagy nyelvet tanulás lehetőségét.

Az intézményes nevelés keretei között szerveződő nemzetiségi programokban részt vevők száma a kilencvenes években dinamikusan nőtt, az ezredfordulót követően a gyermeklétszám azonban csak a statisztikai adatgyűjtésben korábban nem szereplő, ún. egyéb nemzetiségi, azaz elsősorban cigány kisebbségi oktatás révén növekedett (lásd *Függelék 5.29. táblázat*). Különösen feltűnőek az általános iskolai tanulók fogyásának adatai. A szerb és horvát származású diákok fokozatos elmaradása indokolható volt a délszláv helyzet rendeződésével, de a szlovén, román, szlovák tanulók számának stagnálása és legfőbbképpen a nemzetiségi német oktatásban tapasztalt állandó bővülése kompenzálta a létszámvesztést (lásd *Függelék 5.30. táblázat*).

A demográfiai apályt messze meghaladó arányú tanulólétszám-csökkenés okai között nagy valószínűséggel nem szerepel a nyelvi kínálat szegényessége, mert az alapfokú oktatás intézményhálózata a nemzetiségek lakta területeken jól kiépült. Az Európai Unió tagállamaiban és a csatlakozásra váró országokban is egyedülálló, hogy Magyarországon minden pedagógiai ciklusban minden nyelvoktatási forma igényelhető (lásd *Függelék 5.31. táblázat*).

1988-tól hazánkban ismét jelen van a kisebbségi jogok tiszteletben tartására súlyt helyező országok többségében elterjedt három oktatási forma: az anyanyelvű oktatás (*total immersion*), amelyben a többségi nyelv és irodalom kivételével mindent célnyelven oktatnak, a kétnyelvű oktatás (*partial immersion*), melynek esetében legalább három tantárgyat célnyelven kell tanulni, valamint a nemzetiség nyelvét tantárgyként bevezető oktatás. A nemzetiség nyelvének tanítási nyelvként való alkalmazása elsősorban nemzetiségpolitikai s csak másodsorban nyelvpolitikai kérdés. Az utóbbi években az összességében kedvezőbbé váló jogi, finanszírozási környezet a kétnyelvű típus és a nemzetiség

³² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 10. § (3) bekezdés b) pont.

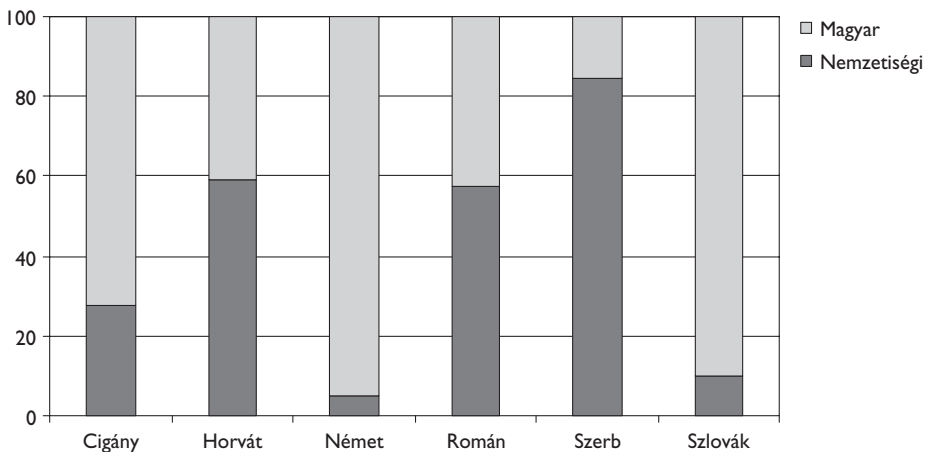
nyelvének tantárgyi alkalmazásában hozott eredményt. A finanszírozást tekintve érdemes megemlíteni, hogy a nem magyar nyelven folyó és a roma kisebbségi oktatás után – amennyiben az a nemzeti, etnikai kisebbség irányelvei alapján készített helyi tanterv szerint folyik – kiegészítő normatíva igényelhető. Ennek összege a 2003/2004-es tanévben 44 000 Ft/fő a nyelvet tantárgyként tanuló és 66 000 Ft/fő a nemzetiségi tannyelvű és a két tanítási nyelvű képzésben részt vevő gyerekek után.³³ A jelenlegi finanszírozás mellett az iskolák nem igazán érdekeltek valamennyi tárgy célnyelvű tanításában, mert ahhoz is ugyanannyi támogatást kapnak, mint a három tantárgyhoz.

A nemzetiségi anyanyelvű oktatás a kilencvenes évek végére visszaesett, míg összességében nőtt a kétnyelvű, de még inkább a nyelvoktató programokat vállaló általános iskolák száma. A fogyó tanulólétszám ellenére az intézmények száma általában nem csökken, a kereslet hiányát egyes iskolák váltott oktatással hidalják át, azaz pl. csak minden második évben indítanak nemzetiségi osztályt. A nyelvoktató programban tanulók létszáma harmincszorosa, a két tanítási nyelvű programot látogatók száma is mintegy nyolcszorosa a tannyelvi képzésben részesülőkének (Vámos, 2002a). A szakértők leginkább a szűkebb középiskolai kínálattal, egyes képzési formák (szakiskolai, szakközépiskolai, kisgimnáziumi) hiányával magyarázzák a tannyelvi oktatás iránti igények csökkenését, mások azt is felvetik, hogy a munkaerőpiacon általában jobban érvényesíthető nyugati nyelvek tanulására marad kevés idő.

Köztudott, hogy a nemzetiségi kisebbségi oktatásban részt vevők nem feltétlenül tartoznak az adott nemzetiséghez: a szülők a korai és eredményes nyelvtanulás reményében elsősorban német nemzetiségi osztályokba íratnak be nagyobb számban magyar gyerekeket. Egy újabb kutatás (Imre, 2001) azt is igazolta, hogy a tanulók induló nyelvi fejlettségi szintje alig teszi lehetővé a nemzetiségi nyelven történő oktatást, mert nem

5.10. ábra

Nemzetiségi oktatásban részt vevő, nemzeti identitásukat vállaló 5. és 8. osztályos tanulók aránya aszerint, hogy milyen anyanyelvűnek vallják magukat, 1999/00 (%)



Forrás: Imre, 2001

³³ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről.

beszélnek az adott nyelvet. A tanulók többségének, ha családjuk révén van is nemzetiségi kötődésük, nem minden esetben alakul ki saját nemzetiségi identitásuk. Az említett kutatás – amelyben különböző típusú nemzetiségi programokban tanuló 5. és 8. osztályosok nyelvi szocializációját, illetve nyelvhasználatát vizsgálták, külön kezelve a nemzetiségi hovatartozást nem vállalók és az azt felvállalók adatait – feltárta, hogy a nemzetiségi iskolákba járó diákok legelkötelezettebb, nemzetiségi azonosságát vállaló csoportjának is, nyelvenként ugyan eltérő mértékben, de gyenge közepes a nemzetiségi nyelvismerete. Anyanyelveként több mint kétharmaduk a magyart jelölte meg (lásd 5.10. ábra és Függelék 5.32. táblázat).

A viszonylag frissen betelepült szerb és kisebb mértékben a horvát családok kivételével az otthon zajló nyelvi szocializáció elsődleges célja az érvényesüléshez fontosnak tartott többségi nyelv elsajátítása, a családtagok egymás között kommunikációjában a magyar és elég gyakran a vegyes nyelv dominál. Ennek megfelelően a tanulók háromnegyede nyilatkozta azt, hogy egyáltalán beszél a nemzetiségi nyelvet, többségük közepes szinten, egynegyedük anyanyelvi szinten (lásd Függelék 5.33. táblázat). A nemzetiségi nyelv elsajátításában és ezen keresztül a nemzeti identitás őrzésében a jelenleginél nagyobb szerep juthat a nemzetiségi óvodáknak. Az általános iskolában nemzetiségi programokat látogató tanulóknak alig fele járt korábban a játékos nyelvi előkészítést is vállaló óvodákba.

5.3. A kiemelt területek fejlődése

Hazánkban az iskolai oktatás két legdinamikusabban expandáló, s leglátványosabban változó szegmense – nemcsak a '90-es években, de az ezredfordulón is – kétségkívül az idegen nyelv és az informatika tanítása. A globalizációs folyamatokhoz való alkalmazkodás, az egyéni és a nemzeti versenyképesség megőrzése, a papír alapú kultúráról az elektronikusra történő áttérés egyaránt motiválja a két terület gyors fejlődését. A nyelvtanulást és az IKT-eszközök használatát azért is érdemes fokozott figyelemmel kísérni, mert mindkét területen tetemes, s azóta sem leküzdött lemaradással kellett szembesülnünk a rendszerváltás után.

5.3.1. Idegennyelv-oktatás

Az ezredfordulón Európában, s így hazánkban is, a kulcskompetenciák közül kiemelt figyelmet kapott a munkaerő-piaci alkalmasság megőrzéséhez, a mobilitáshoz és a multikulturális közegben éléshez elengedhetetlen idegen nyelvi kommunikáció, így reflektorfénybe került az idegennyelv-oktatás. Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 2001-et a Nyelvek Európai Évének nyilvánította, a kezdeményezéshez az Európai Bizottság és az UNESCO is csatlakozott. Ebből az alkalomból átfogó elemzések készültek az európai országok idegennyelv-oktatásáról (*Foreign Language...*, 2001). A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA) Magyarországon nagyszabású pályázatot írt ki a Nyelvek Európai Éve célkitűzéseit megvalósító rendezvények támogatására, az Educatio és az Iskolakultúra c. folyóiratok egy-egy számot szenteltek a nyelvoktatásnak. Az Oktatási Minisztérium megrendelésére 2002-ben lezajlott egy átfogó országos nyelvtudásmérés (erről lásd részletesebben az 5.3.1.4. alfejezetet), és a nyelvoktatás hatékonyságának orszá-

gos szintű vizsgálata az új kormányzati ciklusban is folytatódik.³⁴ A szaktárca 2003-ban „Világ–Nyelv” elnevezéssel átfogó idegennyelv-oktatási fejlesztési programot indított el.

5.3.1.1. Az idegennyelv-tudás és -tanulás Magyarországon

Az idegennyelv-tudás a magyar társadalom számára a kilencvenes években kiemelten fontossá vált, ami természetes, ha tekintetbe vesszük mekkora a szakadék a megsokszorozódott gazdasági, politikai, kulturális és privát kapcsolatok nyelvigénye, illetve a lakosság nyelvismeretének szintje között. Az adatok ugyan azt mutatják, hogy míg 1960 és 1990 között az idegen nyelvet beszélők aránya a teljes magyar népesség körében stagnált, addig az utóbbi évtizedben több mint kétszeresére nőtt (lásd *Függelék 5.34. táblázat*), de még mindig elmarad a fejlett országok hasonló mutatójától.

A felnőtt lakosság többsége az idegen nyelv megtanítását az intézményes neveléstől várja. Egy 2002-ben végzett közvélemény-kutatásban az iskola tevékenységei, funkciói között a lehetséges 15-ből a 4-5. legfontosabbként (nagyon fontos 75%, kissé fontos 19%, nem fontos 2%, nem válaszolt 4%) rangsorolták a kérdezettek az idegen nyelvek tanítását. A nyelvtudás társadalmi megítélését jól mutatja, hogy az életben való előrejutáshoz a nyelvizsga fontosságát az ötfokú skálán 4,49-re értékelték a felnőttek (*Közoktatás a közvéleményben, 2002*).

A felfokozott társadalmi igény és a szülői nyomás hatására a feltételek szinte teljes hiánya ellenére is igen rövid idő alatt elterjedt a nyugati nyelvek oktatása. A kínálat alakításában, a nyelvoktatás kezdő évfolyamának meghatározásában, az óraszámok, a csoportlétszámok kialakításában és a taneszközök, illetve tankönyvek kiválasztásában az oktatási intézmények igen komoly autonómiát élveztek. A létszámhiánnyal küzdő iskolák vezetői hamar rájöttek arra, hogy a nyelvoktatás horizontális és vertikális expanziója kiváló eszköze a tanári álláshelyek megőrzésének, és a nyelvoktatás erősítése rendszerint jól szocializált és jó képességű gyerekeket vonz az iskolába. Az iskolák közötti versenyben a „licitálás tétjei” az emelt szintű (két tanítási nyelvű, tagozatos) nyelvoktatás különböző formái, a korai nyelvtanítás, két nyelv oktatásának felvállalása, a bontott csoportok, később a nyelvi környezetben való tanulás lehetőségét biztosító testvériskolai kapcsolatok, tanórakeretben szervezett nyelvizsgatanfolyamok voltak.

Az idegennyelv-oktatás felemás modernizációjában a központi irányításnak és a fenntartóknak viszonylag kevés szerep jutott. Az állami politikára a kilencvenes években inkább a korai idegennyelv-oktatás generális (Nemzeti alaptanterv), illetve szelektív (az emelt szintű képzések kivételével az alsó tagozatos kerettanterv) visszaszorítása, illetve a második idegen nyelv tanításának redukálása (Nemzeti alaptanterv) volt jellemző, ez azonban helyi szinten kevésbé érvényesült. Ugyanakkor 1998-tól sikerült kiterjeszteni a nyelvtanulást a szakképző intézmények 9–10. évfolyamára. A 2002 nyarán hivatalba lépett új ágazati irányítók kiemelt hangsúlyt helyeztek az iskolai és az egész életen át tartó nyelvtanulásra. A tárcánál elkészült a szakma által régóta hiányolt nyelvoktatási stratégia (*„Világ–Nyelv”...*, 2003), amely helyzetértékelésből, a célokat és a fejlesztés alapelveit felvázoló jövőképből és magukból a meghirdetett programokból áll (lásd a *keretes írást*). Ez utóbbi megvalósítására 500 millió forintos pályázati keret áll rendelkezésre. A kormány ezen túl adókedvezménnyel kívánja ösztönözni a foglalkoztatottak nyelvtudásának szinten tartását, nyelvtanulását: az akkreditált nyelvi

³⁴ 30/2002 (V. 17.) OM rendelet a 2002/2003. tanév rendjéről, 24. § (1) bekezdés d) pont.

Az Oktatási Minisztérium Világ–Nyelv Programja

A 2003. év a *Világ–Nyelv Program* bevezető, kísérleti éve, amelynek során 10 fő támogatási területen nyílnak pályázati lehetőségek:

1. A *Forrás* alprogram a közoktatás hátrányos helyzetű résztvevőinek felzárkóztatását támogatja az idegen nyelvek tanulása terén, az önálló tanulást lehetővé tevő idegen nyelvi könyvtár-tanulóközpontok kialakítása révén. Tanulóközpontok létesítéséhez általános és középiskolák pályázhatnak támogatásra.

2. A *Váltogató* alprogram célja az idegen nyelvi anyagok használatának beépítése a nem nyelvi tárgyak oktatásába a tanulók ismeretszerzési képességeinek és tartalomközpontú nyelvhasználatának fejlesztése érdekében. Az alprogram lehetőséget biztosít (a) továbbképzések szervezésére; (b) a tanári pályára készülők hallgatók célnyelvi környezetben történő részképzésére; (c) a közoktatásban széles körben bevezetendő oktatási segédanyagok előállítására; (d) a tartalomalapú tanórai nyelvhasználatra vállalkozó általános és középiskolai tanárok nyelvi és módszertani továbbképzésére, valamint az elsajátított módszerek bevezetésére az általános és középiskolákban kísérleti oktatási projektek keretében; (e) nyelvtanárok számára európai kulturális ismereteket közvetítő továbbképzéseken való részvétellel a nyelvórák tartalmának gazdagítására.

3. Az *Előre fűss* alprogram a nyelvvoktatás terén hátrányt szenvedő diákok igényeinek megfelelő nyelvvoktatási programok létrehozását támogatja. A tanár-továbbképzést és kísérleti oktatást magukban foglaló kísérleti oktatási projektek megvalósítására olyan projektársulások pályázhatnak, amelyek a nyelvvoktatás és a hátrányt szenvedő tanulók oktatásának terén egyaránt kiemelkedő szakértelemmel rendelkeznek.

4. A *Mesterfokon* alprogram célja a nyelvtanár-jelöltek szakmódszertani és nyelvi ismereteinek és készségeinek fejlesztése. E cél érdekében támogatja (a) a nyelvszakos tanárjelöltek célnyelvi környezetben történő részképzését; (b) a kötelező 15 tanítási órát meghaladó óraszámú tanítási gyakorlatot irányító mentorok munkáját; (c) a nyelvtanárok részvételét mentori (tovább-) képzésen; (d) mentori (tovább-) képzések szervezését.

5. Az *Élesztő* alprogram a Magyarországon kevésbé tanult nyelvek iskolai oktatását támogatja. A valamely kevésbé tanult nyelv oktatásának bevezetésére vállalkozó általános és középiskolák a szükséges tanmenetek kidolgozására és a választott idegen nyelv legalább egy tanulócsoporton belüli oktatásának bevezetésére pályázhatnak támogatásra.

6. A *Mértékelés* alprogram célja az idegen nyelvi programok folyamatának és kimenetének a tantervi és vizsgareform folyamatával összhangban történő szabályozása. Ennek érdekében támogatást biztosít a nyelvtanárok felkészítéséhez a mérési, értékelési és az új érettséginek megfelelő vizsgáztatói feladatok ellátására továbbképzések keretében.

7. A *Nyelv + szakma középfokon* alprogram célja a szakképzésben részt vevők számára a megfelelő szintű általános és szakmai nyelvtudás megszerzésének biztosítása. Ennek érdekében a szakmához kötődő idegen nyelvi elemek szaktárgyi órán történő használatát bevezetni szándékozó szakképző intézmények tanárai nyelvi

és módszertani továbbképzésének, valamint az elsajátított módszerek bevezetéséhez pályázhatnak támogatásra kísérleti oktatási projektek keretében. A projektek keretében a Világ–Nyelv támogatással külön projekt keretében előállított oktatási segédanyagokra kell támaszkodni. Az alprogram ezen kívül támogatást biztosít a szakképző intézmények nyelvvizsgával nem rendelkező oktatóinak alapfokú nyelvtanfolyamokon való részvételéhez.

8. A *Nyelv + szakma felsőfokon* alprogram a felsőoktatási hallgatók számára biztosít lehetőséget a magas szintű szakmai nyelvtudás elsajátításához a tanult szakterület idegen nyelven történő oktatásának bevezetése révén. A szükséges tantervfejlesztés és kísérleti oktatási modul megvalósításához felsőoktatási intézmények pályázhatnak támogatásra.

9. Az *Egy életen át* alprogram a közfeladatokat ellátó intézmények és szervezetek nyelvvizsgával nem rendelkező alkalmazottai számára biztosít támogatást valamely idegen nyelvből alapfokú nyelvtanfolyamon való részvételhez.

10. A *Kiegészítő tevékenységek* alprogram a Világ–Nyelv Program általános célkitűzéseivel összhangban az innováció és a bevált gyakorlat terjesztésének érdekében szakmai kiadványok és rendezvények költségeihez biztosít hozzájárulást.

Forrás: A Világ–Nyelv Programot menedzselő Tempus Közalapítvány honlapja

<http://www.tpf.iif.hu/newsite/tka/vilagnyelv.html>

képzésben részt vevő felnőttek csökkenthetik adójukat a képzési díj 30 százalékaival, maximum 60 000 forinttal.³⁵

A középiskolai nyelvoktatás tekintetében jelentős változást hozhat a közoktatási törvény 2003-as módosítása, egy plusz tanévet biztosítva az idegennyelv-oktatásra. Eszerint a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban 13. évfolyamon fejeződhet be az oktatás, ha a 9. évfolyamon a kötelező órák minimum 40%-ában intenzív nyelvi képzés folyik és meghatározott óraszámban informatikai ismereteket is oktatnak.³⁶ A 2004/2005-ös tanévtől kezdődően a fenntartó hozzájárulása esetén minden intézmény évente egy-egy ilyen osztályt indíthat. A program költségvetési kiadásai már az első teljes évben meghaladják az 5 milliárd forintot. A fejlesztési program korszerű szemlélete mellett különösen feltűnő, hogy a törvénymódosítás nem lép túl a még több nyelvoktatás = eredményes nyelvoktatás paradigmán.

5.3.1.2. Nyelvtanulók, tanult nyelvek

Az általános iskolai nyelvoktatás indikátorai romlottak az új központi tantervek (NAT, kerettanterv) bevezetése óta. Jelentősen csökkent az idegen nyelvet tanulók száma és az összes általános iskolai tanulón belüli aránya: 1990/2000-ben 72,8%, 2001/2002-ben 66,3% (lásd *Függelék 5.35. táblázat*). A változások nem elhanyagolható része a statisztikai adatgyűjtés módosulásával magyarázható, de ezzel a kétharmados nyelvtanulási aránnyal is megelőzünk néhány fejlett országot, ugyanis az Európai Unió tagországaiban, illetve a tagjelölt államokban az ISCED 1 szintű oktatásban részt vevők 50%-a nem tanul nyelvet (*Key Data...*, 2002).

³⁵ 1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról, 36/A. § (1)–(2), (4) bekezdés.

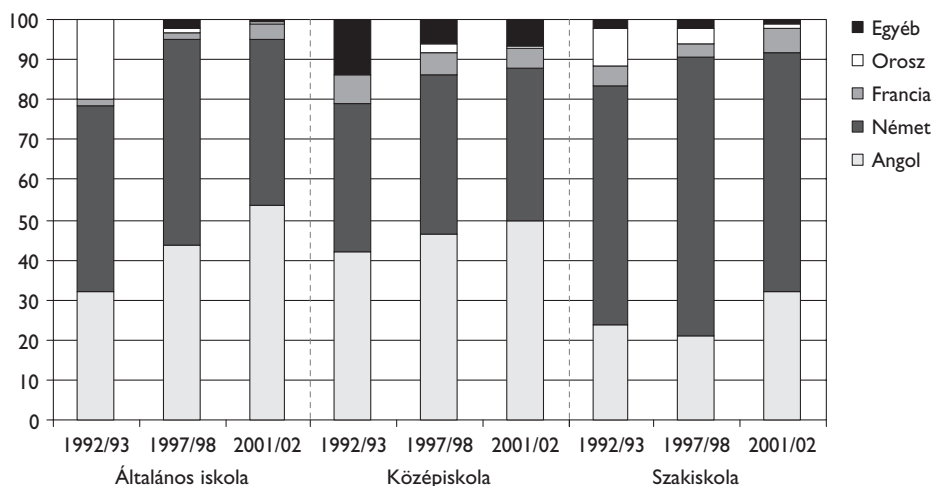
³⁶ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 21. §.

A 2001/2002-es tanévben már nem szerepelnek az általános iskolás nyelvtanulók között a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamig járó tanulói. Az itt tanuló 27 884 gyerek figyelmen kívül hagyása létszámuknál nagyobb arányban rontja az általános iskolai mutatókat, mert ezekben az intézményekben gyakori a két idegen nyelv tanulása. A valóságosnál is gyengébb nyelvoktatási adatok másik magyarázata az, hogy ettől az évtől a többségi általános iskolások között tartják nyilván azokat a sajátos nevelési igényű 1–8. évfolyamos tanulókat, akik – legalábbis a legtöbb gyereket nevelő enyhe értelmi fogyatékos iskoláiban – egyáltalán nem tanulnak idegen nyelvet. Az említett két változás hatása pontosan nem kalkulálható, de feltehetően önmagában nem magyarázza két év alatt 50 000 nyelvtanuló eltűnését. A harmadik valószínűsíthető ok a korai idegennyelvoktatás visszaszorulása a kerettantervi rendelet minőségvédő s egyben szigorító intézkedéseinek hatására. A lehetséges okok között nem hagyható említés nélkül a nyelvtanulás alóli felmentés, amelyről azonban a 2001/2002-es tanévtől nem történik adatgyűjtés. A korábban jól használható nyelvoktatási statisztikai rendszer megváltoztatásának egyelőre csak negatív hatásai érzékelhetők, különösen sajnálatos a szegregáció egyik formájaként is működtetett (Girán–Kardos, 1997) nyelvtanulási felmentések átláthatatlanná válása.

A középfokú oktatás nyelvtanulási expanziója lezárult (lásd Függelék 5.36. táblázat). A növekedés motorját jelentő kötelező szakiskolai nyelvoktatás teljessé vált a 9–10. évfolyamon, a szakképzési szakaszban pedig, kevés kivétellel, változatlanul csak a nyelvigenyes szakmákban folytatódik a nyelvtanulás. Ezzel együtt jelentős eredményként kell elkönyvelni, hogy a négy évvel korábbi egyharmad helyett a 2001/2002-es tanévben már a szakiskolai tanulók kétharmada tanult nyelvet (lásd Függelék 5.37. táblázat). A középiskolákban a nyelvtanulók számának gyarapodása nem tart lépést a tanulólétszám növekedésével, elsősorban azért, mert a kerettanterv eltörölte a szakközépiskolákban a '90-es évek második harmadától egyre zsugorodó 2. idegen nyelv oktatását.

5.11. ábra

Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok arányának megoszlása az általános, a középiskolákban és a szakiskolákban, 1992/93, 1997/98 és 2001/02 (%)



Forrás: Az OM és a KSH oktatási statisztikái alapján Vágó Irén számításai

Megjegyzés: A több idegen nyelvet tanulóknak minden tanult nyelvnél szerepelnek.

Az ezredfordulón sok más európai országhoz hasonlóan Magyarországon is minden képzési szinten az angol vált a leggyakrabban tanult nyelvvé, bár meg sem közelítjük az európai országok középiskolai oktatására jellemző hegemoniát (90%). Igaz, ezt a magas arányt leginkább az a 13 ország biztosítja, amelyben minden középiskolásnak kötelező az angol nyelv tanulása. A vezető nyelvvé vált angol mögött az alapiskolázásban a német, az általánosan művelő középiskolákban a francia a második leggyakrabban tanult idegen nyelv (*Key Data...*, 2002). Magyarországon a tanult nyelvek végleges struktúrája még nem alakult ki. Az általános iskolákban 4 év alatt megfordult a német–angol arány, de az angol nyelv vezető pozícióját csakúgy, mint a regionális közvetítő nyelvként funkcionáló német második helyét nem veszélyezteti a többi nyelv (lásd 5.11. ábra és Függelék 5.38. táblázat). A kevésbé kínált vagy választott nyelvek visszaszorulása megállt.

5.3.1.3. Az idegen nyelvek tanulásának feltételei

A nyelveket jól beszélő szakképzett fiatalok nagy tömegének munkába állásával a csak nyelvet tudó tanárok elvesztették versenyelőnyüket a jól fizető nyelvigényes munkahe-lyek megszerzésénél. A korábban a versenyszférába bejutó volt tanárok egy része nem tudja megőrizni beosztását, s ők csakúgy, mint az egyre inkább telítődő nyelvoktatási piacról kiszoruló társaik szórványosan kezdenek visszatérni a közoktatásba. Bár a frissen végzett nyelvtanárok közül még mindig kevesen kezdenek tanítani, a krónikus nyelvtanárhiány jelentősen enyhült. A 2002-es évben a képzés nélküliek alkalmazása már nem elsősorban a nyelvekre (átlag 9%), hanem más tantárgyakra (pl. technika, vizuális kultúra és az ének-zene) volt jellemző. A két legkedveltebb nyelvet (angol, német) tanítók között még mindig tíz százalék körüli ugyan a képzés nélküli, C típusú középfokú nyelvvizsgával oktatók aránya, viszont például az olasz és francia nyelvet tanítók között mindössze 1-2 százalék.³⁷ A csupán nyelvvizsgával rendelkezők meghatározó része oroszánár. Közülük sokan közelednek a nyugdíjkorhatárhoz, ezért méltányosságból nem követelik meg tőlük a képzés megszerzését, s akkor sem vesznek fel a helyükre nyelvtanárt, ha lenne jelentkező (lásd Függelék 5.39. táblázat).

A nyelvtanári munkavégzés feltételei jelentősen javultak, sok a csoportbontás, nemzetközi összehasonlításban is alacsony a nyelvi csoportok létszáma (*Vágó, 2001*). Jelentősen csökken az egy nyelvtanárra jutó diákok száma, s bár erről ma már csak globális statisztikai adatokkal rendelkezünk, korábbi adatgyűjtésekből (*Jelentés...*, 2000) közzismert, hogy ez a mutató pedagógiai ciklusonként és iskolatípusonként is nagy különbségeket mutat (lásd Függelék 5.40. táblázat).

Az idegen nyelvek tanulásának kiemelten fontos formája az emelt szintű oktatás, ami nem csupán a lényegesen magasabb óraszámok miatt kínál jobb esélyt az adott nyelv elsajátítására, hanem azért is, mert ezekben a programokban általában az iskola legjobb nyelvtanárai tanítanak. A nyelvi tagozatok indításáról, amely az iskolai belső szelekció köztudottan egyik legfontosabb eszköze, a 2000. évtől működő új közoktatási információs és statisztikai rendszer a korábbiaknál kevésbé részletesebb képet nyújt: eszerint az iskolák három csoportja különböztethető meg: azok, ahol kevesebb, mint heti három órában, ahol 3–5 órában és ahol 5-nél magasabb óraszámokban tanítják az idegen nyelveket (lásd Függelék 5.41. és 5.42. táblázat). A továbbiakban nem történik adatgyűjtés a 15 éve működő két tanítási nyelvű iskolákról sem, amelyek száma három év alatt megduplázódott. Az 51 angol–ma-

³⁷ A főállású, szakos tanítást végző pedagógusok képzésére vonatkozó 2001/2002-es tanévi OM-statisztika adatai alapján Vágó Irén számításai.

gyar, a 39 német–magyar, a 13 francia–magyar, az 5 spanyol–magyar, a 3 olasz–magyar és az 1-1 orosz és szlovák két tanítási nyelvű középiskola (lásd 5.2. térkép és Függelék 5.43. táblázat) mellett visszafogottabban nő a két tanítási nyelvű általános iskolák száma (lásd 5.2. térkép és Függelék 5.44. táblázat). A két tanítási nyelven folyó képzésben megszűnt a gimnáziumok dominanciája, és csökkent a programok Budapest-centrikussága is.

5.2. térkép

A két tanítási nyelvű általános iskolák, gimnáziumok és szakközépiskolák, 2001/02

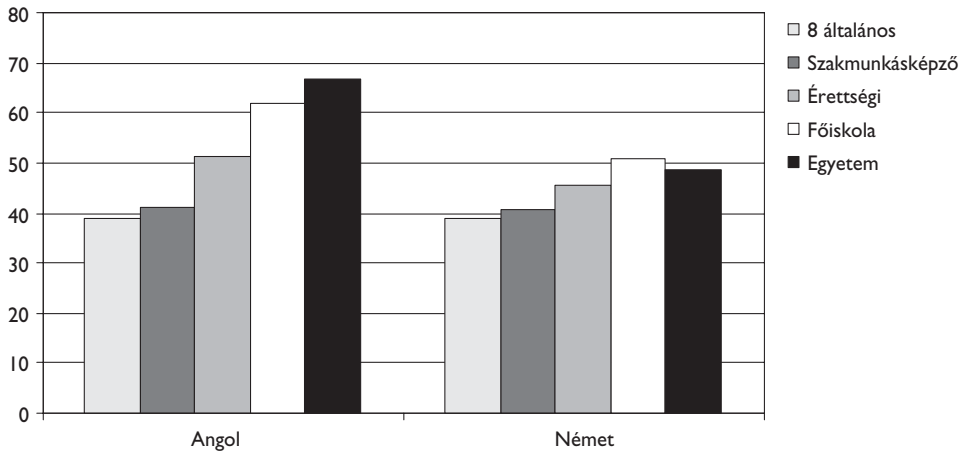


5.3.1.4. A nyelvtudás mérése és elismerése

A nyelvtanulás eredményességének egyik mutatója a nyelvtudás megbízható mérése (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet), ami meglehetősen pénz- és időigényes feladat. A 2000. év végén Magyarországon sor került a 6., 8. és 10. évfolyamos diákok angol, illetve német nyelvtudásának felmérésére egy országos reprezentatív mintán (Csapó, 2001b). Kiemelt figyelmet érdemelnek az általános iskolások nyelvtudásáról szerzett adatok, mivel az alapiskolázás keretében folyó nyelvtanítást a szakemberek általában csak a középfokú képzésben megvalósuló nyelvtanulás előkészítésének tekintik, nem pedig egy nyelv *tényleges* elsajátítását biztosító pedagógiai folyamatnak. Az eredmények igazán csak a követelményrendszer ismeretében értelmezhetők, annyit azonban érdemes kiemelni, hogy az általános iskola utolsó évfolyamára járó diákok idegen nyelvi képességei közül az írásbeli szövegalkotás fejlettsége jelentősen elmarad az olvasott és hallott szövegek értése mögött, s a lányok eredményei ebben a korcsoportban is minden mutatóban jobbak a fiúkénál (lásd Függelék 5.45. táblázat). A tanulók nyelvtudása, több más tanulmányi teljesítményhez hasonlóan, szoros kapcsolatban van a szülők képzettségével (lásd 5.12. ábra és Függelék 5.46. táblázat). A jobban és kevésbé képzett szülők gyermekeinek nyelvtudása között lényegesen nagyobb a különbség az angol, mint a német nyelv esetében.

5.12. ábra

A 8. évfolyamos tanulók idegen nyelvi teszteredményei az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 2000 (a teljesítmény %-a)



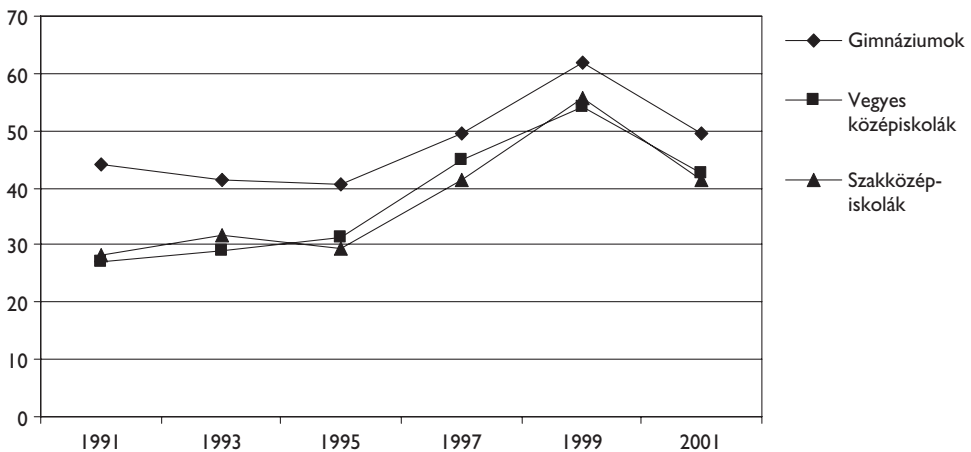
Forrás: Csapó, 2001b

Megjegyzés: Az adatok az olvasási, beszédértési és írástesztek együttes átlagát tartalmazzák.

A nyelvtudás magyarországi jelentőségét jól mutatja, hogy nálunk – az európai országok többségében nem létező – külső, államilag elismert vizsga alakult ki a nyelvi kompetenciák igazolására. A standard nyelvi érettségi hiánya miatt, mind a felsőoktatás, mind a munkaerőpiac ezt a vizsgát tekinti a nyelvtudás megbízható bizonyítékának (Nikolov,

5.13. ábra

A felsőoktatásba jelentkezők nyelvizsgájának* aránya (Ny/IJ) 1991 és 2001 között



Forrás: A Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatbázisából Neuwirth Gábor számításai

* 2000-től csak egy nyelvizsga után jár felvételi plusz pontszám, ezért a második nyelvizsgákról nincsenek adatok a Felsőoktatási Felvételi Irodán.

2001). Napjainkra már a diákok számára fontosabb a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése, mint maga a nyelvtudás. Bár összességében a nyelvvizsgára jelentkezők és a sikeresen vizsgázók száma továbbra is látványosan nő (1998-ban a jelentkezők száma nem érte el a 114 000-t, *(Jelentés..., 2000)* 2002-ben viszont a sikeresen vizsgázók száma meghaladta a 124 000-et), a középiskolás korosztály vizsgaaktivitása feltehetően a felvételi beszámítási változások következtében kissé csökkent. A sikeresen vizsgázók között a középiskolás korúak aránya 38% (lásd *Függelék 5.47. táblázat*). A felvételi szabályok módosulása következtében (1999-ig tanulóként maximum két nyelvvizsga, 2001-ben tanulóként már csak egy nyelvvizsga került beszámításra) 1999 és 2001 között átlagosan 15%-al csökkent a felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgáinak aránya: a gimnáziumokból továbbtanulónak éppen fele, a vegyes és szakközépiskolákból jelentkezőknek körülbelül 40%-a jelentkezik nyelvvizsga birtokában az egyetemekre és főiskolákra (lásd 5.13. ábra és *Függelék 5.48. táblázat*).

5.3.2. Az informatika a közoktatásban

Az információs társadalomban való sikeres életvezetésre, a munkavállalásra és az egész életen át tartó – döntően önálló – tanulásra való alkalmasság megteremtésében valamennyi fejlett ország kiemelt jelentőséget tulajdonít az informatikai alapképességek kialakításának. Ezt – a szóbeli és írásbeli kommunikációhoz hasonlóan – az OECD és az Európai Unió dokumentumai az egyik kulcskompetenciának tekintik (*Rychen–Salganik, 2001; European Report..., 2002*). Az IKT-nak mint tanítási-tanulási erőforrásnak az oktatási rendszerekbe történő szerves beépítésére az Európai Unióban az ezredfordulón nagy volumenű projektek indultak. Közülük kiemelt jelentőségű a 2000 júniusában elfogadott e-learning (elektronikus tanulás) kezdeményezés és a hozzá kapcsolódó akciósomag (*E-Learning..., 2000*). A program a legújabb digitális technológiákat kívánja az oktatáson keresztül a gazdasági növekedés, a foglalkoztatás, a szociális kohézió szolgálatába állítani (lásd a *keretes írást*).

A 2002 nyarán hivatalba lépő új oktatási miniszter *Sulinet Expressz* néven hirdette meg a kormányzat IKT-stratégiáját. A program fő célkitűzései: internet-hozzáférés biztosítása valamennyi iskola számára 2005-ig, továbbá a tanuló/gép arány javítása 2006-ra olyan szintre, hogy egy gépet 5 középiskolás, illetve 10 általános iskolás használhasson; az informatikaoktatás kezdőpontjának előbbre hozása 5. osztályra, a végzős diákok, illetve a pedagógusok számítógép-kezelői (OKJ-ECDL) vizsgájának ingyenessé tétele és a tartalomfejlesztés. Ez utóbbi célt szolgálja például a PHARE-támogatással megvalósuló „e-tanulás” (internetes oktatás) c. program, melyre általános iskolák és az általuk választott partnerintézmények pályázhatnak már meglévő tananyagok e-tanulási tananyaggá fejlesztésére és annak alkalmazására, oktatási szoftverek webesítésére stb.³⁸

5.3.2.1. Az eszközellátottság jellemzői

Magyarországon az iskolák informatikai eszközökkel való ellátása két hullámban történt. A '80-as években zajló elsőben a modernizációs felzárkózás, a fejlett országok utolérése játszotta a főszerepet. A '90-es évek második fejlesztési hullámát az információs társadalom munkaerő-piaci elvárásainak való megfelelés ösztönözte. A közoktatással szemben

³⁸ <http://www.esf.hu/>

sürgető igénnyel fogalmazódott meg a tanulók felkészítése a felhasználói programok alkalmazására, mind a szülők, mind a felsőoktatás, mind pedig a munkavállalók oldaláról (Tót, 2001b). A gazdasági recesszió időszakában helyi erőforrások híján a SuliNet program biztosította a számítógéppark lecserélésének és az iskolák világhálóra kapcsolódásának fedezetét. A kutatási eredményekből kibontakozó kép szerint az ezredfordulón egy harmadik, immár nem központi fejlesztési hullám is elérte a magyar közoktatást, melynek finanszírozását pályázati alapok és az iskolázásban közvetlenül érintett csoportok (fenntartók, szülők, munkaadók) hozzájárulása biztosítja. Maguk az informatikai eszközök is alapvetően átalakultak: a multimédiás gépek sokféle funkciót biztosító perifériákkal gazdagodtak. Az iskolai felhasználás jellege is megváltozott, az informatizált tanulási környezetben egyre nagyobb szerepet kap a többi tantárgy tanulásának informatikai támogatása, a kommunikációs funkció bővülése, az iskolai működés több területének (tervezés, gazdálkodás, adatszolgáltatás, könyvtár stb.) digitalizálása.

Magyarországon az iskolahasználók és a közvélemény napjainkban is elégtelennek ítéli az iskolák számítógép-ellátottságát, ezzel szemben a pályázati lehetőségek erőteljes bővülése, a központi, területi és helyi források bevonása révén a közoktatás minden szintjén jelentősen javultak az informatikai eszközpark mennyiségi és minőségi mutatói. Nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltó az egy gépre jutó 9 tanuló arány a középfokú oktatásban, ami 30%-kal kedvezőbb az OECD-országok átlagánál, s amelynél jobb mutatói 2000-ben a vizsgált 26 ország közül csupán nyolcnak voltak. Szintén kedvező fejlemény, hogy míg Magyarországon a tanulási környezet számos mutatója tekintetében erőteljes leszakadás mutatkozik a települési lejtő mentén, a gépellátottságban – legalábbis a középfokú oktatásban – ez a különbség nem számottevő. A települési hátrányok kiegyenlítésben meghatározó szerepet játszik az a tény, hogy a többszatsornás finanszírozás miatt az iskolafenntartóknak nincs meghatározó szerepük a középiskolák informatikai infrastruktúrájának kialakításában; valamint az is, hogy a képzési programok presztízsével lényegében fordítottan arányos a géphez való hozzáférés. Bár egyetlen fent említett tényező sem determinálja egyértelműen a tanulók számítógéphez való hozzáférést, az intézmények legjobban felszerelt 25%-ában alig 5, a leg-

Az E-Learning program főbb elemei

- Olyan infrastruktúra és szolgáltatási rendszer kialakítása, amely internet-elérést biztosít valamennyi európai iskolában tanuló gyerek számára, átlagosan 5-15 gyerek/gép arányban 2004-ig.
- Európai hálózatok kialakítása a kutatóintézetek, egyetemek, múzeumok, kulturális központok és az iskolák között, melyek révén ezen intézmények tanulási központokká válnak.
- A digitális műveltség elsajátításának biztosítása minden gyerek számára a tankötelezettségi koron belül 2003 végéig.
- Európai képességlista kidolgozása, akkreditálása, s az elsajátítás dokumentálása európai diploma formájában.
- Lehetőség biztosítása valamennyi pedagógusnak arra, hogy megismerkedjen a digitális kultúra elemeivel.
- Minőségbiztosítási rendszer kiépítésével az európai tartalomszolgáltatás minőségének javítása.
- A tagállamok innovatív kezdeményezéseinek átlátható formába történő közkincsé tétele.

Forrás: E-Learning..., 2000

gyengébben ellátott negyedében pedig pontosan háromszor annyi diák használ egyetlen számítógépet (lásd 5.14. ábra és Függelék 5.49. táblázat).

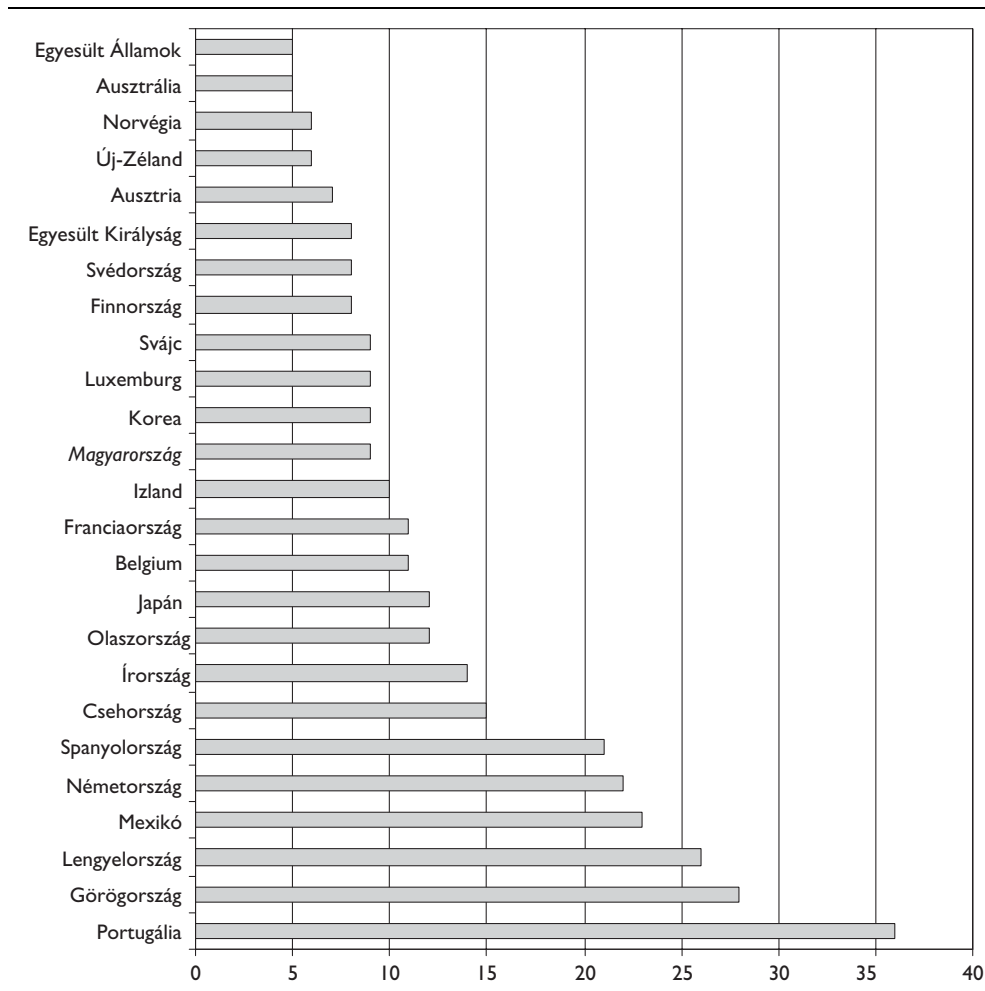
A 2000. évi PISA-vizsgálat adatai szerint a magyar középiskolai igazgatók több mint kétharmada állította, hogy a számítógépek hiánya egyáltalán nem akadályozza az iskolai munkát, további 18 százaléka, hogy csak igen kis mértékben, s mindössze 4 százalékuk nyilatkozta, hogy nagymértékben nehezíti a tanulást az eszközhiány. Valamennyi vizsgált ország közül magasan a legelégedettebbek a – más esetben igencsak kritikus – magyar iskolaigazgatók voltak, s ha nem is ilyen kiugróan nagy arányban, de szintén igen pozitívan ítélték meg a multimédiás eszközellátottságot is (lásd Függelék 5.50. táblázat). Az elégedettség kétségkívül összefügg az utóbbi néhány év fejlesztéseivel, aminek eredményeképpen a középfokú iskolák nemcsak elégséges számú korszerű személyi számítógépet, szervert vásároltak, hanem a kiegészítő eszközökből (CD író/olvasó, DVD-lejátszó, printerek, szkennerek, projektorok) is szélesebb választékkal rendelkeznek, s az intézmények egyre nagyobb arányban jogtisztan szoftvereket használnak. Az elégedettség oka lehet azonban az is, hogy a magyar középiskolákban még mindig nem terjedt el eléggé az IKT pedagógiai célú, osztálytermi, egyéni tanulást támogató alkalmazása; a számítógép használatának, mint eszköztudásnak a megszerzéséhez pedig valóban elégséges, sőt helyenként sok is az eszköz, és kihasználatlan a géppark.

Annak ellenére, hogy a középfokú iskolákban az informatizált tanítási környezet kiépültnek tekinthető, az ebben rejlő lehetőségek többnyire továbbra is az informatika órákon, illetve újabban az iskolai adatszolgáltatásban, adminisztrációban hasznosulnak. Ez utóbbiakhoz jelentős lökést adott a közoktatási statisztika és a tankönyvrendelés informatizálása, továbbá a Comenius 2000 program keretében elvárt minőségbiztosítási adminisztráció. Bár e területen nemzetközi összehasonlításban számottevő lemaradásunk van, 1999-hez képest 2002-ben jelentős előrelépés mutatkozott a számítógépeknek különböző tantárgyak tanításában való, kommunikációs célú, továbbá az iskola működtetését támogató felhasználásában (lásd Függelék 5.51. táblázat). Magyarország azon kevés ország közé tartozik, ahol a diákoknak a családjukban kevésbé áll rendelkezésükre számítógép, mint az iskolájukban (lásd Függelék 5.52. táblázat). Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a közoktatás alsóbb szintjein korántsem olyan kedvező a helyzet, mint a középiskolákban. Így például az óvodák 41%-ában van ugyan számítógép, de ez rendszerint egy darab gépet jelent, amely a vezetői irodában található, és mindössze 10%-uk rendelkezik (általában helyi) hálózati kapcsolattal (Vágó, 2002b). Amíg 1999-ben a középiskolák csaknem egyharmadában volt teljesen szabad felhasználású, engedély nélkül használható gép diákok számára, addig az általános iskolák körében ez az arány mindössze 6% volt (Tót, 2001a).

Az IKT iskolai alkalmazását alapvetően meghatározzák a finanszírozás feltételei is. A többcsatornás finanszírozás adta lehetőségek oktatási szintenként és programtípusonként rendkívül eltérőek: ebből is fakad az, hogy a gimnáziumok gépparkja több mint kétszerese az általános iskoláénak, a szakképző iskoláké pedig éppen duplája a gimnáziumokénak. A meghatározó módon saját gazdálkodásra és fenntartói támogatásra építő általános iskolák a „legszegényebbek”, ellátottságuk a közvetlen környezet által determinált, így erősen érvényesül a települési lejtő, a hátrányok és az előnyök is halmozódnak. A gimnáziumok a SuliNet első számú kedvezményezettjei voltak ugyan, de gépparkjuk jelentősen elavult, a pótlásban pedig szintén fenntartói támogatásra és saját anyagi eszközeikre támaszkodhatnak leginkább, annak ellenére, hogy több pályázati lehetőségük van, mint az alapfokú oktatási intézményeknek. A szakképző iskolák kiváló ellátottságát,

5.14. ábra

Az egy számítógépre jutó tanulók átlagos száma a felső középfokú iskolákban az OECD-országokban, 2000



Forrás: Education at a Glance, 2002 (a PISA-vizsgálatból származó adatok)

esetenként luxusfelszereltségét (266 gép egy iskolában) egyértelműen a Szakképzési Alaphoz való hozzáférés, a szakközépiszkoláknál emellett a világbanki projektbe való bekapcsolódás teremtette meg (lásd Függelék 5.53. táblázat). Feltűnő, hogy az iskolafenntartók és az egyéb pályázatok (kitüntetetten a megyei közalapítványok) elbírálói mennyire nem vállalják a drámai különbségek kiegyenlítését, azaz a nem egyenlő helyzetben lévők azonos támogatásával konzerválják az esélyegyenlőtlenséget. Ezért a központi irányítás sűrű feladata az informatikai fejlesztésre felhasználható összegek méltányosabb elosztását biztosító új rendszer kidolgozása.

Az információs társadalom, az Európai Unió csatlakozás küszöbén az ország versenyképességének megőrzése érdekében hozott kormányzati intézkedések, mint a vámok mérséklése nyomán az informatikai eszközök árának érzékelhető csökkenése, a

2003-tól az iskolás gyerekeket, fiatalokat nevelő családok által – számítógép vásárlása esetén – igénybe vehető évi 60 000 forintos adókedvezmény³⁹, valószínűleg lendületet adnak a háztartások személyi számítógéppel való felszerelésének. A világháló olcsó elérésére és használatára azonban ez ideig nem születtek sikeres megoldások. Magyarországon még belátható ideig jelentős szerep hárul az iskolákra a különböző társadalmi rétegeket egyre inkább elválasztó információs szakadék áthidalásában.

5.3.2.2. Az IKT alkalmazása az oktatásban

Az európai oktatási rendszerekben többféle forma alakult ki az IKT iskolai alkalmazására. Ilyenek (1) a terület tantárgyasítása, azaz önálló tantárgyként való oktatása, (2) az IKT különböző tantárgyakban eszközként történő alkalmazása, (3) az önálló tantárgyként való megjelenítés és az eszközként való használat kombinációja és végül az az eset (4), amikor az IKT nem jelenik meg a kötelező tantervben. Az országok meghatározó többségében a közoktatás minden szintjén (ISCED 1, 2 és 3) a kettős rendszer, tehát az önálló tantárgyi tanítás és az eszközjellegű tanórai alkalmazás a jellemző. Kizárólag tantárgyként többnyire az EU-tagjelölt országok kínálják az informatikát (lásd 5.3. *térkép*). A tantárgyi óraszámok az évi 55-től (Franciaország, Hollandia) a mindössze 15-ig (Litvánia, Luxemburg, Magyarország) terjednek.

Magyarországon – a szakmai képzést nem számítva – az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterv állította tanrendbe az informatikát önálló műveltségterületként. Addigra azonban az alternatív (kísérleti) iskolákban, s azok követőiskolaiban már közel egy évtizede folyt a számítástechnika oktatása, viszonylag korai életkortól. A NAT minden pedagógiai ciklusban biztosított szerény óraszámkeretet, ami az évfolyamok közötti átcsoportosíthatóság révén rugalmas feltételeket teremtett az informatikai kultúra fejlesztéséhez. A kerettantervek az általános iskolákban némileg meglepő módon meglehetősen későre, a hetedik évfolyamra tolták ki az informatikaoktatás kezdő szakaszát.

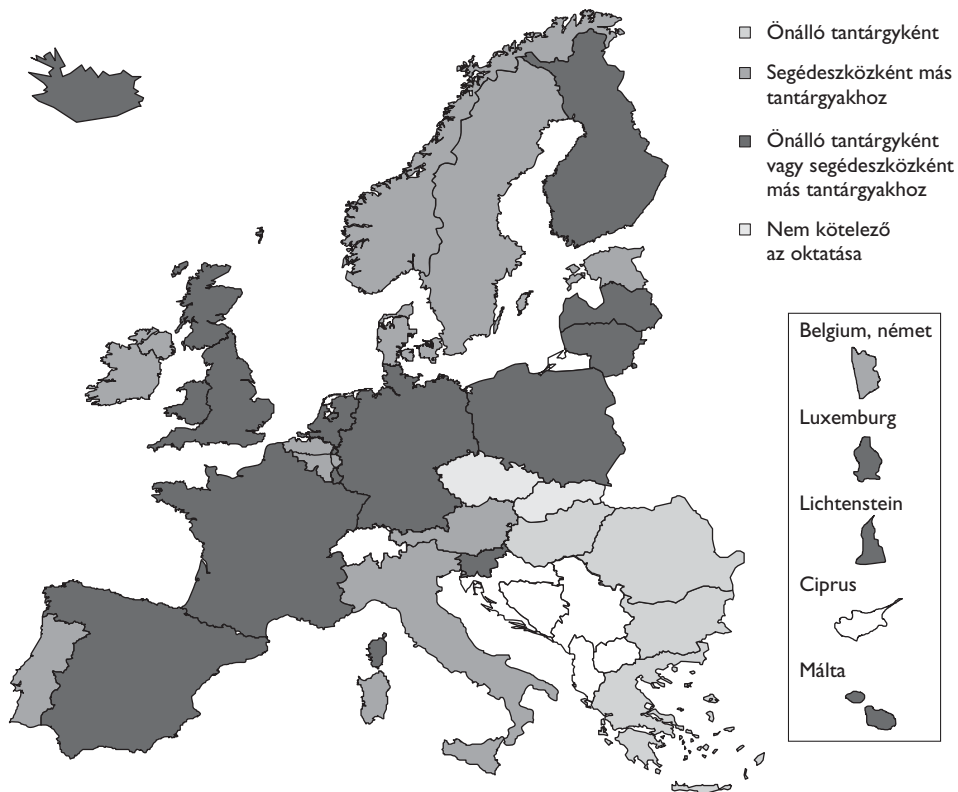
Kutatások igazolták, hogy már 1999-ben a tanulók közel fele az alsó tagozat végére önállóan tudta kezelni a számítógépet, a hetedik évfolyamon pedig, amikor – legalábbis a központi tanterv szerint – még éppen csak elkezdődik az ismerkedés az informatikával, a gyerekek 77%-a már önállóan használónak vallotta magát, azaz képesnek arra, hogy a számítógépen a saját céljainak, igényeinek, szándékainak megfelelően dolgozzon (lásd 5.15. *ábra* és *Függelék 5.54. táblázat*). A vizsgálat óta eltelt négy évben a háztartások számítógép-ellátottságának javulásával vélhetően ennek a kompetenciának a fejlődése is felgyorsult.

Annak ellenére, hogy a szabadon felhasználható órakeretük terhére az általános iskolákban sok helyen már az iskolai kezdő szakaszban elkezdődik az IKT-val foglalkozni, a szakember- vagy géphiánnyal küzdő intézmények többségében kizárólag a kerettantervben kötelezően előírt 7. évfolyamon kezdődik a mindenki számára elérhető tanórai informatikai foglalkozás. Eddigre azok a gyerekek, akiknek nincs otthon számítógépe, behozhatatlan hátrányba kerülnek a többiekkel szemben. Az általános iskolák felszereltségén ma is meglátszik, hogy a nagy központi fejlesztő program, a SuliNet nem jutott el az alapfokú oktatásig, s változatlanul nincs elég külső motiváció a tanárok informatikai kompetenciáinak fejlesztésére (lásd *Függelék 5.55. táblázat*).

³⁹ 2000. évi XLII. törvény az adókról, járulékokról és egyéb költségvetési befizetésekről szóló törvények módosításáról, 11. §.

5.3. térkép

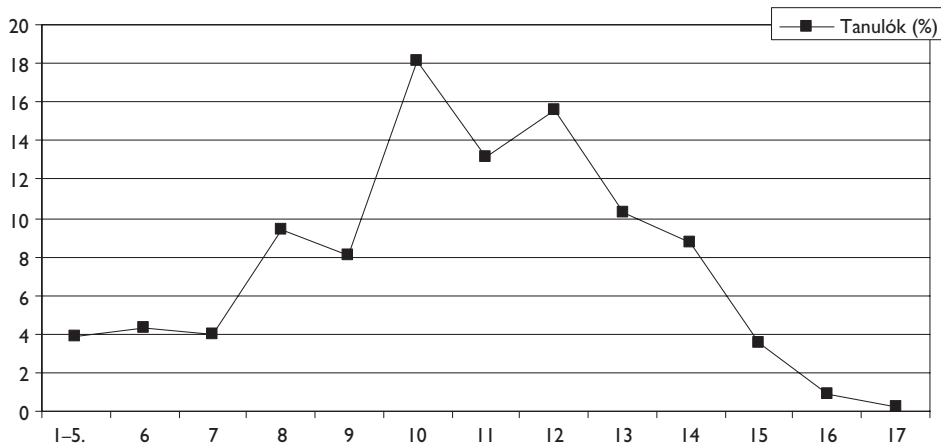
Az IKT-val kapcsolatos megközelítések az alsó középfokú oktatásban az OECD-országokban, 2000/01



Forrás: Key Data..., 2002

5.15. ábra

Az önálló számítógép-használat kezdetének ideje életkor szerint Magyarországon a diákok beszámolója alapján, 1999



Forrás: Török, 2000

5.4. A tanulás infrastruktúrája

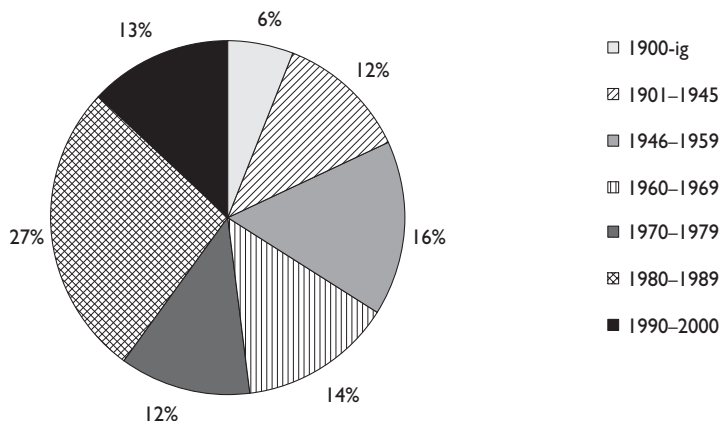
Világszerte megfigyelhető, hogy az oktatáspolitikai dokumentumokban és a szakmai, pedagógiai diskurzusban a hangsúly fokozatosan az *oktatás* fejlesztéséről a *tanulás* fejlesztésére, ezen belül különösen a motiváló *tanulási környezet* kialakítására helyeződik át. Azt a tárgyi környezetet, amely a pedagógiai folyamatot szolgáltszerűen segíti, újabb szóhasználatlaltal a tanulás-tanítás infrastruktúrájának is nevezik. Ezen infrastruktúra főbb elemei a tankönyvek, a taneszközök, felszerelések és maguk az épületek, belső térstruktúrájukkal, illetve külső megjelenésükkel (Báthory, 1992).

5.4.1. Az oktatás fizikai környezete

Magyarországon az oktatási célra használt épületállomány rendkívül heterogén összetételű. A demográfiai hullámvölgy miatt az ezredfordulón alig épülnek új közoktatási intézmények, s időnként elhangzó kritika, hogy amikor az önkormányzatok a fogyó gyermeklétszám miatt iskolabezárásra kényszerülnek, nem a leggyengébb szakmai színvonalú intézményeket, hanem azokat választják, melyek jobb fekvésű, jobb állapotban lévő, magasabb áron értékesíthető épületekben működnek. Az épületállomány jelentős része elöregedett (lásd 5.16. ábra és Függelék 5.56. táblázat), 40%-a a második világháború befejezését megelőző időből származik, 13%-ának kora meghaladja a 100 esztendőt (Czeizer–Híves–Török, 2001).

5.16. ábra

Az oktatási épületek megoszlása az építés időszaka szerint, 2001



Forrás: Czeizer–Híves–Török, 2001

A közel 14 000 épület alig több mint felének kielégítő a műszaki állapota. A beruházásokra, az épületek állagmegóvására fordított összegek az oktatási kiadások 10 százalékáról a kilencvenes években 3 százalékra estek vissza (Jelentés..., 2000), aminek következtében az óvoda- és iskolaépületek 9,2 százaléka azonnali, 40 százaléka mihamarabbi felújításra szorul. Komoly probléma ezen túlmenően, hogy a közoktatás épületállományában még

mindig jelentős a csoportszobák és a szükségstantermek száma. Az óvodák esetében ezek aránya 7,1, az iskolák esetében pedig 5 százalék (Czeizer–Híves–Török, 2001).

Az OECD oktatási épületek fejlesztésével foglalkozó szervezetének (lásd a *keretes írást*) eredményeire építve, az ágazati irányítás nagyszabású korszerűsítési programot hirdetett meg, amely az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájának⁴⁰ is egyik kiemelt prioritása. A „XXI. század iskolája”⁴¹ című programban az építéssel kapcsolatos szabályozások korszerűsítése, épület- és eszközfejlesztési program kidolgozása, illetve beindítása és a költségvetési igények tervezése szerepel.

PEB

Az OECD keretében működő Programme on Educational Building (PEB) feladata az oktatási épületek fejlesztésére vonatkozó elképzelések, kutatási eredmények, követendő kezdeményezések és gyakorlati tapasztalatok gyűjtése, valamint közreadása például saját újság* megjelentetésével. A PEB távlati célja az OECD-tagállamok orientálása a mainál tágabb hasznosítású, helyi közösségi célokat szolgáló, informatizált és egyben humanizált iskolaépületek fejlesztésére, az építésre és felújításra szánt erőforrások hatékony felhasználására. Ennek érdekében a szervezet keretében folyó munkálatok kiterjednek olyan értékelési rendszerek kidolgozására, melyek segítségével meghatározható az iskolaépületek megfelelése az információs társadalom igényeinek, beilleszkedésük társadalmi és természeti környezetükbe, működtetésük gazdaságossága, továbbá a környezetvédelmi, az egészségügyi és a biztonsági szempontok érvényesülése.

* PEB Exchange. The Journal of the OECD Programme on Educational Building.

A beruházások megkezdésekor, 2003-ban az általános iskolák összesen mintegy 6 milliárd forintnyi PHARE-támogatást kérhetnek (egy-egy pályázó 20–65 millió forint értékben), amelyből körülbelül 100 oktatási épületet felújítása valósulhat meg. A többcélián felhasználható, helyi igényekhez, pedagógiai programokhoz, a természeti környezethez igazodó és az EU-szabványoknak megfelelő oktatási épületállomány kialakításához azonban – becslések szerint – 10 év alatt mintegy 4-500 milliárd forintra lenne szükség (Torba, 2003).

Az épületek állagának megóvása mellett a legsürgetőbb feladat azoknak a helyiségeknek a kialakítása, melyekkel – az oktatási intézmények kötelező (minimális) eszközeiről és felszereléseiről szóló rendelet⁴² értelmében – 2003. szeptember 1-jéig valamennyi óvodának és iskolának rendelkeznie kellene, de amelyek a kutatások tanulsága szerint közel harmaduknál még nem állnak rendelkezésre (lásd 5.17. ábra és Függelék 5.57. táblázat).

2001-ben a budapesti óvodavezetők 28,6%-a, míg az 500-nál kevesebb lakosú községi óvodák vezetőinek éppen kétharmada vélelmezte, hogy nem tudják a törvényes határidőre teljesíteni intézményeik megfelelő átépítését és felszerelését (Vágó, 2002b).

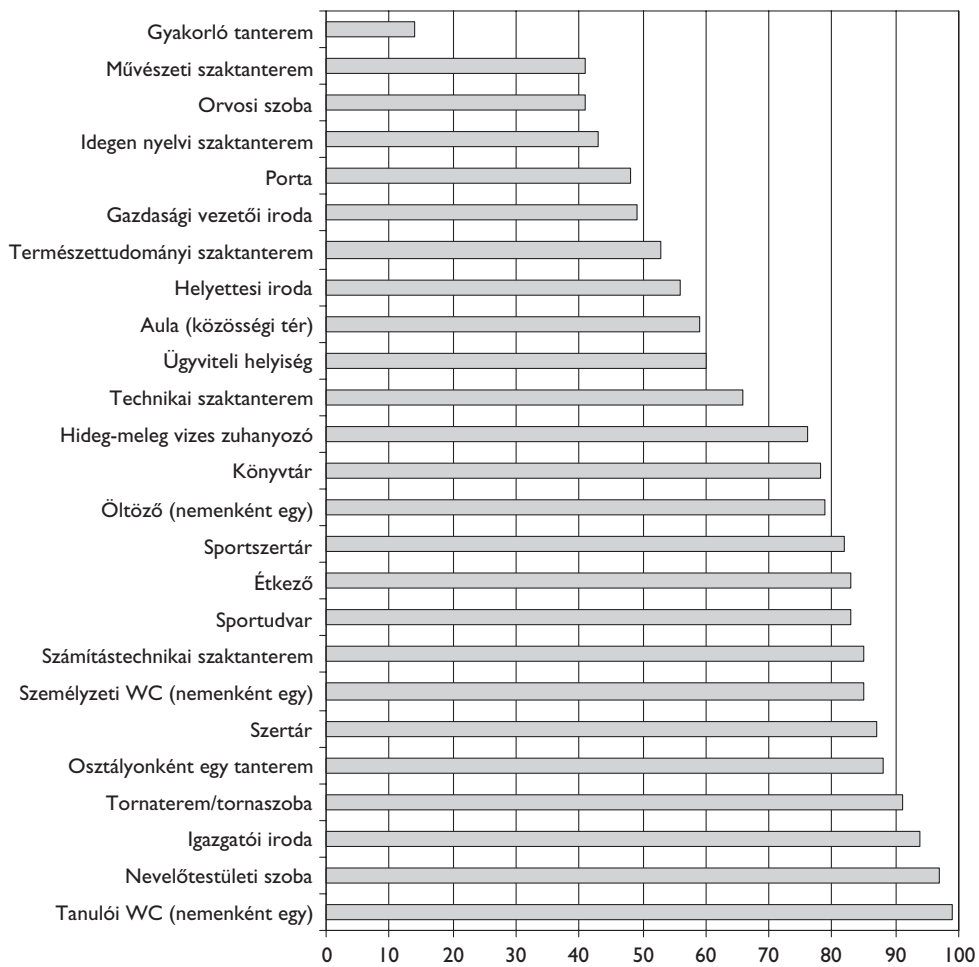
⁴⁰ <http://www.om.hu/>

⁴¹ <http://www.om.hu/>

⁴² 1/1998. (VII. 24.) OM rendelet melléklete.

5.17. ábra

Az általános iskolák ellátottsága a rendeletben előírt helyiségekkel az iskolaigazgatók véleménye alapján, 2002 (az igen válaszok %-os aránya)



Forrás: Horn D., 2003

A feltett kérdés: „Rendelkeznek-e Önök az alábbi helyiségekkel?”

A határidő tarthatatlanságát érzékelve az OM a 2003 nyarán elfogadott közoktatási törvénymódosítás keretében az intézmények egy meghatározott körének haladékot adott a jelentősebb pénzigényű beruházások végrehajtására. Eszerint az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont – a fenntartó 2003. december 31-ig benyújtott kérelmére – engedélyezheti, hogy a közoktatási intézmény a kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltakat legkésőbb 2008. augusztus 31-éig teljesítse. A kérelemhez mellékelni kell az eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltak végrehajtását szolgáló – tanítási évekre lebontott – ütemtervet, annak várható költségvetési vonzatát, a fenntartó nyilatkozatát, továbbá helyi önkormányzat esetén a közgyűlés, képviselő-testület határozatát, amelyben vállalja az ütemtervben foglaltak végrehajtását. Abban az esetben, ha

az ütemterv végrehajtásának várható együttes költségvetési vonzata eléri a működési kiadás 2003. évi összegének tíz százalékát, legalább két tanítási évet engedélyezni kell a jegyzékben foglaltak végrehajtásához. Az ütemterv teljesítését az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont évente ellenőrzi.⁴³

5.4.2. A tankönyvek

A nyolcvanas évektől a fejlett európai országokban a tankönyv fokozatosan elveszítette az oktatásban addig betöltött vezető szerepét. A tanulók aktív tevékenységére épülő munkaformák (tanulókísérletek, megfigyelések dokumentálása, terepmunka, projekt) elterjedésével, valamint az új audiovizuális eszközök, majd a számítógépek megjelenésével a tankönyv a tanítás-tanulás *egyik* – bár valószínűleg továbbra is leggyakrabban alkalmazott – eszközévé vált (Báthory, 1992; *Didaktika...*, 1998). Ez a folyamat Magyarországot még kevésbé jellemzi: a tankönyvek alig veszítettek jelentőségükből, sőt a rendszerváltástól a kilencvenes évek közepéig sajátos szerepet kaptak az oktatás tartalmának átalakításában.

A megváltozott gazdasági-társadalmi helyzetben inadekvátnak bizonyuló, szabályozó erejüket veszítő tantervek és vizsgák helyett a tankönyvek léptek elő első számú oktatást meghatározó dokumentummá (Vágó 1996; *Jelentés...*, 2000). A tankönyvek jelentőségének felértékelődéséhez legalább ilyen mértékben hozzájárultak pszichológiai momentumok is. A tanárok számára a szakmai autonómia élményének, egyfajta szabadságérzésnek a megélését éppen a tankönyvek közötti választás biztosította. Ráadásul a tankönyv – szemben más taneszközökkel – a legkeményebb restriktív időszakban is olyan árucikk maradt, amelynek fogyasztását nem korlátozta sem az iskolák szűkös költségvetése, sem a pedagógusok rendkívül alacsony fizetése.

A szabadság és a fogyasztás eufórikus hangulatának elmúltával, a gombamód szaporodó kiadók egyre újabb és ellenállhatatlanabb ajánlatai, a tankönyveknek az új központi tartalmi szabályozás (NAT, kerettantervek) nyomán szükségessé vált cseréje és az oktatási kormányzat finanszírozási politikája (a tankönyvek forgalmi adójának eltörlése, a tankönyvtámogatás dinamikus növelése) élénkítette a tankönyvpiacot. Egyre több kiadó próbált részesedni a szerény, de biztos bevételekből: a tankönyvi kínálat a csúcsponton 2000/2001-ben *huszonhatszoros* volt a tíz évvel korábbiak (lásd *Függelék 5.58. táblázat*).

Ma már hazánkban is egyre több tankönyvkiadó és pedagógus számol azzal, hogy a tankönyvek szerepe és jelentősége megváltozik az IKT-eszközök terjedésével. A legfrissebb kutatások szerint az általános és középiskolai pedagógusok 58%-a szerint megéri az az idő, amit tanítványai egy iskolai feladathoz való információkereséssel töltenek az interneten, viszont csak 3%-uk véli úgy, hogy az elektronikus média már öt éven belül ki fogja váltani a tankönyveket (*Magyar Gallup Intézet, 2002*). A nemzetközi tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a mindenki számára azonos tanulási algoritmust nyújtó tankönyvek jelentőségét nem a számítógépek, hanem a tananyagközpontú oktatást fokozatosan kiszorító tanuló-, tanulásközpontú pedagógia relativizálja. A magyar közoktatásban ez a paradigmaváltás azonban még várat magára.

⁴³ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 81. § (17) bekezdés.

5.4.2.1. A tankönyvpiac

Magyarországon az állami tankönyvellátás lebomlása (1992) után a központi szándékok és a komoly anyagi támogatás ellenére a piaci viszonyok máig csak az általános képzéshez kapcsolódó tankönyvkiadás területén alakultak ki. A szakképzésben továbbra is állami felelősségvállalással zajló tankönyvellátás működik, csakúgy, mint a közoktatás némely kisebb szegmensében (gyógypedagógiai, nemzetiségi). Az állam kiadói monopóliumának feladása után a jelentős hitelgaranciával támogatott, tőkehiányos kis magánkiadók csak a magas példányszámokat igénylő általános képzésben, azon belül is elsősorban az évfáratonként átlagosan százezer tanulót számláló általános iskolai korosztályok tankönyvigényeinek kielégítésével kezdhették meg a kiadói munkához nélkülözhetetlen pénztőke felhalmozását. A rendszerváltás utáni általános magyarországi tőkehiánnyal magyarázható, hogy a tankönyvek megjelentetésére specializálódott új kiadókat nem gazdasági, pénzügyi szakemberek, hanem tartalomfejlesztéshez értő pedagógusok és/vagy az állami könyvkiadásból kényszerűen kivált szerkesztők alapították (Apáczai, Mozaik, Krónika Nova, Korona, Konsept-H, Romi-Suli). S csak a '90-es évek második felében, a már szerényen prosperáló kiadók szellemi tőkéjének, illetve – külföldön kifejlesztett könyveik (nyelvkönyvek, atlaszok) számára – új piacok vásárlásának szándékával jelentek meg a külföldi szakmai befektetők (Wolters Kluwer, Oxford, Pauz-Westerman, Raabe-Klett).

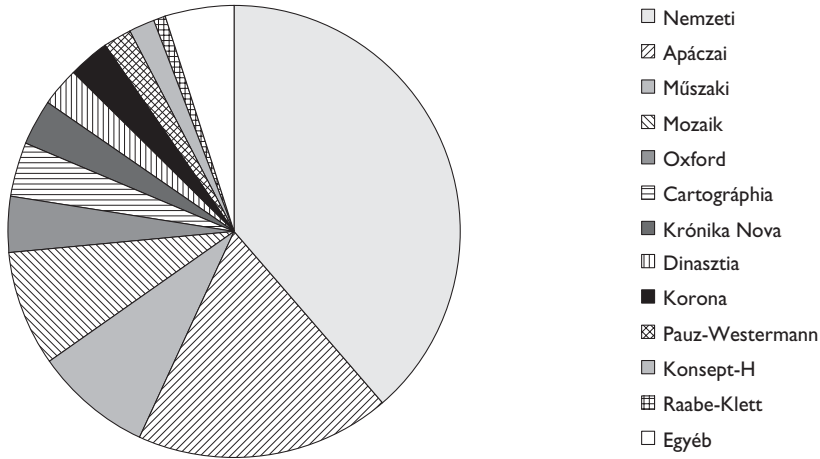
Napjainkban a kiadók meghatározó része komoly saját fejlesztéseket végez, a konkurensekre és a várható fogyasztói igényekre figyelve egy vagy néhány tantárgyban legalább 4, de nem ritkán 8, esetleg 12 évfolyamra teljes tankönyvsorozatokat tervez, amelyeket felmenő rendszerben évente dob piacra. A pedagógusok határozott elvárásainak engedve – a minisztériumi szándékok ellenében is – ún. tankönyvcsaládokat, egy-egy tankönyv mellé kiegészítő segédkönyveket (munkafüzet, feladatgyűjtemény, tudásmérés, házfeladat-füzet) jelentetnek meg. Mások a törvényi szabályozás által aktuálisan preferált területekre, például a tartós tankönyvekre (*Jelentés..., 2000*) vagy a minisztérium által kiírt pályázatokra (pl. gyógypedagógiai könyv) koncentrálnak fejlesztéseiket (*Tankönyvkutatás, 2001*).

Az OM, a segédkönyvek elburjánzásának visszaszorítása érdekében, a 2002/2003-as tanévtől nem adja ki a segédkönyvek jegyzékét, így azok a hivatalos tankönyvrendelési procedúra keretében nem igényelhetők. A központi oktatásirányítás ezzel a döntésével egyfelől nehezíti a segédkönyvek beszerzését, másfelől nem biztosít ingyen reklámot a korábban CD-n és könyv formában is terjesztett segédkönyvjegyzéknek az iskolákba történő eljuttatásával. Ennek hatására a tankönyvforgalom meghatározó szegmensét (mintegy harmadát) alkotó segédkönyvpiac átláthatatlanná vált.

A 10 milliárd forintot meghaladó és szerényen növekvő közoktatási tankönyvrendeléseken lényegében évek óta tíz-tizenkét kiadó osztozik (lásd 5.18. *ábra* és *Függelék 5.59. táblázat*). A már többször privatizálni kívánt, de 2003 elején továbbra is 100%-ban állami tulajdonban lévő Nemzeti Tankönyvkiadó részesedése duplája az intenzív marketing révén dinamikusan fejlődő, függetlenségét még őrző legnagyobb tisztán magyar magántulajdonú Apáczai Kiadónak. Az általános iskolai tankönyvpiac, ahol a 40-50 ezres példányszám sem ritka, felosztódni látszik a két nagy között. Az alsó tagozaton az Apáczai Kiadó könyvei a legnépszerűbbek (71,9%), és az iskolák pontosan egyötöde használja leggyakrabban a piacvezető tankönyvkiadó könyveit. A felső tagozatot egyértelműen a Nemzeti Tankönyvkiadó uralja (79,7%), legnagyobb riválisának be kell érnie

5.18. ábra

A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacra megrendelések összértékének arányában, 2002/03 (%)



Forrás: OM tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

Megjegyzés: A kiadók tankönyvlistán szereplő könyveinek (2002/2003-tól kizárólag tankönyveinek) rendelési adataiból számított érték.

10%-kal (Imre, 2000). A '90-es évek első felében végrehajtott kiadói pozíciófoglalások sikerét mutatja, hogy az utóbbi években kisebb változások is legfeljebb csak a kiadói rangsor második felében történtek.

A közoktatási tankönyvpiac elmúlt tíz éve egyértelműen azt bizonyítja, hogy az oktatáspolitikai tankönyvhiánytól és a tankönyvárak elszabadulásától tartva nem vállalta fel a piac teljes liberalizálását. A családok oktatással kapcsolatos kiadásainak emelkedése miatt minden tanévkezdéskor fellángolnak a tankönyvárakkal kapcsolatos viták. A szülők (szülői szervezetek) erőteljes médiatámogatással folyó nyomásgyakorlását kihasználva a kiadók zsarolhatják az oktatási kormányzatot a papír, az energiaárak növekedésével indokolt, rendre kilátásba helyezett drasztikus tankönyvi áremelésekkel. Pozícióik az elmúlt kormányzati ciklusban jelentősen javultak, az érdekképviselőket ellátó Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete az ún. tankönyvpiaci törvény (lásd a *keretes írást*) adta lehetőséget kihasználva közttestületté alakult, s mint ilyen, többféle jogosítványt kapott.

A közvélemény-kutatások azt jelzik, hogy a családok igen érzékenyen reagálnak a tankönyvárak emelkedésére. Egy 2002 végén végzett kutatás szerint a válaszolók 63%-a véli úgy, hogy a családok oktatással kapcsolatos terhei a korábbiaknál sokkal nagyobbak lettek, 26% érzékel kis mértékű drágulást, és mindössze a megkérdezettek 1-1% látja úgy, hogy a terhek kicsit vagy nagymértékben csökkentek (*Közoktatás a közvéleményben, 2002*). A tények azonban azt mutatják, hogy közvéleményt leginkább befolyásoló tankönyvárak tekintetében a családok döntő többségének kiadásai az elmúlt öt évben számottevően csökkentek, a 2003/2004-es tanévtől pedig széles tanulórétegeket érintően megjelenik egy rászorultság elven működő ingyenes tankönyvi juttatás⁴⁴ (lásd a *keretes írást*). A

⁴⁴ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről, 8. számú melléklet I. 4. b).

Törvény a tankönyvpiac rendjéről

A törvény első, rövid fejezete, amely egy leendő tankönyvtörvény csíráját jelenti, újrászabályozza a tankönyvjóváhagyás procedúráját, a tankönyvjegyzékek (közismereti, szakmai) kiadását, a tanulói tankönyvtámogatás, továbbá az iskolai tankönyvellátás és tankönyvrendelés rendjét. A nagyobb újdonságértékű rendelkezések közé tartozik a maximális tankönyvárak meghatározásánál a Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete (TVOT) véleményének, az iskolai tankönyvrendelésnél és a tankönyvjegyzékben nem szereplő könyvek választásánál az iskolaszék véleményének kötelező kikérése, valamint a 25%-os tartós tankönyvi keretből a tankönyvek mellett kötelező és ajánlott olvasmányok vásárlásának engedélyezése. Figyelemre méltó kezdeményezés, hogy a kiadók ellenszolgáltatás nélkül kötelezhetők a tankönyvek belső borítóján a tanulóknak szóló, az egészséges életmóddal, a környezetvédelemmel, illetve a kulturális tevékenységgel összefüggő közérdekű tájékoztatást közölni.

A törvény további fejezetei a tankönyvkiadói és -forgalmazói tevékenységet szabályozzák oly módon, hogy a konkrét jogosítványok többségét átruházzák a TVOT-ra. Üzletszerűen kiadással és forgalmazással csak olyan természetes és jogi személy (valamint ezek társasága) foglalkozhat, aki tagja ennek a testületnek. A TVOT az elvárható piaci magatartást etikai kódexben határozza meg. Az etikai bizottsága írásban figyelmeztetheti, a közgyűlés pedig kizárhatja a fogyasztók érdekeivel ellentétes tevékenységet folytató és ezzel a testület jó hírét veszélyeztető tagot. A testület törvényességi felügyeletét az oktatási miniszter látja el.

Forrás: 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről

tankönyvvásárlás kiadásainak csökkentéséhez az oktatási kormányzat egyaránt igénybe veszi az árszínvonal leszorítását – a tankönyv-jóváhagyási rendszeren keresztül – és a tankönyvtámogatás különböző formáit.

Ingyenes tankönyvek rászorultsági alapon

A kormány a 2003/2004-es tanévtől kezdődően biztosítja az ingyenes tankönyvhöz való hozzájutást valamennyi iskolatípusban. Ez a támogatás a nappali rendszerű oktatásban részt vevő tartósan beteg vagy súlyos fogyatékos, a három- vagy többgyerekes családban élő, továbbá az egyedülálló szülő által tartott tanulóknak jár. Ingyenesen jutnak továbbá tankönyvhöz mindazok a gyerekek, akik az általános iskola első–negyedik évfolyamán rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek. Az ingyenes tankönyvellátás kiegészítő normatíváját 5600 Ft/tanuló összegben a helyi önkormányzatok igényelhetik. A támogatás azonban egy tanuló után csak egy rászorultsági jogcímen jár. Ugyanakkor a kiegészítő támogatás mellett megilleti a tanulót (önkormányzatot) a minden diák számára alanyi joga általános tankönyvvásárláshoz biztosított normatíva is, melynek összege a 2003/2004-es tanévben 2400 Ft/tanuló. Az önkormányzatok az ingyenes tankönyvellátáshoz összességében tehát $5600+2400 = 8000$ forint központi támogatást kapnak.

Az ingyenes tankönyv biztosításának módját illetően az iskolák többféle lehetőség közül választhatnak:

- az iskolai könyvtárból lehetővé teszik a tankönyvek ingyenes kölcsönzését,
- napközis, illetve tanulószobás foglalkozáson teszik hozzáférhetővé a szükséges könyveket,
- hozzájárulhatnak a tankönyvek megvásárlásához a fizetendő összeggel.

Forrás: A tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény módosítása a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről szóló 2002. évi LXII. törvényben

5.4.2.2. Tankönyvek állami jóváhagyása és támogatása

A jól szervezett magyar tankönyvpiac szakmai és pénzügyi szabályozásának két összefüggő pillére a minőségbiztosítás és a tankönyvek maximális árának évenkénti meghatározása. Az oktatási miniszter évente gondoskodik a közoktatási tankönyvjegyzék kiadásáról, amelyre csak a minőségellenőrzésen, azaz a tankönyv-jóváhagyási procedúrán átesett és az árlimitet túl nem lépő könyvek kerülhetnek. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a kiadók szabadon forgalmazhatják és ajánlhatják az iskoláknak a minőségellenőrzésen át nem esett (vagy azon „megbukott”) könyveiket, a pedagógusok pedig taníthatnak ilyenekből.

Bár ez nem kötelező, a tankönyvjegyzékre kerülés érdekében a kiadók mindegyike – eljárás díj megfizetése mellett – benyújtja könyveit jóváhagyásra. A presztízsszemponctokon túlmenően a kiadóknak több okból is érdeke a megmértetés vállalása. Kizárólag a tankönyvjegyzékről megrendelt könyvek összértékének arányában kapnak például kormányzati kezességvállalást, ami elengedhetetlenül szükséges feltétele az olcsó hitelhez jutásnak. A tankönyvjegyzéket tájékoztatásként (a kiadók szemszögéből nézve ingyen reklámként) minden iskolába eljuttatja az Oktatási Minisztérium, ezzel együtt azt a központi megrendelő lapot is, amelynek segítségével gyorsan és zökkenőmentesen történik a tankönyvigények leadása. S végül, de nem utolsósorban az áfatörvény 1998-as módosítása a könyveket terhelő 12%-os áfakörből kiemelte és adómentessé tette a hivatalos jegyzéken szereplő tankönyveket,⁴⁵ ezért áruk versenyképesebb, mint a nem minősített kiadványoké. A fenti kedvezmények ellenében a kiadók elfogadják, hogy a tankönyvtípusonként és a terjedelem szerint is differenciált maximumárak évenkénti-kétévenkénti korrekciója alatta marad az inflációnak (lásd *Függelék 5.60. táblázat*).

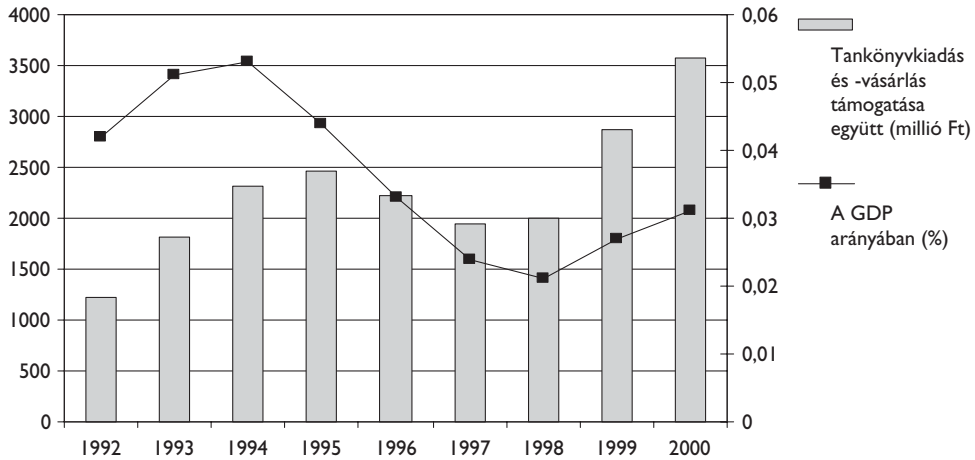
Az alacsony árak stabilizálását segíti a tankönyvkiadásba és a tankönyvek fogyasztóihoz áramló központi támogatás. A kilencvenes évek közepéig a pénz fokozatosan emelkedett, és kizárólag a kiadási célokra fordítódott (*Polónyi, 2000*). 1995 és 1997 között azonban a kiadás *szponzorálása* negyedére esett vissza, a tankönyvvásárlás támogatása pedig megindult máig tartó felfelé ívelő pályáján, melynek legjelentősebb állomása az 1998–2000-es időszak, amikor a költségvetésben erre a célra megszavazott összegek két év alatt közel megduplázódtak (lásd 5.19. *ábra* és *Függelék 5.61. táblázat*).

A támogatások rejtettebb, de szintén jól hasznosuló formája a tankönyvek áfamentessége. A kiadók kedvelt hivatkozási alapja az áremelésekkel való fenyegetéseknél, hogy az EU-csatlakozás pillanatában, azonnal legalább 6%-os forgalmi adó terheli majd

⁴⁵ 1992. évi LXXIV. törvény az általános forgalmi adóról, 1. melléklet II. rész.

5.19. ábra

A tankönyvkiadás és -vásárlás támogatásának alakulása, 1992–2000



Forrás: Polónyi, 2000

az iskolai könyveket, s akkor az árakat és ezzel együtt a tanulói támogatást is rögtön meg kell emelni hasonló mértékben. Többen hiányolják, hogy a Magyar Köztársaság tárgyalódelegációja az EU-tól nem próbált derogációt kérni a tankönyvek nullakulcsos áfájára (Gál, 2003).

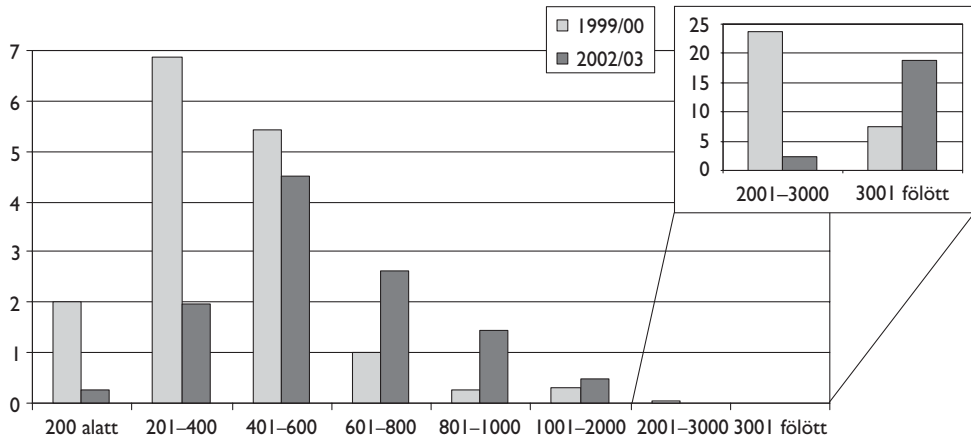
Az iskolák 2002/2003-as tankönyvrendeléséből, mint már említettük, hiányoznak az olcsó segédkönyvek, ami önmagában is megemeli az árszínvonalat. Mégis azt látjuk, hogy a megrendelt, megvásárolt tankönyvek többsége a 400–600 forintos sávban helyezkedik el. A tankönyvek átlagára 2002/2003-ban 695 Ft, amely összegnek a 6%-os áfával való megterhelése kevesebb mint 50 forinttal emelné meg átlagosan a tanítási-tanulási segédletek árát (lásd 5.20. ábra és Függelék 5.62. táblázat).

Részben az állami támogatásnak köszönhetően a magyar tankönyvárak nemzetközi viszonyításban igen alacsonyak. Az EU-országokban egy gyerek átlagos tankönyvcsomagjának árára az éves bruttó átlagjövedelem 1,5%-a. Mivel hazánkban az átlagjövedelem meghaladja az évi egymillió forintot, egy szokásos összetételű tankönyvcsomag ára 15 000 forint lehetne, de ennek a kiadói ár is mélyen alatta marad, a támogatásokat figyelembe véve pedig ennek az összegnek átlagosan csak felét-harmadát fizetik ki a szülők (Müller, 2001). Ennek fényében kérdéses a tankönyvek teljes körű ingyenessé tételét célzó oktatáspolitikai elképzelések gazdasági és szakmai megalapozottsága. A rászoruló tanulók 2003/2004-es tanévtől bevezetésre kerülő kiegészítő tankönyvi normatívája (lásd a *keretes írást*) körülbelül negyedmillió diákot érint, s költségkihatása megközelíti a 3,5-4 milliárd forintot⁴⁶. A közvélemény a teljes körű ingyenesség kérdésében megosztott: a megkérdezettek 52%-a feltétel nélkül támogatná, 44%-uk csak a rászorultak esetében tartaná indokoltnak, további 3% pedig senkinek sem nyújtana ilyen kedvezményt (Közoktatás a közvéleményben, 2002).

⁴⁶ Az OM Közigazgatási Főosztály közlése.

5.20. ábra

A megrendelt tankönyvek megoszlása árkategóriák (Ft) szerint (külön kinagyítva a két legdrágább árkategória) az 1999/00-es és a 2002/03-as tanévben (millió, illetve ezer darab)



Forrás: OM tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

* Az 1999/2000-es jegyzéken a tankönyvek mellett még a segédkönyvek is szerepeltek.

** A 2002/2003-as jegyzéken már csak tankönyvek szerepelnek.

5.4.2.3. Tankönyvválasztás az iskolákban

A pedagógusok – az 1993. évi közoktatási törvénybe iktatott – csaknem korlátlan jogát a szabad tankönyvválasztásra, a tanítási-tanulási folyamat intézményi szintű összehangolásának kikényszerítése érdekében az elmúlt 10 év törvénymódosításai laza keretek közé szorították (*Jelentés...*, 2000). A közoktatási törvény 2003. évi módosításával azonban a pedagógus jogait és kötelezettségeit szabályozó 19. paragrafusba három új bekezdés is került, kifejezetten azzal a céllal, hogy a szülők pénztárcáját érintő döntéseknél a pedagógusok a jelenleginél jobban vegyék tekintetbe a családok anyagi helyzetét. Közöttük található az évközi tankönyvcseré tilalma, amelynek nemcsak pénzügyi, hanem komoly szakmai indokai is egyértelműek; és az iskolaszék jogosítványa, mely szerint a pedagógusok, szülők, diákok képviselőiből és a fenntartó által delegált személyből álló testület a tankönyvek, taneszközök, ruházati és más felszerelések költségeinek tekintetében korlátozásokat állapíthat meg.⁴⁷ Természetesen rendeletekkel nem szabályozható, de a család és az iskola együttműködésében új lehetőséget teremtene, ha a taneszköz- és tankönyvválasztással kapcsolatban a pedagógusok nem pusztán anyagi, hanem tartalmi-szakmai szempontokat is megvitátnának a szülőkkel (*Karlovitz, 2001*).

A tanulók számára megrendelt könyvcsomag nagysága évfolyamonként a tantárgyak számának növekedésével együtt változik, bár az iskolai kezdő szakaszban a tanulást segítő egyéb kiadványok nagy száma miatt az emelkedés nem túl meredek. Az egy diákra jutó tankönyvek számában viszont már évek óta stabil és jelentős különbségek mutatkoznak a megyék között, amelyek nem igazán magyarázhatók a térségek gazdasági-kulturális fejlettségével (lásd *Függelék 5.63. táblázat*).

⁴⁷ 2003. évi LXI. a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 15. § (2)–(4) bekezdés.

Önmagában nem a tanulókkal megvásároltatott könyvek nagy száma okoz problémát, hanem a naponta iskolába majd haza cipelt könyvek súlya. Egy, a tankönyvekkel kapcsolatos kutatás (*Tankönyvkutatás, 2001*) során megkérdezett szülők úgy vélték, hogy általános iskolás gyerekeik táskája átlagosan 5,7 kg. A felső tagozatos tanulók iskolatáskája Budapesten átlagosan 7,2 kg-ot, a megyei városokban 6,7 kg-ot, a kisebb városokban és falvakban 5,8, illetve 5,7 kg-ot nyom (*Imre, 2000*). Néhány országban a diákok testsúlyának 10% és 20% közötti arányában maximálják a táska súlyát, egy ilyen szabályozás azonban bármennyire is hasznos, gyakorlati megvalósítása, betartása és betartatása nehézkes. A táska súlyát jelentősen csökkenthetné, ha a pedagógusok a munkatankönyvek kivételével nem ragaszkodnának a tankönyvek állandó osztálytermi jelenlétéhez, illetve ha kevésbé lenne jellemző a minden tárgyra kiterjedő, állandó házi feladat-adás, ami arra kényszeríti a tanulókat, hogy a tankönyveiket minden alkalommal hazavigyék. Végül meg kell említeni, hogy a költség- és papírtakarékos tartós tankönyvek (*Jelentés..., 2000*) ebből a szempontból nem bizonyultak igazán praktikusnak, mert kemény fedelük jelent némi plusz súlyt.

5.5. Szakmai fejlesztési programok és alapok

A közoktatási intézmények kistérségi, megyei, regionális és nemzetközi együttműködésekre való bekapcsolódásának ösztönzésével, az óvodák-iskolák tanulási, adaptációs és fejlesztési tevékenységének támogatásával és a korszerű tanulási környezet eszközzel-szerűségének megteremtésével a magyarországi és az európai uniós fejlesztési alapok és programok ma már meghatározó szerepet játszanak a közoktatás tartalmi megújításában (a fejlesztési alapok és programok elérhetőségéhez lásd *Függelék 5.64. táblázat*). Közreműködésükkel évről évre jelentősebb hazai és külföldi pénzeszközök kerülnek a szakmai prioritások mentén kiírt nyilvános pályázatokon keresztül jellemzően az intézményekhez, pedagógus kollektívákhoz, kisebb részben egyes pedagógusokhoz, szakmai és civil szervezetekhez, illetve tanulókhöz.

5.5.1. Megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok

A közoktatási törvény 1996. évi módosítása⁴⁸ rendelkezett arról, hogy 1997. december 31-éig a megyékben a megyei és megyei jogú városi, a fővárosban a fővárosi önkormányzat közalapítványt hoz létre a közoktatás-fejlesztési tervben jóváhagyott körzeti, térségi és országos feladatok támogatásához. A közalapítványok 1–6 milliós tőkével alakultak, és többségükben már 1997-ben megkezdtek pályázati tevékenységüket a költségvetési törvényben biztosított 1,4 milliárd forint terhére, amely a megyei, fővárosi tanulólétszámok arányában (normatívaként) került felosztásra.

E decentralizált fejlesztési alap előnyei között a terep igényeinek jobb ismeretét, a helyi (szakmai és pénzügyi) támogatók hatékonyabb bevonását, az információk gyorsabb áramlását s mindebből fakadóan a kliensek nagyobb elégedettségét említik leggyakrabban a szakértők. A megyei közalapítványok első két évét a tartalmi modernizáció

⁴⁸ 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 89–90. § és 95. §.

beindítása, a NAT új részműveltség-területeihez programok kidolgozása, az intézményi innovációk, a pedagógiai fejlesztések, kutatások eredményeinek terjesztése, valamint a kulcskompetenciák fejlesztéséhez (idegennyelv-oktatás, IKT-alkalmazások) szükséges feltételrendszer kialakítása dominálta, miközben néhány kuratórium jelentős lépéseket tett a közoktatás-fejlesztési tervben rögzített térségi feladatok megoldására is. Két év után a közalapítványok feladatai és forrásai jelentősen bővültek. Az 1999-ben megjelent szakképzési törvény rendelkezéseinek megfelelően felálló megyei szakképzési bizottságokban⁴⁹ helyet kaptak a közoktatás-fejlesztési alapítványok munkatársai is, illetve a Munkaerő-piaci Alap szakképzési alaprészéből az Oktatási Minisztériummal kötött szerződések révén a megyei közalapítványok írhattak ki pályázatokat a szakképzés különböző területeinek korszerűsítésére.

Az ágazati minisztérium egyre komolyabb szerepet szánt a közalapítványoknak a központi források helyi elosztásában, ám ezzel némiképp elvonta az erőket a megyei közoktatás-politika stratégiai kérdéseinek megoldásától. A 2000. évtől a költségvetési törvény⁵⁰ – a korábbi évek gyakorlatától eltérően – meghatározta azokat a konkrét célokat, amelyekre a normatív támogatás fordítható, az egyes célcsoportokra biztosítható összegekkel együtt, melyet a keretösszeg százalékában adott meg. A kötelező taneszközjegyzék beszerzéseire 60%-ot, a pedagógiai szakmai szolgáltatás támogatására 10%-ot és a közalapítványok saját feladataira 30%-ot írt elő. A következő évben a felosztás aránya keveset változott, 60%-ról 50%-ra csökkent az eszközbeszerzés, a normatív támogatás 20%-át az iskolai könyvtárak fejlesztésére kellett fordítani. Bár a támogatások címkézése a megyei közalapítványok mozgásterét 100-ról 30%-ra csökkentette, de mind a teljes keret (lásd *Függelék 5.65. táblázat*), mind az az összeg, amit a kuratóriumok a központi forrásból a körzeti, térségi problémák megoldására fordítottak, évről évre szerényen emelkedett. Emellett maguk az alapítványok szintén pályáznak, néhányan ingatlanokkal is gazdálkodnak, és kamatbevételeikből is írnak ki szerényebb pályázatokat, például a tehetséges és/vagy hátrányos helyzetű tanulók ösztöndíjára.

A megyék közoktatása tartalmi és szervezeti modernizációjának támogatására megannyi érdekes, perspektivikus kezdeményezés született, melyek közül néhány projekt már több éve sikeresen működik. Közülük figyelmet érdemel a BAZ megyei Közoktatási Ellátási Körzetek kiépítése, s az általuk működtetett munkaközösségek szerepe a kistelepiülések szakmai elszigeteltségének oldásában, illetve a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei bázisiskolai hálózat működtetése (*Közoktatási Közalapítványi Mozaik, 2002*).

5.5.2. Közoktatási Modernizációs Közalapítvány

Az 1995-ben létrehozott Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA) alapító okiratába foglalt célok sokrétűek, és az évek során újakkal bővültek (*Jelentés..., 2000*), de lényegében valamennyi célkitűzés a tartalmi modernizáció támogatását fogalmazza meg különböző területeken.⁵¹ A kuratórium által kiírt pályázatok ösztönzik a szakmai műhe-

⁴⁹ 1999. évi LXXVI törvény a szakképzésről, 11. §.

⁵⁰ 1999. évi CXXV törvény a Magyar Köztársaság 2000. évi költségvetéséről, 8. számú melléklet I. 4. a).

⁵¹ A Közoktatási Modernizációs Közalapítvánnyal kapcsolatos információk forrása: az alapítvány kiadványai.

lyekben létrehozott korszerű tudás és termékek felszínre hozását, a központi tartalmi szabályozás igénye szerinti fejlesztések elindítását, a közoktatás fejlesztését szolgáló innovációkat és kutatásokat. A KOMA ezredforduló utáni tevékenységét a kerettantervi implementációhoz kapcsolódó fejlesztések (kerettantervi modulok, pedagógiai rendszerek) dominálták. Új elemként jelentkezett a tanulás egy-egy területét fókuszba állító rendezvénysorozatokban való szerepvállalás (pl. Nyelvek Európai Éve, Olvasás Éve) és a más tárccákkal közös pályázatok kiírása. Ezek közé tartoztak „A család és az iskola együttműködése” (Szociális és Családügyi Minisztérium), „A fogyatékosok sportjának támogatása I., II.” (Ifjúsági és Sportminisztérium) és „Az iskolás gyerekek jobb egészsége” (Egészségügyi Minisztérium) elnevezésű pályázatok.

A 2001–2002-es ciklusban a KOMA ugyanannyi (szám szerint 18) pályázatot írt ki, mint az 1997–1999 közötti időszakban (*Jelentés...*, 2000), ám az akkor kiosztott közel egymilliárd forinttal szemben csak 443 millió forintot ítelt oda 63%-kal kevesebb pályázónak (lásd *Függelék 5.66. táblázat*). Az elnyert szerényebb összegek nem elsősorban a közalapítvány pénzügyi lehetőségeinek beszűkülését jelzik, hanem részben a bírálat szigorodását, részben néhány olyan nagy nehézségi fokú pályázat részleges kudarcát, amelyre eleve igen kevés jelentkező akadt. Ez utóbbiak közé elsősorban a komplex pedagógiai rendszerek (pl. a komplex művészeti nevelés tartalmának és módszereinek kidolgozása középiskolák számára; integrált természettudományi pedagógiai rendszerek létrehozása általános és középiskolák számára) tartoztak, melyekhez úgy tűnik, ma még alig van megfelelő fejlesztői kompetencia Magyarországon. Ezen túl a KOMA-pályázatokon szokásosan szereplő intézményi kör, az egyébként sikeresen pályázó innovatív műhelyek kapacitását is meghaladta a rendszerbe szervezett tantervek, tankönyvek, taneszközök készítése. A közalapítvány a magyarországi átlagnál nagyobb hangsúlyt helyez a pályázatadás eredményeinek dokumentálására, saját tevékenységének átláthatóvá tételére és a disszeminációra (lásd a *keretes írást*).

A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány disszeminációs tevékenysége

A KOMA kiemelt céljai közé tartozik a pályázatok utógondozása, terjesztése, azaz széles körű hasznosítása. Az Új Pedagógiai Szemle KOMA-melléklete a sikeres pályázatokból rendszeresen közöl szemelvényeket, csakúgy, mint a KOMA és a Kornétás Kiadó gondozásában készülő „Pályázás után” című sorozat eddig napvilágot látott három kötete, amelyekben a pályaművek részletei kiegészülnek a lezárt pályázatok kurátorainak, bíráló szakértőinek tollából származó összefoglaló értékelésekkel. Még bővebb tájékoztatást nyújtanak az – egy-egy kiemelkedő jelentőségűnek ítélt pályázatról (például az „Etikaoktatás fejlesztése”) készült – „Egy pályázat utóélete” című sorozat kötetei. A pályázatok hosszabb-rövidebb részletei mellett, az esetleges szakmai együttműködések ösztönzésére nyilvánosságra hozzák a kapcsolattartó személyek elérhetőségeit, valamint megjelentetik a témáról folytatott kerekasztal-beszélgetéseket és az ágazati irányítás prominens személyiségeinek szakmai állásfoglalását tartalmazó interjúkat.

5.5.3. Soros Alapítvány

Az évente átlagosan 30-35 közoktatás-fejlesztési részprogramot (*Jelentés..., 1997; 2000*) működtető Soros Alapítvány⁵² az évtized végére lényegében visszavonta tevékenységét a magyar közoktatás területéről. Fontos kivételt jelentettek ez alól a cigány tanulók tanulási esélyeinek javítását célzó programok, melyeknek többsége a diákok közvetlen anyagi támogatását (beiskolázási segély, ösztöndíj) segítette ugyan, de sor került néhány tartalmi, módszertani pályázat kiírására is. „Az innovatív pedagógiák a roma gyerekek nevelésében, oktatásában” című projekt keretében 1998-ban 71, 1999-ben 120, 2000-ben 133 pályázatot támogatott a kuratórium, s a cigány tanulók oktatási szükségleteit jobban kielégítő intézményi programok népszerűsítésére a „Soros oktatási füzetek” című sorozatban megjelentette a Kedves-ház, a Józsefvárosi Tanoda és a Collegium Martineum pedagógiáját és nevelési gyakorlatát bemutató füzeteket, továbbá a „Van más út is” című kiadványt. Az utoljára (1997-től 2000-ig) kifutó projektek közül említést érdemel a háromágú Roma Mentor és Ösztöndíj Projekt évi átlagosan 250 000 dolláros költségvetésével. A projekt első ága a hátrányos helyzetű diákok ösztöndíjazása volt, amelyre minden 3,5-ös tanulmányi átlagot meghaladó roma középiskolás jelentkezhett. Második az a közvetlen segítőszolgálat, amelyet az ösztöndíjas által kijelölt mentor tanár nyújtott a diáknak tanulmányai, az iskolát érintő és személyes problémái megoldásában. A harmadik pedig a nyári diáktábor, ahol a tanulók emberi jogokkal, környezetvédelemmel, irodalommal, filmmel, kommunikációval stb. foglalkoztak. A program igen sikeresnek bizonyult a középiskolába járó mentorált gyerekek lemorzsolódásának megelőzésében, de nem változtatható az a súlyos társadalmi anomálián, hogy Magyarországon a roma gyerekek igen kis százaléka kerül be az érettségihez vezető képzésekbe.

A Soros Alapítvány törekszik arra, hogy az általa kiépített és több év alatt kipróbált modellek további működtetésére, a közoktatási rendszer egészében történő kiterjesztésére megnyerje az oktatási kormányzatokat. A roma programok állami átvételéhez kedvező feltételeket teremtettek a hátrányos helyzetűek oktatását támogató PHARE-pénzek. Részsikert jelentett a Roma Mentor és Ösztöndíj Projekt felajánlása (melynek mentorelemét végül is nem vállalta a magyar kormány), megtörtént viszont 2002-ben az önfejlesztő iskolák (melyeknek addigra meghatározó csoportját alkották a roma önfejlesztő iskolák) programjának átadása az Oktatási Minisztérium számára.

5.5.4. Az Európai Unió programjai

Az Európai Unióban az oktatás és képzés területén egyre erősödő szakmapolitikai együttműködés megvalósításában úttörő és máig meghatározó szerepet játszanak az Európai Bizottság oktatási programjai.⁵³ A Maastrichti Szerződés (1992) oktatással kapcsolatos cikkelyei adtak alapot arra, hogy – a tagállamok szoros együttműködésében magvalósuló – akciók szervezésére és koordinálására 1995-ben megszülessen a napjainkban is sikeresen működő *Socrates* és *Leonardo da Vinci*-program. Az oktatás stratégiai

⁵² Az információk forrása: a Soros Alapítvány honlapja és kiadványai.

⁵³ Az információk forrása: a Tempus Közalapítvány kiadványai; a *Socrates Magazin* 2000–2002-es számai, a Tempus Közalapítvány honlapján (<http://www.tpf.iif.hu/>) elérhető éves programértékelések, illetve *A Leonardo..., 2002*.

szerepének növekedése felértékelte az oktatási és szakképzési programok jelentőségét, ami tetten érhető a közoktatáshoz kapcsolódó Socrates-alprogramok (Comenius, korábban Lingua) és a Leonardo-program pályázati céljainak, prioritásainak módosulásában és a programokra fordítható összegek emelkedésében is (Kemény G., 2002). Az oktatási programok mellett az Európai Unió a PHARE-program keretében is ad támogatást a közoktatás fejlesztésére, elsősorban abból a célból, hogy segítse a leszakadó, hátrányos helyzetű csoportok társadalmi integrációját (erről bővebben lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

Magyarország 1997-ben történt bekapcsolódása az európai oktatási-képzési programokba évről évre a közoktatási szereplők egyre növekvő csoportja számára teszi lehetővé az Európán belüli mobilitást, az oktatási rendszerekre, tanulási-tanítási gyakorlatokra vonatkozó információk és tapasztalatok cseréjét. Közoktatási intézményeink a növekvő pénzügyi keretek egyre magasabb arányú visszapályázására képesek (lásd *Jelentés... 2000 és Függelék 5.67. táblázat*). A programok pótolhatatlan szerepet játszanak Magyarország integrációs felkészülésében, a hazai és uniós oktatási-képzési prioritások összehangolásában, iskoláink nemzetközi vérkeringésbe való bekapcsolásában, a nemzetközi forrásokért való versengéshez és a projektek menedzseléséhez szükséges rutinok megszerzésében, az idegennyelv-tudás fejlesztésében, azaz a magyar oktatás versenyképességének megőrzésében.

A Comenius-program az oktatás érettségiig terjedő szakaszára összpontosítva az óvodáktól a középiskoláig (a szakképző intézményeket is ideértve) minden közoktatási intézménynek nyújt pályázati lehetőségeket. Az akciók elsődleges célja a közoktatás minőségének fejlesztése: az oktatási intézmények, a tanárok és a tanulók európai együttműködésének előmozdításával. Kiemelten támogatja az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztését, a multikulturális környezetben történő tanulást (az európai állampolgárság sarokkövét), a hátrányos helyzetű csoportokat, valamint az iskolai leszakadás elleni harcot. A Comenius-akciók közül a legnépszerűbbek a Comenius 1 decentralizált (a nemzeti irodákhoz benyújtandó) pályázatai (lásd a *keretes írást*).

A korábban igen szerteágazó, a közoktatás minden szintjén az idegen nyelvek magasabb szintű elsajátítását segítő *Lingua*-alprogramok az új évezredre Comenius 2 néven újáalakultak. A pályázatok közül legnépszerűbbek a nyelvtanári és a nyelvtanár asszisztensi továbbképzési ösztöndíjak.

A Leonardo da Vinci az Európai Unió szakképzési együttműködési programja, amelynek az európai versenyképesség megőrzésében, a munkaerő-piaci integráció, a vállalkozó szellem és az innováció támogatásában, a legjobb gyakorlatok elterjesztésében van jelentős szerepe. E program céljai: (1) a szakmai készségek és tudások fejlesztése a szakmai alapképzés bármely szintjén résztvevők – különösen a fiatalok – körében, annak érdekében, hogy elősegítse a munkaerőpiacra való belépésüket, illetve újbóli munkába állásukat; (2) a szakmai továbbképzés minőségének fejlesztése és az élethosszig tartó képzés jegyében minél szélesebb társadalmi rétegek bevonása ezen képzési formákba; (3) a szakmai képzéssel kapcsolatos újítások támogatása, különösen a versenyképesség fejlesztése, a vállalkozói kedv bátorítása és az új foglalkoztatási lehetőségek ösztönzése. A programban minden szakmai képzésben érintett intézmény részt vehet; egyének, magán-személyek viszont csak az intézményeken keresztül részesülhetnek támogatásban.

A Leonardo-program keretében a közoktatás intézményei többek között olyan *mobilitási projektekbe* kapcsolódhatnak be, amelyek keretében néhány hetes vagy több hónapos külföldi munkahelyi gyakorlatra pályázhatnak a szakmai alapképzésben részt vevő diá-

A Comenius I pályázattípusai a közoktatási intézmények számára

1. Az *Iskolai Projektek*, melyek lehetővé teszik, hogy legalább három országból 1-1 iskola folyamatosan együtt dolgozzon valamilyen közös témán, egy közös termék létrehozása céljából. A munkába az intézmény lehető legtöbb osztályát bevonják, a témát az iskolák pedagógiai programjához illesztik.

2. A *Nyelvi Projektek* célja, hogy a fiatalokat az idegen nyelvek tanulására ösztönözze, illetve az elsajátított nyelv aktív használatát támogassa. Ezt olyan projektek támogatásával kívánja elérni, melyekben a diákok a 14 napos cserelátogatások keretében közösen dolgoznak egy-egy képzési programjukhoz illeszkedő témán (projektben). A munka során elengedhetetlenül szükséges együttműködés mintegy kikényszeríti az idegen nyelvi kommunikációt.

3. Az *Iskolafejlesztési Projektekben* az iskolák intézményi szinten vesznek részt, hogy megosszák tapasztalataikat és összehasonlítsák pedagógiai módszereiket, szervezeti felépítésüket, vezetési technikájukat, illetve hogy egyéb, közös érdeklődésre számot tartó témában (pl. az iskolai erőszak megelőzése, különböző szociális és kulturális környezetből jövő gyerekek integrált oktatása) dolgozzanak együtt.

A Comenius 1 akcióban megpályázható tevékenységek típusától és témától függetlenül elősegítik a tanárok idegen nyelvi kommunikációs képességeinek, a tanulók nyelvtanulási motivációjának erősítését, a projektmódszer meghonosítását, az IKT alkalmazását, a képességközpontú megközelítések és a tantárgyközi ismeretek oktatásának előtérbe állítását, valamint az iskola és a munka világának közeledését.

Forrás: Socrates-program pályázati útmutató, 2000

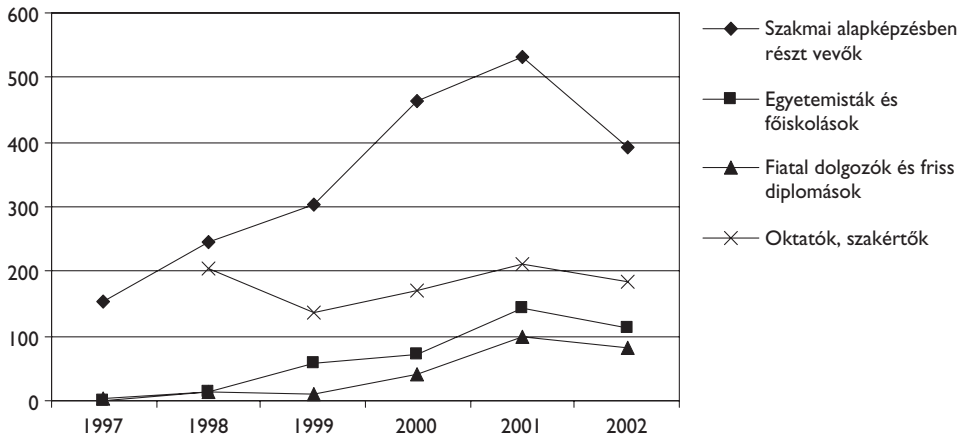
kok, illetve 2–12 hetes csereprogramokra és szakmai továbbképzésre az iskolaigazgatók és a tanárok. Lehetőséget ad e program olyan *kísérleti projektek* indítására is, amelyek a szakképzés területén az újítások támogatását és a minőség fejlesztését szolgálják (pl. új szakirányok, tantervek, modulok, tankönyvek, segédanyagok, taneszközök létrehozása). Itt is lehet továbbá pályázni olyan *nyelvi projektekkel*, amelyek célja a szaknyelvi készségek fejlesztésére irányuló tananyagok, taneszközök és tanítási módszerek megújítása.

A Leonardo-programok közül a kísérleti projekt pályázatait centralizálták, azaz elbírálásukat az Európai Bizottság végzi, a mobilitási pályázatokról az egyes országokban születik döntés. A pályázati aktivitás a program ismertté válásával 1998-ban ugrásszerűen, majd viszonylag egyenletesen növekedett mind a mobilitási, mind pedig a kísérleti projektben, az elfogadott pályázatok száma azonban csak a decentralizált projektben nőtt (lásd *Függelék 5.68. táblázat*). A Leonardo-program első szakaszának (1997–1999) értékeléséről megjelent magyar nyelvű könyv (*A Leonardo...*, 2002) elemzései és a második szakaszról közzétett legfrissebb adatok (*Kardos–Kozsik, 2003*) szerint a kétszer hároméves pályázati ciklus felhasználási mutatói és támogatási adatai egyaránt a hatékonyság javulását jelzik. Ebben az időszakban 53 kísérleti projektet indítottak a magyar intézmények főpályázóként és további 392 projektben vettek részt partnerintézményként. A kísérleti projektek hosszabb időszakra szólnak, céljuk egy-egy konkrét termék (leggyakrabban CD, tankönyv, moduláris tanterv, szoftver, videós tananyag, honlap) nemzetközi kooperációban történő létrehozása, majd a disszemináció keretében a tapasztalatok továbbadása és a termék széles körű megismertetése.

Különösen impozáns a mobilitási pályázatok eredményeinek alakulása, mivel a második ciklusban megduplázódott a kedvezményezettek száma (lásd 5.21. ábra és Függelék 5.69. táblázat). A két ciklusban összesen 3745 személy szakmai gyakorlatára és csereprogramjára került sor, ennyien válhattak 6 év alatt a Leonardo-program jóvoltából külföldi tapasztalatszerzés részesévé. A pályázóknak megítélt támogatás összességében meghaladta a 4,5 millió eurót.

5.21. ábra

A nyertes mobilitási projektek kedvezményezettjeinek száma a Leonardo-programban, 1997–2002



Forrás: Kardos–Kozsik, 2003

A sikerek mellett meg kell említeni, hogy a programok leggyengébb elemének – az értékelések szerint – a tapasztalatok, a jó gyakorlatok átadása, a termékek népszerűsítése bizonyult. A program hatása a mobilitás projektek esetében gyakorta a küldő intézmény egészére sem terjedt ki, a kísérleti programokban képződött tudás transzfer hatása is gyenge, s a projektermékek tényleges használatánál a résztvevők némelyike lényegesebbnek ítéli a munka látványos dokumentálását (Mártonfi, 2002d).