
KÖZPOLITIKA

SÁSKA GÉZA

Két rendszerváltó nemzedék

*A liberális oktatáspolitikai néhány értelmezéséről**

Közismert jelenség, hogy ugyanazzal az elnevezéssel megjelenő politikai ideológiák számos – olykor egymást kizáró – értelmet hordozhatnak (Szabó, 1989).

Nem lebecsülendő feladat a jelentéseltolódások és -váltások kimutatása, s ugyanekkorra kihívás feltárni azt is, hogy a tágu-ló értelmezés melyik eszmevidék felől értekezett. Ugyanezzel a problémával találkozunk a Szabad Demokraták Szövetségének (SZDSZ) liberalizmusértelmezésekor. Végző soron azt tekint-hetjük liberális értékrendnek, amit a magát liberálisnak nevező párt annak tart, hiszen értemet, jelentést a párt ad. Ne menjünk azonban ennyire messzire. Kérdésünk itt az, hogy voltaképpen milyen tartalmakkal jelenik meg a liberális *oktatáspolitikai*, s mit, mihez tudunk viszonyítani.

Módszertani tekintetben két viszonyítási pontot választunk. A viszonyítás egyik eleme a múlt, a magyar liberális hagyomá-nyok vizsgálata, a másik pedig a jelen: az Liberális Internacioná-lé képviselte nézetek elemzése. E kettősségre szükség van, bár a XIX. század óta a liberalizmus értelmezése, társadalmi-poli-tikai környezete megváltozott, és ma más kérdések, feladatok, gyakorlatok élnek. Liberálisnak azt tekintjük, amit a magyar hagyományok és Liberális Internacionálé deklarációi egyaránt tartalmaznak.

* E tanulmány publicisztikus változata a Beszélő 2006 júniusi számában jelent meg.

A Liberális Internacionálé alapelveit az úgynevezett Alkotmány rögzíti, s az a liberális, aki ezeket az elveket elfogadja. Az Alkotmány ma is érvényesnek, alapidokumentumnak tekinti az 1947-ben elfogadott oxfordi Liberális Manifesztumot, az Oxfordi Deklarátumot (1967), valamint az 1981-es római *Liberal Appeal*t, illetve az *Oxford Manifestó*t (1997) (<http://www.liberal-international.org>).

Nem nehéz megtalálni a magyar közoktatásügy történetében azt az időszakot, amelyik liberális, pontosabban nemzeti-liberális volt. A dualizmus koráról, a kiegyezés és az első világháború közötti időszokról van szó. A magyar közgondolkodás mind a mai napig megőrizte jelentősebb alakjainak nevét: Eötvös József, Trefort Ágoston, Csáky Albin miniszterek és a vezető köztisztviselő Kármán Mórét. Az ő értékrendjük, oktatáspolitikájuk folytatójának tekintette magát az első programjában az SZDSZ is.

Ha nem is folyamatosan, de két kormányzati ciklus erejéig az SZDSZ adta az oktatási tárca vezetését, tizenhat évből nyolcban kormányozhatott. Míg a jobboldali kormányok esetében a kormánykoalíciót alkotó többségi párt, addig a baloldali kormányzásnál a kisebb politikai erővel rendelkező koalíciós partnere a Szabad Demokraták Szövetségének politikusai, előbb Fodor Gábor 1994. július 15-től 1995. december 31-ig, majd Magyar Bálint került az oktatásügy élére.

A közoktatás-politika formálásában, irányításában minisztereken kívül főként Horn Gábor a párt Oktatási Műhelyének vezetőjeként (www.miniszterelnok.hu) vett részt. A második vonalban a különböző közintézmények (Országos Közoktatási Intézet, Felsőoktatás-kutató Intézet, Sulinova Kht. stb.) igazgatói, vezető munkatársai, az Oktatási Minisztérium főosztályai élén tevékenykedő szakértők, illetve a politikai szférában (pl. Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottságában, Országos Köznevelési Tanács) alakították, illetve követték a közösen kialakított politikai irányt, s politikai mozgásterük mértéke, és ügyességük szerint valósították meg.

A közel egy generációba tartozó vezető oktatáspolitikusok és a politikai döntések létrejöttében-végrehajtásában szerepet játszó szakértő kör politikai-szakmai nézetei éppen úgy az abszolutisztikus rendszer éveitől formálódtak, mint a kiegyezést követő oktatáspolitikusaié, s mindkét generáció jelentős része a politikai fordulat után jutott közhatalomhoz.

Nem kell tehát mást tennünk, mint fel kell idéznünk, hogy mit tettek, mit mondtak egykor a Monarchiában, valamint hogy miként formálódott a liberális oktatáspolitikai a két kormányzati ciklusban. Elegendő csak az alapvető kérdésekre fókuszálnunk, s ha eltérő politikát tudunk kimutatni a korábbi és a mai időszak

között, illetve eltéréseket tapasztalunk a Liberális Internacionálé deklarációjától, akkor meg kell állapíthatjuk, hogy a liberális hagyományok és elvek csupán verbálisan élnek az oktatáspolitikai körökben.

A LIBERÁLIS OKTATÁSPOLITIKA MAGYARORSZÁGI GYÖKEREI

Eötvös József az 1868-as népiskolai törvényjavaslat indoklásában világossá tette, hogy a tankötelezettség bevezetése az ország érdekeit szolgálja, a nép-, (mai kifejezéssel élve a tömeg-) oktatás *közügy*, és mint ilyen politikai ügy. A közcélok értelmezésében a felvilágosodás eredetű *északultuszt*, a racionalitás uralmát vallja. Mint mondta: „(a) mai időben teljes meggyőződésem szerint minden áldozat, melyet anyagi célok előmozdítására teszünk, közlekedési eszközeink megjavítása, pénzügyi viszonyainak szabályozó törvények, mind nem fognak célhoz vezetni, még az anyagi érdekek terén sem, ha nem gondoskodunk a népnek *értelmi neveléséről*. A népnek értelmi emelésében fekszik legbensőbb meggyőződésem szerint ezen haza egész jövője” (Eötvös, 1987: 16, kiemelés tőlem – S. G.).

E politika jegyében dolgozták ki később az állami népiskolai tanterveket, amelyekben a tudásnak, az ismeretek átadásának elsődleges szerep jutott – s itt most figyelmen kívül hagyva a nemzetpolitikai irányokat. Ez volt az a tanterv, amely alapját képezte a tankönyveknek, s melynek megvalósítását segítették a tanítóképzők, s amelynek a betartása fölött a tanfelügyelet őrködött. Ez volt az a rendszer, ami folyamatos ellenállást kiváltó állami kényszerként jelent meg a néptanítók előtt.

Az 1990 utáni liberális oktatáspolitikai más felfogásra helyezkedett. A 2002-ben alakult Medgyessy-kormány programjának az oktatásról szóló, a liberálisok által készített V. fejezete (Medgyessy, 2002) egyértelműen tükrözi, hogy a magát liberálisnak nevező oktatásfelfogás homlokegyenesen különbözik az eötvösiével.

De nemcsak ezzel, hanem a Liberális Internacionálé álláspontjával is. Csupán az első, Liberal Conference at Wadham College (Oxford, 1947. április) kiadott manifesztum szól a képességekhez igazított oktatásról. Húsz évvel később a Liberal Declaration of Oxford 1967 (1967. szeptember 2.) már olyan iskolarendszerről és nem műveltségről beszél, amely *a testi és intellektuális* képzés tekintetében mindenki számára egyaránt hozzáférhető, amelyben megfelelő minőségű *tudásalapú (academic standard)* képzést fenntartva kínálnak az iskolák. A későbbi

liberális deklarációk az oktatás tartalmával már nem foglalkoznak, s a liberalizmus sikereként állapítják meg, hogy 1947 és 1997 közötti időszakban a polgárok egyre nagyobb százaléka előtt nyitották meg az oktatás lehetőségét az élethossziglani tanulás formájában, ami korábban csak a társadalom kisebb részének előjoga volt. (Oxford Manifesto, 1997).

Miben tér el a magyar liberális kormányzat a két viszonyítási ponttól?

AZ ÉSZKULTUSZ ELVETÉSE

Abban, hogy nem követi az észkultuszt. A kormányprogram a közoktatást taglaló részének 1. pontja „A kiszámítható, nyitott oktatás programja” címet viseli. Az 1.2. pontban ez olvasható: „Megkezdjük a gyerekek iskolai túlterheltségének csökkentését, olyan *gyerekközpontú* iskolák megteremtését, amelyekben minden gyereknek színvonalas oktatásban és személyes igényeinek megfelelő nevelésben, törődésben van része” (Medgyessy, 2002; kiemelés tőlem).

Az iskolai túlterhelés jelszava bizonyítottan az antiintellektuális politika jellegzetes toposza. Míg a felvilágosodás észkultusza a minél több tudás megszerzését hirdeti, a sok tanulás kimondott erény. Tudjuk, hogy a polgári társadalom és iskolarendszerének politikai és pedagógiai ellenfelei igen gyakran utasították el ezt az ideát. Szerintük az iskola dolga nem az oktatás, hanem a nevelés. Nem a racionalitás, hanem az emocionalitás elsőbbségét hirdetik, hiszen nem arról beszélnek, hogy mivel, mikor és mennyire kell a diákot terhelni, hanem arról, hogy egyáltalán nem helyes ilyet tenni, mert az a személyiség egyoldalúságához, torzulásához vezet.

A gyermekközpontúság nézetét nem leltem meg a Liberális Internacionálé 1967-et követő dokumentumai között, mint ahogy az intellektuális képzés elutasítását sem. Úgy tűnik, mintha az epizodikusnak tűnő, de azóta meghaladott 1947-es liberális eszmei bázist követné a mai magyar, amelyik a képességekhez igazított iskolarendszert építene.¹

A VERSENY ELUTASÍTÁSA

Az 1990 utáni liberálisok figyelemre méltó sikert értek el az állam újraelosztó szerepének gyengítését célzó adócsökkentési politikával, az általános forgalmi adó huszonötről húsz százalékra történő csökkenésével és a személyi jövedelemadó felső sáv-

határának a lejjebb vitelével. Ezek a piaci, azaz a közpolitikával mérsékelten szabályozható terület megerősítésére tett lépések. Az állam által el nem vont pénzt (gazdasági erőt) egyaránt vállalkozásba lehet fektetni, de fel is lehet élni. A mai liberális gazdaságpolitika nem hagy kétséget, hogy inkább a vállalkozást (a beruházást), semmint a fogyasztást támogatja.

Tudjuk, hogy a piacon az ideáltipikus felfogás szerint az „ész, erő és oly szent akarat” és (természetesen a szerencse) a meghatározó. A piac filozófiája szerint a lemaradók és a vesztesek sorsa az újabb kihívásokon való megmérettetés sikerén múlik, következésképpen nem a versenyből kimaradtak vagy kiesettek szempontjai a mérvadóak. A verseny tisztasága szerint értelmezik az esélyegyenlőségét, azaz mindenkire ugyanazok a szabályok legyenek érvényesek. Annyiban képviselik a leszakadók és a lemaradók szempontjait, amennyiben elősegítik, hogy mind többen legyenek képesek részt venni e versenyben. Az adócsökkentés éppen ezt szolgálja: legyenek mind többen a maguk kockázatára autonóm kis- és középvállalkozók és nem függésben élő alkalmazottak. Az oktatáspolitika nyelvén fogalmazva: a teljesítményelvet követő, a versenyt és a megmérettetést, az erőfeszítés polgári értékrendjét támogatja a közpolitika, amely igen nagy hasonlóságot mutat a Max Weber-i kapitalizmus szellemét adó protestáns etikával (Pukánszky 2005).

A mai liberális oktatáspolitika azonban ezzel a felfogással két területen is ellentétes. Egyrészt nem fogadja el a közoktatásban a piaci (azaz a magán) és közszféra közötti különbséget, másrészt – erről később – pedig elveti a versenyt, a teljesítmény elvet.

A szocializmus eszmerendszerében, minden alapvető dolog, a termelőeszközöktől az iskoláig, társadalmi (közösségi) – azaz állami – tulajdonba kell hogy kerüljön, hogy ne legyen kizsákmányolás, ne legyen különbség a gazdag és szegény között, nem lehet magántulajdon és az állami oktatás egységes, hogy mindenki ugyanazt kapja. Az, hogy az empirikus szocializmus mennyit valósított meg az elvi szocializmusból, az itt nem tárgyalandó. A liberális polgári társadalom elveiben és gyakorlatában azonban piacelvű, amelyben élesen elkülönül egymástól a politika által közvetlenül befolyásolt közösségi és a piaci szféra. Ebben a szétválasztásban az egyházak és az egyházak által fenntartott oktatás szerepe mindig is bizonytalan volt, de más terület nem. A nem- szocialista oktatáspolitika, tehát definíciószerűen tesz elvi különbséget e két terület között, azaz nem követi – magyar szóhasználatban a nyolcvanas években kialakult terminológia szerint – a *szektorsemleges* finanszírozást. Magyar Bálint oktatási miniszterként követte a szocialista elvet, s Alapítványi és Magániskolák Egyesületének közgyűlésén szomorúan közölte,

a kormányban nem sikerült elfogadtatni az alapítványi és magániskolák finanszírozásának egyenrangúsítását (ezek szerint a kormány többsége követett liberális elvet, s nem ő), „nem sikerül biztosítani az egyenlő bánásmódot az oktatási intézmények között” Köznevelés, 2006: 2). Azaz: az alapítványi és magániskolák továbbra is a piaci viszonyok között maradnak.

Az oktatási kormányzat a verseny elv mellőzésének politikája alapján szorgalmazza a tananyag mennyiségének csökkentését, azaz a képzés az erőfeszítést kívánó elemeinek szűkítését. Túlterhelés csökkentésével indokolta, hogy az *általános műveltség alapjainak biztosítását* 18 évre emelte fel, szerintük az általános iskolák így nem kényszerülnek „a tárgyak tartalmának kiválasztásában még viszonylagos teljességre sem” (Alap gondolatok, rendezőelvek, 2004).² Hangoztatta a minisztérium, hogy a tankönyvekben „nyomasztó a tudást kínáló szöveg túlsúlya”, „túl magas a hosszú mondatok aránya”.³ Az iskolatáska súlyának,⁴ a leckeadás mértékének, a buktatás⁵ és a jeggyel való osztályozás tilalmának⁶ állami eszközökkel való szabályozási szándékát. A populáris fogyasztói kultúra (amit régebben kispolgárinak neveztek, azonos azzal, amit ma a kedély szerint elrendezett ügynevezett műveltségi területnek hívnak) kiépítésén, terjesztésén fáradoztak (Guther, 2003). Az intézményesedett tudomány alapján szervezett tantárgyak helyébe az európai kultúrát történetesen tíz műveltségi területre osztotta a liberális oktatási kormányzat, elhagyva a két évszázados utat. Amit régebben a félműveltségnek neveztek (Adorno, 2003) azonosnak látszik ma azzal, amit ma műveltségi területnek hívnak.

Ideológusai a gyermeki szükségletek kielégítéséről, az objektívnek látott biológiai-lélektani törvényekhez igazított társadalom építését ajánlják, amelyben a felnőttek világának a gyermeki létnek tulajdonított értékekhez kellene igazodnia (Rádai, 2004). E pszichologizáló felfogás a tagolatlan, a hierarchia nélküli társadalom egyenlőségének képzetét javasolja. Csakhogy az ilyesmit a nem liberális politikusok szoktak követni, hanem radikális szocialista pedagógusok, politikusok (Falus, 1974; Bálint–Gubi–Mihály, 1980; Sáska 2004–2005, Scheibe, 1984).

A GYERMEK ÉRDEKEINEK KÉPVISELETE A FELNŐTT VILÁGGAL SZEMBEN

A magyar belpolitika két pólusán elhelyezkedő párt oktatáspolitikájának közös pontja a felvilágosodás örökségének elvetése: az ész kultusza helyett természetelvű filozófiát követ mindkettő. E felfogásban a saját normáit a gyermekre kényszerítő felnőtt

társadalom és iskolája akadályozza az általában vett gyermek természettől kapott, öröklött képességeinek kibontakozását.

A XIX. századi liberálisok a népről, a nép kultúrájáról, művelődéséről beszéltek, a mai liberálisok politikájának tárgya a gyermek. Eszerint gazdálkodni kell a gyermek energiájával, és fontos, hogy életkori sajátosságának megfelelő oktatásban részesüljön (Guther, 2003), Vekerdy Tamás a természeti eredetű gyermeki szükségletek kielégítéséről beszél (pl. Vekerdy, 2004).⁷ Vekerdy szerint az iskola betegít, és ezt úgy kell gyógyítani, hogy a gyermekek azt mondhassák: *nem az életre készülünk, hanem élünk* (Vekerdy, 2001).⁸

A közoktatás-politika feladata nem a társadalom ügyeinek intézése, hanem az elvi gyermek fejlesztése a közpolitika tárgya, s minden gyermek alapvetően a természet által adott életkori sajátosságainak törvényének van alávetve, amelyen az iskola és a felnőttek világa egyaránt átgázol.

Túl azon, hogy az erőfeszítést minimalizáló politika távolról sem tartozik a polgári értékrendhez, észre kell venni azt is, hogy e felfogás szerint az iskolának nem a felnőtti létre kellene felkészítenie, hanem gyermeki létállapotot kellene konzerválnia. Figyelemre méltó, hogy az oktatáspolitikai vezetői és ideológusai az általuk képviselt államügynek tekintik a választásokban részt nem vevő gyermekek általuk felismert és szakmailag feltárt érdekeinek képviseletét, átvéve ezzel a szülők feladatát és felelősségét.

A liberális parlamenti demokráciákban a versengő politikai pártok éppen erre a szülőkre mint a választókra építenek. A Liberális Internacionálé 1981-es római dokumentumának 17. d pontjában például egyértelművé tette, hogy a gondos szülői neveléstől és iskolától függ, hogy jó állampolgárokból szerveződjön a társadalom (Liberal Appeal of Rome 1981). A liberális elvrendszemben szó sincs életkori sajátosságokról s egyéb pszichológiai fogalom politikai dimenzióba emeléséről, hanem államügyekről, a szülők és az iskola szerepéről.

A Medgyessy-kormány programjában fentebb idézett nézet jól ismert. A romantikus antikapitalista és antidemokratikus életreform mozgalmak jelszavai között gyakorta megjelent a XX. században (Sáska, 2004; Németh–Mikonya–Skiera, 2005), amelyek történetesen éppen azzal az oktatáspolitikával szemben fogalmazódott meg, amely Magyarországon a dualizmus korában meghatározó volt: a liberalizmuséval.

A TUDÁS MINT A JOGI SZABÁLYOZÁS ESZKÖZE

A XIX. századi liberális oktatáspolitikai alapeleme, hogy a bárki által az iskolában megszerezhető *tudás* legyen a polgári társadalom berendezkedésének legitimációs alapja. A származástól függetlenül megszerezhető érettségéhez és az egyetemi diplomához a szelektív és tudományalapú iskolákon keresztül vezetett az út. A tudás tárgyának a bizonyítványok egyenlősége adja a társadalom egyenlőségének az alapját.

A Kármán Mór által épített tudásnak van egy, a tartalomtól független fontos tulajdonsága: megléte tanügy-igazgatási eszközökkel, nyilvános vizsgákkal stb. ellenőrizhető. A tanulók tudásának és *nem* a személyiségének vizsgálata alkalmas arra, hogy tiltsa az érzelmek, a személyesség államigazgatási (szakmai) kontrollját, de lehetővé teszi az erőfeszítés és a kultúra leginkább neutrális megmérését. Ez a herbarti pedagógiára építkező liberális politika meghatározó mozzanata: a versenyszabályok egyértelműsége és nyilvánossága nemcsak a verseny korrigálhatóságát teszi lehetővé, hanem neutralizálja a verseny tárgyát is. S ami ennél még lényegesebb: a szabályok jól követhetőek, hiszen a köz érdekét szolgáljam, s ezért tartalmát még a legtanulatlanabbhoz is el tudom juttatni.

A mai liberális oktatáspolitikai ezzel szemben nem kívánja – az eötvösi szóhasználatban – az értelmi nevelést fejleszteni, helyette homályos tartalmú és kontúrtalan lélektani kategóriák fejlesztését hirdeti meg. Az oktatáspolitikai a személyiség teljességét kívánja az állam- (tanügy-) igazgatás tárgyává tenni. A kormányprogram szerint „több időt biztosítunk az úgynevezett kulcskompetenciák, a tanulásához nélkülözhetetlen kommunikációs készségek és képességek fejlesztésére és ezzel szolgáljuk az alapkészségek, -képességek nyugodt elsajátítását” (Medgyessy, 2002).

Az már önmagában is érdekes, hogy kormányprogramban megjelenik a *kulcskompetencia* szófordulat, amelynek szómágia jellegét az *úgynevezett* jelző egyértelművé teszi. A *kulcs* metafora az jelenti, hogy alapvető, voltaképpen az angol 'core', valaminek a magva, lényege értelmében. Csakhogy éppen az nincs kimondva, hogy mit is tekint lényegnek (Gergely, 2004). Mit is jelent voltaképpen a kompetencia, amit inkább kellene fejleszteni és nem a tudást?

Jó, ha tudjuk, hogy a kompetencia szédületes karrierjét nem valamely lélektani felismerés relevanciájának, hanem a tanügyi, pontosabban a *statisztikai* bürokráciának köszönheti. Akik az oktatásügy keretei között tájékozódnak, Mihály Ildikó ismertetéséből

értesülhettek, hogy a párizsi Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD), a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatás-statisztikai Központja közreműködésével 1997-ben kezdett bele abba a projektbe mely a *Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: Elméleti és fogalmi alapok* címet kapta (Mihály, 2002). Voltaképpen egyfajta szabvány kialakítására történt kísérlet, amely alkalmas az Európai Unió valamennyi diákjának a teljesítményét mérni, a szakképzettséget standardizálni. Egyfajta nemzetek felett használható technokratikus eszköz készült. Az ekkor kidolgozott fogalom később a tanulói teljesítmények, a felnőttek tudását szolgáló felmérések (pl. PISA) egységes értelmezési rendszereként jelent meg. Az egységességre helyeződött a hangsúly, amelyet nem a tartalmi egyértelmű objektivitás, hanem a bürokrácia ereje és logikája teremtett meg.

A fogalom tartalma másodlagos, hiszen rendkívül homályos és tág értelemben használják, olyannyira, hogy a „sikeres önmegvalósítás képessége” éppen úgy eleme lehet, mint a munkaerőpiaci megfelelés vagy az élethossziglani tanulás. Ezért foglalkozik bizottságok sokasága azzal, hogy olyan *értelmezést* adjon utólag e fogalomnak, melyet Európa tanügyi bürokratái egyaránt elfogadnak (Kósa, 2005). Azt itt és most hagyjuk figyelmen kívül, hogy mekkora hatékonysággal lehet egy kvázi fogalommal integrálni Európa oktatási rendszereinek, pedagógusainak tevékenységét, de az vitathatatlan, hogy az oktatási bürokráciát igen, ahogy a PISA-felmérések rendszere mutatja. A kompetencia, mint lélektani háttérret sejtető ideológia igazán mindenre alkalmas: a pedagógusok közműveltség teremtő monopóliumának igazolásától a két-háromszáz éves európai műveltség-felfogás elvetésének hirdetéséig.

A korábbi liberális oktatási kormányzat közoktatási ügyekért felelős helyettes államtitkárának szavai, (mely a 2002-2006-os időszakot bemutató OM kiadvány egyik kiemelt mottója) nem hagynak kétséget, hogy a jövő sikere azon múlik, hogy a pedagógusok lecserélik-e a felvilágosodás racionalitás alapú kultúráját, kompetencia alapúra, történetesen PISA felmérések eredményeinek a láttán. Mint mondja „*ma már tudják azt a pedagógus kollégák, hogy a pedagógiának nem az a feladata, hogy az ősök műveltségét átszármasztassa, hanem, hogy illeszkedjék a mai világhoz. Ezért nagyon fontos esemény a PISA 2000-vizsgálat, mert szembesítette a magyar társadalmat egy jövőre vetített műveltségképpel*” (Oktatási Minisztérium 2006: 35). E liberális felfogás szerint a közműveltség megteremtése meghatározóan pedagógusokra tartozó szakmai ügy, s a szakmának küldetése van: a múltat el kell törölniük.

Hasonló attitűd érzékelhető a központi felmérések tartalmában, szervezési rendjében, irányában komoly szerepet játszó Nemzeti Közoktatási Értékelési Tanács tevékenységében is. E szervezet legitimációja szakmai, tagjai kiváló mérésügyi szakember, szemükben a közműveltség teljesítésének foka, amit kompetencia- mérésnek neveznek – technikai ügyként jelenik meg, éppen úgy, mint a PISA vizsgálatokat szervezők Brüsszelben. Minden tanuló és valamennyi pedagógus azonosítására bevezetendő kártyán alapuló nyilvántartási rendszer alkalmas (lesz) arra, hogy kimutassák az országos kompetencia mérés keretében az egyéni eredményeket és a pedagógusok egyéni teljesítményét, s így már individuális szinten lehetőség nyílik a szegregáció központi-szakmai korrigálására.

A BÜROKRATIKUS LOGIKA

Könnyen belátható, hogy tárgya nélküli kompetenciáról, illetve a kooptált fogalomról, a képességről⁹ beszélni – tárgyi értelemben és ekképpen szakmailag – azonos a szóvirággal: az olvasás kompetenciájáról beszélni a szöveg tartalma nélkül nem lehet, még akkor sem, ha az olvasás tartalma sokak szerint mellékes. Az élethossziglani tanulás fogalma üres, hiszen lélektani értelemben mindenki csak eddig tud tanulni, a munkaerőpiac igényeire való hivatkozás tág, mert ahol nincs tervgazdálkodás, ott munkaerőpiac van, amely éppen a természetéből fakadóan folyamatosan változik Európai Unió mindegyik országában. Ezért kellene az Unió valamennyi iskolájában, valamennyi gyerekének ugyanazzal a kompetenciával rendelkeznie?

A „kompetencia” voltaképpen mindent jelent, jellegzetes oktatási ideológia, amelynek meghatározó tulajdonsága, hogy a szakmai érdekkörök meg tudják fogalmazni általa önön víziójukat, azonban csak ők. Ezzel a politikai természetű pszichologizáló beszédmóddal elfedik, hogy a társadalmak éppen a tudástartalmakhoz kötött értékek és elsajátításuk nehézségi foka szerint hierarchizálódnak, amit jól mutat az a tény, hogy a szülők különböző iskolai végzettsége – *azaz a különböző fajta tudásuk* – jelöli ki a társadalomban elfoglalt helyüket.

Ez a szakértői beszédmód másfelől pedig lehetetlenné teszi, hogy a laikusok megérték, hogy mit és miért tesz az állam, a hivatal, az iskola munkása gyermekükkel. Jól ismert, régi jelenség, hogy a szakbürokrácia, a közszolgáltatást végző szakszemélyzet mindig is hajlamos a szakértelműre hivatkozva távol tartani a közügyektől azokat, akiknek az érdekében alkalmazzák őket közalkalmazottként. A nyilvánosság kizárásának egyik

általános technikája a szakmai nyelv használata, s ez a cél tűnik inkább kézzelfoghatónak, mint a növendékek kompetenciájának fejlesztése.

A szakmai nyelv használata a kormányprogramban mélyen antidemokratikus, annál is inkább, mert az iskolázatlanok nem is érthetik, tudhatják például, hogy a „kulcskompetencia” fogalma üres, ezért fejlesztésének politikája következőképpen tartalmatlan, az ezt célzó kormányzati munka ilyenképpen számonkérhető. Kiolvasható a kormányprogramból az is, hogy olyan pedagóguskör irányítja a közügyeket, amely hajlamos szakkérdést csinálni a közügyből. Az elmúlt három évben megközelítőleg hat milliárd(!) forintnyi közpénzt használt fel az oktatási kormányzat a Nemzeti Fejlesztési Terv rész felelősként „*Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra*”,¹⁰ (HEFOP/2005/3.1.3) és a „*Pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése a kompetencia alapú képzés és oktatás feladataira*”¹¹ (HEFOP 3.1.1) címen (FMM, 2005). Ezt a hatalmas Európa Unióból kapott összeget az oktatási kormányzat a kompetenciát fejlesztő pedagógiai programok elkészítésére, továbbképzésekre fordította,¹² anélkül, hogy bárki értesült volna, hogy mennyiben változott a gyermekek kompetenciája.

Eötvös József közszolgálatnak, közügynek láttatja a Válás- és Közoktatásügyi Minisztériumot, az 1990 utáni liberális oktatási kormányzat viszont „pedagógiai minisztériumot” építet és működtet. Az oktatási kormányzat nem közügynek, hanem szakmai ügynek tekinti a közoktatást. Egyfelől a liberális meggyőződésű pedagógusok és kutatók szakmai véleményét valószínűsíti meg, másfelől pedig – és ez most a fontosabb – pszichologizálja a közügyek intézését, s ezzel az államigazgatás tárgyává a személyiséget teszi. A százhatvanezer pedagógus többsége naiv ember- (gyermek-) képpel dolgozik, alkalmazható lélektani tudása össze nem vehető a hivatásos pszichológusokéval, s mégis e pálya egyik meghatározó legitimációs eszköze a pszichológia. Pontosabban a nyelve, amit a tankötelezettség kényszerével az iskolába járó gyermekek szüleinek többsége nem is ért. Ez a fontos mozzanata a tanulók értékelési reformjának is. Az ötös skálán a diákok között húsz-húsz százaléknyi különbséget mértek, s a legkevésbé tanult szülő is jól tudta, hogy gyermeke a többiekhez képest hol áll, mit ért el. Az oktatási kormányzat által kezdeményezett szöveges értékelés¹³ viszont éppen a szülőkkal való kommunikációt szakítja meg.

Minden kormányzat előtt két út áll: vagy a laikusok, a választóik szempontjait követi, a nyilvánosságot erősíti, vagy pedig a szakbürokratákét, a közszolgáltatói korporációk szempontjait. A Liberális Internacionálé politikája a technokrácia és az ér-

dekcsoportok ellen szerveződik. A demokráciára veszélyes folyamatnak tekintik, ha a végrehajtó hatalmat s az oktató-nevelő intézményeket a technokraták és érdekcsoportok uralják, s nem a választott testületek képviselői ellenőrzik (Liberal Appeal of Rome, 1981). Brüsszelben az uniós és itthon a liberális oktatáspolitikai nem követi ezeket az elveket.

A JOG URALMA ÉS A JOG IRÁNTI BIZALOM

Eötvös korának politikai filozófiája szerint a közügyek intézése a törvényesség keretei között lehetséges, még akkor is, ha a tankötelezettség végső célja ugyanaz, mint ami a kiegyezés előtti abszolutisztikus időszakban volt. „Az abszolút rendszer alatt törvény nem lévén, s az, hogy törvény nem létezik, senki abban, amit tett, nem akadályozván, az egyes megyékben a szolgabírák és megyefőnökök az iskolakötelezettséget törvényként kimondták és azon szülőket, akik gyermekeiket iskolába nem küldték, bizonyos bírságra ítéltették, úgyszintén rá oktrojálták az egyes községekre azt az összegeket, melyeket ők az iskolamesternek fizetni tartoznak, vagy azon munkát, mely szükséges arra, hogy iskolaépületek állítassanak fel” (Eötvös, 1987: 17).

A kényszer törvényességének halaszthatatlan volta miatt kellett sürgősséggel tárgyalnia az országgyűlésnek a népiskoláról szóló törvényjavaslatot. Technikai (szakmai) értelemben maradhatott volna minden a régiben, hiszen a spontán folyamatok eredményeképpen a tankötelezettség teljesül: a felvilágosult helyi önkény kikényszeríttette ugyanazt, amit Eötvös is el akart élni, de parlamenti legitimációval. A szabadon választott parlament akaratképzési eszköze, a jog erejének megteremtése és fenntartása a lényeg Eötvös korának liberális értelmezésében, amelyet bő száz évvel későbbben is érvényesnek tekintenek az 1990 utáni liberálisok, hiszen ugyanennek az értéknek a győzelmét ünnepli a Liberális Internacionálé: úgy látják, hogy az 1947 és 1997 között a szabadon választott kormányzatok súlya és a jog ereje tovább erősödött (Oxford Manifesto, 1997).

A tankötelezettség bevezetésének tekintélyelvű és liberális célja egyaránt, hogy a nép többet tudjon, műveltebb legyen. Az egységes állami tantervek és ellenőrzött vizsgák, a tankönyvkiadás állami kontrollja mögött sok egyéb mellett az a hit húzódott, hogy az iskolában megszerezhető tudás teremti meg a társadalmi egyenlőséget. A jog és a tudásalapú társadalmi egyenlőség megteremtésének együttese ismert liberális gondolat.

A köz- (*public*) oktatásról alkotott 2002–2006 között használt ideológiában hangsúlyosan nem a liberális demokráciákban

kívánatos politikai aktív társadalom, hanem a politika felett állónak tekintett „gyermek mindenek feletti érdeke” szerepel. Az elvont gyermek válik a politika címzettjévé, az, aki *nem* választ és *nem* is választható, de érdekeinek képviselőjét a szakma, a tanügyi bürokrácia és vezetője vállalta magára. A közoktatásról szóló 1993. évi törvény 2003-ban történő módosításában *normatív és szankcionálható* jogként jelenik meg „a gyermek mindenek felett álló érdeke” (4. §. 15. bek.). A gyermek pszichológiai dimenziói államigazgatási kontroll alá kerülnek, hatósági kérdés lett, hogy a közoktatási szolgáltatás „ne jelentsen számára aránytalan terhet” (4. §. 15. bek. a) pont), valamint „minden segítséget megkapjon képessége, tehetsége kibontakoztatásához, személyisége fejlesztéséhez...” (4. §. 15. bek. b. pont) és „ügyeiben ...számára legkedvezőbbet választva döntsének.” (4.§. 15. bek. c pont). A személyiségjegyek állami kontrollja nem szokásos eleme a liberális politikának, és annak a kikényszerítése sem, hogy az iskola fenntartójának, a szabadon választott önkormányzat testületi döntéseinek szempontja a minden egyes gyermek pszichikai állapota. Amennyiben az iskola fenntartója a gyermekek mindenek felett álló érdekével ütköző döntést hozna, akkor a bíróságtól lehet kérni a döntés semmissé nyilvánítását (84. § 7–15.). E logika részletes kifejtését adja az Oktatási Minisztérium közgazgatási államtitkára (Szüdi, 2004)

Ez a politika azonban üresnek bizonyult. Részben azért, mert nem jött létre az a szakmai biztonság és intézményi háttér, amellyel tárgyyszerűen meg lehetne állapítani külön-külön minden egyes gyermek képességét, tehetségét, amihez képest az esetleges sérelem ténye megállapítható lenne. 2005. december 31-ig egyetlenegy esetben zárult le semmisségi megkeresésre bírósági döntés, mert ilyen ügy *egy sem* volt a Jogtár szerint. A törvényben rögzített gyermek érdeksérelem csak a törvényelőkészítők elképzelései között él.

Az Eötvös utáni kultuszminiszter, Pauler Tivadar számára éppen olyan nyilvánvaló, mint a kor valamennyi liberális politikusa előtt, hogy az önkényuralom után a demokratikus berendezkedést csak a jogállam szavatolhatja. A jogállam megteremtésének új kultúrájához pedig nélkülözhetetlen a jog iránti bizalom felépítése és megőrzése. Ebből pedig következik a már elfogadott törvények gyakori módosításáról való lemondás. Azaz, ha a mérleg egyik serpenyőjében a korábbi törvény nyilvánvaló hibáinak javítási szándéka, a szabályozás területének indokolható kiterjesztése, a másikban pedig a jog, a közjogi szféra megerősítése kerül, akkor a Pauler-féle liberális politika számára az ország politikai kultúrájának megerősödése, demokratikus berendezkedése előbbre való. Az 1871-es költségvetési vitában például

Pauler kijelentette, hogy „az 1968- XXXVIII. Törvénycikk hiányait nem tagadom... Alig néhány éve, hogy érvényben van-e törvény és fölismertük máris több hiányát...[de a] foltozgatás... itt a bajon nem segítene. Ha valahol, úgy az oktatás terén a következetes haladás szükségességét el kell ismerni, és ezt csak akkor eszközölhetjük, ha: hogyha a törvénynek a hiányait nem rögtönözve, hevenyészve, hanem a tapasztalás nyomán egész kiterjedésében orvosoljuk” (Pauler, 1987: 21).

Ez a pauleri intelem nem mutatható ki a 2002 utáni liberális oktatási kormányzat tevékenységében. Elegendő megnézni, hogy a kormányzati ciklus alatt hányszor kezdeményezték a közoktatásról szóló törvény módosítását. A kormányra lépés és a 2005. szeptember 31. közötti időszakban vizsgáljuk a változtatás mennyiségét.¹⁴ 451 változtatást regisztrálhatunk, ami annyit tesz, hogy bő három és fél éves kormányzati időszakra az összes (983)¹⁵ változtatás fele esik (49,7%). A módosítások igen nagy hányada pedig (alkotmányellenesen) a költségvetésről szóló törvénnyel együtt lett tárgyalva, holott a két terület között közvetlen kapcsolat sokszor nem is mutatható ki.

Ez a magatartás – a szabályozás tartalmától jószérivel függetlenül – leértékeli a jogot, fellazítja a jogkövető magatartást, s a jogkerülést erősíti nemcsak az iskolákban, hanem a környékén is. Amit a liberálisok is bajnak tekintenek, mert a jog alternatívája minden esetben valamilyen nem-demokratikus uralmi rend.

A jog leértékelésének további módjára utalok itt. A közoktatásról szóló törvény 44. §-a mondja ki, hogy az oktatási nevelési intézmény pedagógiai programját a nevelőtestület fogadja el, és az iskolafenntartó hagyja jóvá. Ugyanez az eljárás érvényes az iskola rendjét szabályozó Szervezeti és Működési Szabályzatra is. A legnagyobb hatalom az iskolában a tantestület, amely szavazással dönt a legalapvetőbb kérdésekről: az iskola programján, önmaguk belső ellenőrzés rendjén, munkahelyük éves munkarendjén kívül a továbbképzés szabályairól, a tankönyvtámogatás felhasználásáról stb. is. Minthogy az oktatási kormányzat gyakorta szabályozza törvényben, illetve rendeletben a pedagógiai tartalmakat, évente többször is az iskola tantestületének és a fenntartó önkormányzat képviselőtestületének kell(ene) szavaznia az elrendelt változtatásokról. A szavazás jelentése és felelőssége így formálissá válik.

A jog, mint uralmi eszköz szelektív kezelésének másik példája az ismert jászladányi eset. Az önkormányzat, a kisebbségi cigány önkormányzat érvei ellenére új, alapítványi iskolát hoztak létre, amelybe – érvelésük szerint – a tanulást értéknek tekintő diákok járnak, míg az épület másik része, tőlük elkülönülve többségében roma gyereké maradt. Az elkülönítés szán-

déka vitathatatlan, s ez ellen lépett fel a miniszter: nem adta ki az induláshoz szükséges úgynevezett regisztrációs számot. Lépését a Legfelső Bíróság hatályon kívül helyezte a miniszter döntését. Magyar Bálint szerint, miniszterként sem a jogot kell követnie, hanem önön legjobb meggyőződését, mint kifejtette: „Az egész jászladányi ügy úgy botrány, ahogy van, és rámutat a jogi szabályozás korlátaira. Ha pedig lehetetlen a szankció, akkor néha polgári aktivistaként kell fellépni” (Miklósi, 2006: 19). A XIX. századi liberális etalon, Tocqueville úgy látja, hogy Amerikában a „jogok eszméje nem egyéb, mint az erény eszméje a politika világában. A jogok eszméjének segítségével határozzák meg az emberek, mi is a túlkapás meg a zsarnokság”. (Tocqueville 1983: 206)

AZ ÁLLAM SEMLEGESSÉGE

Az államfelfogást meghatározó XVIII–XIX. századi liberális gondolatrendszerben morális kérdésekben az állam semleges. Kis János az SZDSZ az egyik meghatározó ideológusa politikusa részletesen kifejti álláspontját (Kis, 1997). Szerinte az állam nem foglalhat állást egyik vagy másik nézet mellett, mert ezt csak úgy tehetné, ha pozitív vagy negatív értéket tulajdonítana egyik vagy másik nézetnek – objektív mérce híján éppoly szubjektív alapon, mint maguk e vitafelek. Az államnak egyfelől tartózkodnia kell a kontroverzális világnézetek és a nekik megfelelő magatartások és életstílusok nyilvános helytelenítésétől, ugyanakkor valamely álláspont helyeslésétől is tartózkodnia kell – mondja Kis. Másfelől pedig olyan gyakorlati előírásokat sem bocsáthat ki, amelyek „legjobb igazolása” olyan elköteleződéssel jár, mely – akár csak közvetve is – más világnézeti felfogások és az azoknak megfelelő magatartások stb. elutasításán alapul (Szente, 1998). Az állam semlegessége azonban nem zárja ki, hogy az állam meghatározzon követendő értékeket, vagy kijelölje a közjó terepnumát. A semlegesség elve azonban korlátokat szab az államnak ezen törekvéseiben: *nem foglalhat állást önkényesen, és senkit nem kényszeríthet erőszakkal az állammal és értékvállalásaival való azonosulásra* (Sajó, 2003).

Az állam semlegessége történetesen az oktatás szabadságának a biztosítója. Nyugat európai általánosan elfogadott liberális értelmezésből adódik, hogy „egy kormány sem rendelkezhet azzal a joggal, hogy bármely filozófiai, ideológiai vagy vallási elméletet bevezessen, s hogy bármely elméletet az oktatási rendszer kizárólagos alapjaként ismerje el” (De Groof, 1999: 248). Márpedig 2006-ban erre történt kísérlet.

Az állam semlegességének liberális princípiumától legalább két ponton eltért az oktatási kormányzat Magyarországon.

Egyfelől állást foglalt az alternatív oktatás, a reformpedagógia értékei, módszertana mellett, és azokat az értékeket kísérelte meg a közösségi önkormányzati iskolákban is kötelezővé tenni. Miképpen a jobboldali oktatási kormányzatok a elsősorban a vallásos, egyházas értékrendjét tükröző „értékközpontú pedagógia” támogatása figyelhető meg, olyképpen a liberális oktatási kormányzat idején az alternatív-alapítványi iskolák eszméinek terjedését segítette elő. Az állami iskolák semlegessége vagy közömbös, vagy a kétfajta ideológia missziós tevékenységének célpontja, vetélkedésének tárgya.

Az állam jogszabállyal nem kényszeríthet az állami értékvállalással való azonosulásra. A liberális oktatási kormányzat viszont a nemzeti alaptanterv kormányrendeletében (2006) kizárólagossá kíván tenni bizonyos értékrendet és magatartást. A szakmai tekintetben autonómnak tekintett pedagógus számára kötelező magatartást írta elő a 1.§ 2. (a) pontjában: „*A helyi tantervnek biztosítania kell, hogy... a tanítás-tanulás szervezése játékos formában, a tanulói közreműködésre építve, az érdeklődés felkeltésére, a problémák felvételére, a megoldáskeresésre, és a tanulói képességek fejlesztését szolgáló ismeretek elsajátítására irányuljon...*” (OM tervezet (2006)).¹⁶

A TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG

Eötvös liberális felfogásában a tudás alapú műveltség megteremtése a jog kényszerétől, a közszolgálat szabályainak szabályok felállításától, ellenőrzésétől és a tanult polgárok magatartásának együttesétől függ. Azt mondta 1870-ben a költségvetés vitájában, hogy csak akkor fordulnak majd jobbra a dolgok, hogyha „a népművelés ügye haladni fog óriási léptekben, és minden polgári kötelességek között kétségkívül minden műveltebb férfúnak legmagasabb kötelessége kezet nyújtani azoknak, akik alatta állnak, hogy őket felemelje oda, hogy az országnak valóban polgárai lehessenek” (Eötvös, 1987: 20). A műveltséget polgári erénynek tekinti, tehát nem képességekről és gyermeki érdekről beszél, aminek kibontakoztatása szakértő pedagógusok munkáján múlik, hanem a tanultabbak szándékára, azaz a polgárságra támaszkodik.

Eötvös szerint „...minden iparkodásaink és törekvéseink, hogy szabadságot és egyenlőséget biztosítsunk hasztalanok, ha azon egyenlőséget nem tudjuk előállítani, mely a műveltség egyenlősége. Az egyenlőség nem jog, hanem tény, az egyenlőség

pedig tény ott, hol az a műveltség egyenlősége” (Eötvös, 1987: 20). E politika eredményessége ismert: a szegények, a korábban kirekesztettek be tudtak lépni a társadalom felsőbb szeleteibe (Karády, 1994, 1995). A baloldali pártok és szakszervezetek éppen azért támogatták, hogy az egységes követelmények teljesítése alapján felnőttként is meg lehessen szerezni a jelentős piaci és társadalmi értékkel rendelkező tudást és bizonyítványt.

Napjainkban viszont az egyenlőséget a műveltség minimalizálásával, a tanulói terhelés csökkentésével kívánják elérni. Nem a tudásban, hanem a képességekben mutatkozó különbségeket fogadják el az egyenlőségtől eltérés fő szabályának. Sőt, mindent megtesznek, hogy a tudás alapú műveltség ne hozzon létre olyanfajta különbséget, amelyről a XIX. század liberálisai gondolkodtak. Mindez ellentétben áll a liberális hagyományokkal. Azok ellenére cselekszenek, akik a tudástól várják gyermekük boldogulását, befektetésnek tekintik az oktatást.

Van azonban további különbség is a jelenlegi és a XIX. századi liberális oktatáspolitikák között. Míg Eötvös a lent lévő tanulatlannak, műveletlenek felemeléséről beszél, ma azt tapasztaljuk, hogy az elitnek kellene idomulnia a lejjebb lévőkhöz. Magyar Bálint álláspontja szerint *„ma az egyre alacsonyabb életkorban kierőltetett teljesítménykényszer miatt szellemi bulémiához hasonlít: betömik a gyermekbe a tudást, aki két nap múlva kiöklendezi, újat nyomnak bele....Mindez azért, hogy az elitgimnáziumok le tudják válogatni a maguk 1-2 százalékát. Ezt a rendszert fel kell számolni, mert gyakorlatilag nem veszi figyelembe a többség érdekeit”* (Eörsi, 2006: 9).

Ez az álláspont nem részben, hanem teljes egészében ellentétes a liberális hagyományokkal.

Az iskola kultúráját éppen ezért kísérlük meg a tömegek kultúrájához igazítani. A tananyag szervezése, a populárisnak gondolt értékrend uralmát látják helyénvalónak, ahogy ez számos tantárgyi vitában vált nyilvánvalóvá (például: Sáska, 2004). Az emelt szintű érettségít például a közoktatáshoz és nem a felsőoktatáshoz kötődő szakemberek teremtették meg, jelezve, hogy a korszerűség az oktatási rendszer melyik szegmésében értelmeződik.

A jelenlegi oktatáspolitikák a társadalom alsóbb rétegeiben élők érdekeire hivatkozva korlátozza továbbá a szabad iskolaválasztást, tudva, hogy ez a politika azok ellen van, akikre éppen Eötvös számított és épített: a tanult polgárokra, értelmiségiekre. (Érdekes, hogy az ország 2006. évi költségvetési vitája során éppen a tudatos és tehetős iskolaválasztók érdekeit szolgáló úgynevezett „bejáró fejkvótát”¹⁷ emelte meg a kormány, szembemenve önön oktatáspolitikájával.)

Ismerünk azonban másfajta érveléseket is. Elsősorban a politikai jobboldalon megfogalmazott vélemény szerint a jelenlegi oktatáspolitikai végső célja a nép elbutítása, hiszen *”jó lesz a gyerek hülyén is munkásnak,„...„eszköz az is, hogy ...lehetőség szerint véletlenül se tanulja meg a gyerek, hogy a teljesítmény és az elismerés hogyan függ össze”... „ma már ott tartunk, hogy a gyerekeket nem szabad osztályozni, nem szabad megbuktatni, és a negyedik évfolyam végén még írni-olvasni sem tud”* (Kövév 2006), ugyanezt az álláspontot képviseli az első hatosztályos gimnázium megteremtője is (Hoffmann, 2006: 6).

Néhányan azonban, a másik oldalról – szintén a következmények felől nézve- úgy látják, hogy a liberális oktatáspolitikai végső soron a tudás iránt fogékony értelmiségi rétegnek kedvez (Nagy, 2004). Megszüntette a kerettantervek kötelező rendjét, a pedagógusokra bízta a tanítás tartalmának a megállapítását, lehetővé téve így a képzés jellegének a helyi erőviszonyok szerinti alakítását, aminek csupán következménye, de nem célja a társadalmi különbségek növelése.

Számos érv szól az utóbbi feltételezés mellett. A nem állami (vagyis egyházi, alapítványi) fenntartású iskolákra *nem* vonatkozik az iskolakörzetesítés és beiskolázás új rendje,¹⁸ amivel korlátozná az iskola körzetén kívül élő értelmiséget az iskola választásában. Ugyanannak a rétegnek az önkormányzati iskolában megnehezítik érdekeik érvényesítését, a másik szférához nem nyúlnak, és így az egyházi, alapítványi iskolák fenntartói és az őket választók jobb helyzetbe kerülnek,¹⁹ noha a politika ezzel épp ellentétes célokat hirdetett meg: a hierarchiában lent lévő érdekeket szolgálta volna.

A kétszintű érettségi bevezetése és a felvételi vizsgák egyidejű eltörlése pedig kimondottan az iskolázott család gyermekeit segíti az érettségi emeltszintjén keresztül a mérvadó felsőoktatási intézmények elit szakjaiba.

Az oktatási kormányzat nem nyúlt az értelmiségi gyermekeket koncentráló hat-, illetve nyolc osztályos gimnáziumokhoz sem, nem korlátozta e nyilvánvalóan szelekciós képzést. Pedig ezek a gimnáziumok nemcsak az oktatáspolitikai hátrányt kiegyenlítő céljaival, hanem – úgy tűnik -, az Alkotmánnyal is ellentétesek. A 70/F. § (2) szerint ugyanis *„A Magyar Köztársaság a [művelődéshez való jogot] a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával... valósítja meg”*.

A városi környezetet bíráló ökomozgalmak reformpedagógiai adaptációja, az 'Erdei iskola' esetében is látható: ez az iskola csak a városi gyerekeknek és szüleiknek kedvező, a falun élőknek a természet közeli iskola a természetes életközük és egyben hát-

rányuk a falusi életmód. Az erdei iskola sem illeszkedik a hátrányok kiegyenlítését hirdető politikába, noha a nemzeti fejlesztési terv révén bőségesen finanszírozzák.

Mindezen érvek ellenére azt gondolom, hogy sem az elrendelt tananyag és az erőfeszítés csökkentés, a beiskolázási körzetek távrolról sem szektorsemleges kezelése, a hat és nyolcosztályos gimnáziumok szelekciós erejének változatlan hagyása, a bukta-tás tilalma, az új kétfokozatú érettségi bevezetése sat. nem titkos értelmiségi összeesküvés önön érdekük érvényesítésére és a nép elbutítására. Arra hajlok inkább, hogy a reálpolitika gyengeségében keressem a magyarázatot.

A gyermekek és a pedagógusok érdekeinek önkéntes képviselése, a hátrányok nélküli társadalom víziója, a tudást, a teljesítmény növelő, a vetélkedést támogató polgári (kapitalista) értékrendet elutasító alternatív pedagógia iránti mély elkötelezettség, valamint egy-egy oktatásigazgatási technikai eszköz (mint például a vizsgarendszer, vagy a Nemzeti alaptanterv) iránti erős vonzalom akadályozta meg az oktatási kormányzatot abban, hogy valóban liberális tudjon lenni: közügynek tekintse a közoktatást, ne pedig jámbor pedagógiai víziók vagy technokrata ideák megvalósításának terepének.

AZ OKTATÁSPOLITIKA DEMOKRATIZMUSA

Korábban is lehetett tudni, például a XIX. századi, a liberális bibliaként olvasott Toqueville munkájából („*A demokrácia Amerikában*”) vagy a XX. század totalitáriánus társadalmainak történetéből, hogy a demokratikus berendezkedést, a laikusok uralmát két irányból támadják. Eötvösnek, Trefortnak, Kármának azzal a politikai csoporttal kellett megküzdeniük, akik szerint a közügyek intézése a magasabb erkölcsöt és az igaz, ősi értékek hivatásszerűen ismerő, ápoló egyházak (és pedagógusok) kezébe kellene, hogy kerüljenek, s amelyet III. Napóleon idején a „trón és oltár” pártjai képviseltek. A tekintélyek uralma ez, melynek korlátozására sürgette Eötvös a népoktatási törvény elfogadását. Mind a mai napig élnek ezek az eszmék, amelyet az egyházak és az egyházas pedagógusok képviselnek, melyet a FIDESZ karol fel, mint például az úgynevezett „érték központú iskola” koncepciója esetében (Pásztor, 2003).

A másik antidemokratikus nézet jóval későbbi. Eszerint a társadalom vezetése voltaképpen technikai -szakmai kérdés. A társadalom ügyeinek hatékony intézése komoly szaktudást kíván, következésképpen – többek között – iskolai pedagógusokra, illetve a kutatásban, a tanügyigazgatásban dolgozó szakértőkre

kell bízni a közoktatás problémáinak megoldását, hiszen ehhez csak a hivatások értenek. Éppen a hozzáértés hiánya miatt kell a hozzá nem értőket kizárni a közügyek intézéséből, – például a szabadon választott önkormányzati testületeket – éppen a köz érdekében kell érdekeik képviselőjét átvenni, ahogy az általános iskolai beiratkozások korlátozása esetében láthatjuk.

Napjainkban az oktatáspolitikai tartósnak nem tekinti a laikusokra tartozó közügynek a közoktatás dolgainak intézését. A szocializmus késői éveiben kialakult általános felfogás szerint a technikai ügyekben otthonosan mozgó szakértők dolga a legjobb oktatás és nevelés megteremtése. Ennek az eszmének a továbbélése tisztán látható abban a sokszor hangoztatott álláspontban: az értékek közötti választás a szakmai kompetencia része – ezért kellene pártok feletti ügynek kellene lennie a közoktatásnak, a szakmának kellene képviselni és meghatározni, hogy mi legyen a tankötelezettségben megjelenő állami kényszer célja, mire fordítják a közpénzeket, mit tanítsanak az iskolában és így tovább.

Ebbe az, korporatív berendezkedést erősítő (tehát: antideмократikus) irányba fordult az oktatási kormányzat 2002 és 2004 között, ahogy két helyen olvasható a Kormányprogramban: „1.4. Megerősítjük az iskolák szakmai önállóságát, és visszaállítjuk a szakmai testületek, mindenekelőtt az Országos Köznevelési Tanács jogosítványait...”, illetve a kormány „megszünteti a kerettantervek monopol helyzetét és kötelező jellegét”. A kormány mindkét esetben állta szavát. Menjünk sorban.

Jó, ha tudjuk, hogy Pauler Tivadar hozta létre az Országos Köznevelési Tanácsot (OKOT) német mintára, még 1871-ben. A változó szerepű, félig tanácsadó, félig minisztériumi háttérintézmény olykor még felügyeletet is ellátott. Alapvetően tantervet készített, jogszabályokat véleményezett, egyfajta korporatív szervezetként működött. Döntési joggal soha sem rendelkezett, döntés-előkészítési feladatokat azonban ellátott, ami sokszor magát a döntést is jelentette.

A tanács nevének már ekkor is van jelentése: oktatás szerepel benne és nem nevelés, a liberálisok ugyanis nem tekintették a nevelést állami feladatnak. Erre csak 1945-ben került sor, amikor is a Tanács a „nevelésre” változtatta az oktatás szót, innentől lett a neve OKNT, amelyet 1948-ban szüntettek meg. Ehhez a hagyományhoz nyúlt vissza a hatalom felé törekvő pedagógiai elit évtizedeken keresztül hordozott sérelmeire építve az MDF-kormány, amikor 1993-ban életre hívta a csak pedagógusokból álló tanácsadó testületet, hogy csökkentse az helyi közügyeket képviselő önkormányzatok és a pedagógusok érdekeit képviselő szakszervezetek súlyát²⁰. Az 1994–98-as időszakban (liberális

oktatási kormányzat) kapott döntési jogot az oktatás tartalmi ügyeiben, a tantervekben, a tankönyvekben ez a pedagógusokból és a felsőoktatás pedagógusképzésben érdekeltjeiből álló testület. A filozófia hívószavai: a pedagógusok szakmai autonómiája, a közoktatás szakmai ügy.

Ez az alakzat ettől kezdve azt jelenti, hogy a közműveltség tartalma nem a politikai felelősséget viselő miniszteren és pártján múlik. A tankötelezettség állami kényszerének célja – azaz, hogy mi is történjék az iskolában –, így szakmaivá válik, s ez távolról sem demokratikus és elszámoltatható, hiszen a szakma nem váltható le, mint a választott politikusok.

Voltaképpen ugyanaz történt az oktatáspolitikai központjában a 2002–2006 közötti ciklusban, mint az iskolák szintjén már 1985 óta gyakorlat. Nem a választott kormányzat, nem is a helyi képviselőtestület állapítja meg az országos vagy helyi szintű közcél, amihez az iskoláknak kellene igazodniuk, ahogy az Trefort idején volt. Nem a jogszabályokban foglaltak (ide sorolva a tanterveket is) teljesítése volt a közalkalmazottak dolga a közintézményben, hanem éppen fordítva: az iskola szintjén a közalkalmazottak, illetve országos szinten pedig a korporációk joga meghatározni, hogy miért kötelező iskolába járni, s az OKNT dönt akkor a keretről, amely iránymutató az iskolákban dolgozó kollégák számára.²¹

A korporációt erősítő szándékot mi sem mutatja jobban, mint az, hogy a felsőoktatási törvényben rögzítették, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottságba az OKNT delegál tagot, mert a *felhasználók* szempontjait a „terepen dolgozó” pedagógusok képviselik. Az autonóm közszolgák szava a meghatározó abban, hogy milyen értékek uralkodjanak a közoktatásban és a tanárképzésben.

Nem is kell további érvet sorolni amellett, hogy szakmai és nem közügynek tekinti a jelenlegi oktatási kormányzat a közoktatás ügyét. Sípos János²² közoktatási helyettes államtitkár szerint az önfejlesztő iskolamodell egy olyan oktatásügyi, tartalmi fejlesztési filozófiára épült, amelynek középpontjában az iskolai autonómia áll, s a közoktatás szempontjából fontos fejlesztési feladatok zöme az intézmények saját belső innovációjában jön létre (Schüttler, 2002: 17). Tehát a társadalom egészének a szolgálata az iskolák tantestületei egymástól függetlenül végzett innovációja eredményeképpen teremődik meg, ami egyben azt is jelenti, hogy a pedagógus közösségek tevékenységének sikerén múlik a köz java.

ANTIKAPITALISTA PLEBEJUS OKTATÁSPOLITIKA

A liberális oktatáspolitikusok nyilatkozataiból világosan kitűnik, hogy nézeteik és politikájuk nem a XIX. század liberális korszak és a Liberális Internacionálé értékrendjét követi, hanem ennek a politikának polgári radikális vagy éppen szocialista ellenzékéét, melynek forrása legalább két helyen fakad.

Az egyfelől a XIX. század végi, XX. század eleji európai, amerikai radikális iskola-, társadalom- és életmód-alakító szocialista, anarchista mozgalmak értékrendjéhez nyúl vissza, mely elveti a rendiesnek tartott polgári társadalmi hierarchia létét és az állam szervező szerepét, s a közcélok felülről történő kijelölését (Sáska, 2004–5).

A közvetlen előzmény pedig másfelől a nyolcvanas évek magyar bel-, ezen belül oktatáspolitikájában keresendő. A munkás öngazgatást hirdető lengyel Szolidaritás mozgalom követeléseinek elébe menve a Magyar Szocialista Munkáspárt a szovjet típusú központosított szocialista modellt óvatosan és körültekintően a jugoszláv típusú öngazgató, szintén piacellenes, kollektivista egypárti (következésképpen antidemokratikus) modellre váltotta (Tischler, 1999). A kádári új politika szerint már a munkavállalók szavazatán múlt az igazgató személyének kiválasztása, a vállalati tervek, a pénzfelhasználás és az önellenőrzés módja, természetesen a munkahelyi párt, szakszervezet és a belügyi kontroll alatt, s ugyanezt az irányt követték az oktatási rendszer mindegyik szintjén. Az autonóm önszervezés eszméjét és gyakorlatát az 1985-ös oktatási törvény legitimálja és indítja el, s ez az eszme és gyakorlat rendszerváltás után is fennmaradt, de csak a közszolgálatban, a piaci szférában eltűntek e szervezeti viszonyok (Sáska, 2003).

Úgy tűnik, hogy az 1990 utáni kormányzati oktatáspolitikai eszméi inkább a korai polgári radikális ideológiákra és a késői szocialista öngazgató értékrendre építkeztek, hiszen a magyar liberális hagyományokhoz nehezen illeszthetőek. A magyar liberális oktatáspolitikai új jelentést, újabb értelmet kapott.

Köszönöm Kozma Tamás, Laki Mihály, Lukács Péter, Nagy Péter Tibor, Polonyi István és Szira Judit észrevételeit valamint Fábián Teri segítségét.

JEGYZETEK

- ¹ Feltehetőleg a magyar közoktatás gondolkodásának fejlődésének irányát mutatja az a tény, hogy a FIDESZ is ugyanolyan antiintellektuális politikát folytatott, mint ami a Medgyessy-kormány programjában olvasható. Pokorni Zoltán oktatási miniszterként kijelentette, hogy a „túlzottan ismeretközpontú iskola gyerekek tömegeinek zsigereibe kódolja be a szorongást, a halmozódó s a természetes módon már feloldhatatlan feszültségeket...Ezért van nagy jelentősége az iskolai tananyag gyermekléptékűre szabásának, az óraszámok bizonyos mértékű korlátozásának, az iskolai terhelés csökkentésének...” (Pokorni, 2001: 4; kiemelés tőlem – S. G.).
- ² 17/2004, (V. 20) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes jogszabályok módosításáról.
- ³ Lásd Az OM honlapján A tankönyvek korszerűségét és minőségét meghatározó tényezők, Bevezető, illetve Kojanitz László: A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők c. munkáját ugyanott. <http://www.om.hu/main.php?folderID=965&articleID=7002&ctag=articlelist&iid=1> Letöltve 2006-03-21
- ⁴ Lásd az iskolatáska súlyáról kiadott OM tájékoztatót: Oktatási Közlöny 2004/28 (X. 19.).
- ⁵ Lásd az 1993. évi LXXIX. tv. módosítását kezdeményező T/3591 sz. törvényjavaslat előterjesztői expozéját.
- ⁶ A közoktatásról szóló 1993. évi törvény 70§ (3) bekezdését 2003. áprilisában Magyar Bálint kezdeményezésére úgy módosította az Országgyűlés, hogy az általános iskola első három évben és a negyedik félévben a bizonyítványban szöveges értékelést kell adni a tanulóknak túsáról.
- ⁷ Mintha ugyanezt a szemléletet vallaná Pokorni Zoltán is. „Egy társadalom későbbi mentálhigiéniés állapota szempontjából meghatározó szerepe van annak, hogy az iskola által közvetített tananyag mennyire felel meg az életkori sajátosságoknak, mennyire ad lehetőséget a személyiség sokoldalú fejlődésére, fejlesztésére (Pokorni, 2001: 3).
- ⁸ Kevésbé harciasan, de ugyanezt mondja a FIDESZ minisztere is: „Régóta tudjuk, hogy az iskolában a gyerek nem az életre készül. Az iskola a gyermek számára maga az élet. Ezért van óriási jelentősége annak, hogy milyen légkör hatja át az iskolát, mennyire gerjeszt szorongásokat, feszültségeket, vagy épp ellenkezőleg, mennyire képes oldani ezeket” (Pokorni, Uo).
- ⁹ Itt csak annyit jegyzek meg, hogy a képesség fogalma Arisztotelésztől való (Metafizika IX. (Theta) könyve). Egyszer azt jelenti, hogy meg tudok-e most valamit csinálni (pl. ajtót kinyitni, fára mászni, zenét élvezni stb.), másfelől pedig majdan, a jövőben meg tudok-e tenni valamit (Ross, 1996). Ez a képesség már most is bennem van, mint az idei vetésben a jövő aratás lehetősége. E gondolatban persze van egy szép metafizikai mozzanat, ugyanis fel kell tételnie, hogy vagy van egy olyan „ős-képesség”, ami pedagógiai munka által kibontakozhat (Rousseau, Pestalozzi), vagy előre tudja – eötvösi értelemben liberálisnak semmiképpen sem nevezhető politikus –, hogy milyen lesz a jövő, amire már most fel kell készíteni minden egyes gyermeket, persze külön-külön. Feltételezi, hogy minden pedagógus rendelkezik azzal a képességgel, hogy tanítványait az általa nem ismert jövőre készíti fel. Ez a politika

a pedagógusmesterség irracionális elemét erősíti fel, mert arra politizál.

- ¹⁰ A pénz felhasználásnak célja: „Az egész életen át tartó tanulás közoktatásbeli megalapozása biztosítja a tudás alapú társadalom és gazdaság létrejöttének feltételeit. A célok elérése érdekében szükséges a pedagógiai kultúra átalakulása. A ma jellemző frontális és zömmel lexikális ismeretközlő eljárásokat fokozatosan fel kell váltania az iskolarendszer egészére kiterjedő, kompetencia alapú nevelési, oktatási módszertannak. A módszertani változást a digitális kultúra oktatási eszközrendszerének alkalmazása kell, hogy kíséresse. Különösen nagy fontosságú a kisiskolás korban elsajátított alapképességek és készségek, továbbá kulcskompetenciák fejlesztése, mert ezek a későbbi sikeres tanulás és munkába állás feltételeiként szolgálnak.” (FMM, 2005).
- ¹¹ A támogatottak listája megtekinthető ugyanitt.
- ¹² Az OM háttérintézményein főként a Sulinován keresztül.
- ¹³ A forrás a 8. sz. jegyzetben.
- ¹⁴ Alsó becslésről van szó, mert az elemzett időszak nem tartalmazza a 2006. évi költségvetési törvényhez csatolt – nem pénzügyi természetű – a közoktatásról szóló törvény elfogadott módosításait, pl. az általános iskolai felvételik esetében alkalmazandó pozitív diszkrimináció elrendelését, következőképpen a változtatás mértéke nagyobb, mint a kimutatott.
- ¹⁵ Nem számítva a jelölések és a számozások megváltozását.
- ¹⁶ A jelenlegihez fogható igazgatási módszerrel legtisztábban Magyarországon utoljára talán a hatvanas években éltek, amikor rendeletben írták elő az általános iskolai (1963) és a középiskolai (1965) tanulók tervszerű nevelésének programját. Az általános iskolai Nevelési tervben olvasható a morális tekintetben nehezen támadható pedagógusok elé tűzött feladat, mindegyikük tanítványa a „társadalmi és magánéletében legyen becsületes, igazságos, egyszerű és szerény” (Nevelési terv, 1962. 15). A két politika lényege ugyanaz: államigazgatási eszközökkel, a joggal kényszerítene ki előírt értékek követő magatartási formákat.
- ¹⁷ A közoktatás finanszírozása két részből tevődik össze. Az egyik részt (kb. 50-60%) az ország költségvetése állja, a másikat pedig az iskolafenntartó önkormányzat fedezi. A bejáró fejkvóta pedig az önkormányzatok közötti teherbíró képességet egyenlíti ki, illetve és ez a fontosabb – az iskolát választó szülők személyi jövedelemadójának bizonyos hányada nem az iskolafenntartó önkormányzathoz kerül.
- ¹⁸ 2005. évi CXLVIII. törvény módosította a közoktatásról szóló törvény 66. §-ának (2) bekezdését., amely szerint „Az általános iskola – beleértve a kijelölt iskolát is – köteles felvenni, átvenni azt a tanköteles tanulót, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a körzetében található (kötelező felvételt biztosító iskola). A fenntartó a szakiskolát – kilencedik-tizedik évfolyamon – kijelölheti kötelező felvételt biztosító iskolának. A kijelölt iskola [30. § (4) bek.], ha nem kötelező felvételt biztosító iskola, a tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg.”
- ¹⁹ Tudjuk, hogy az egyházi – s elsősorban a katolikus fenntartású iskolák tanulóit a legnagyobb eséllyel tanulnak tovább a felsőoktatásban, és ezekben az iskolákba a tanultabb szülők küldik gyermekeiket (Neuwirth, 2003: 51).
- ²⁰ Az helyi társadalmat képviselő önkormányzatok és a munkavállaló pedagógus érdeket védő szakszervezetek alkotta egyeztető szervezettel szemben

hozták létre a korporatív logika szerint az Országos Köznevelési Tanácsot, 1993-ban elfogadott Közoktatási Törvényben (96.§)

- ²¹ Érdekes, hogy a konzervatív FIDESZ kormányszata kísérlete meg, hogy a közoktatást – a politika szervezeti rendjét tekintve valamelyest a maga értékrendje szerint, de mégis a közügyé formálja. Az úgynevezett kötelező kerettantervekkel megkísérelte az iskolák tevékenységét koordinálni, ezzel megteremtette a közműveltség vitathatóságának intézményes kereteit, s elvette a felelősséggel nem rendelkező, számon kérhetetlen Országos Köznevelési Tanács (OKNT) egyetértési jogát is. Ezt sérelmezte az SZDSZ.
- ²² Korábban iskolaigazgatóként a Soros Alapítvány Közoktatási Programjának keretei között működő önfelkészítő iskolaprojekt egyik vezérégyénisége volt. Az alapítvány vezetője Horn Gábor országgyűlési képviselő, az SZDSZ Oktatási Műhelyének vezetője, az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete mellett az Önfelkészítő Iskolák Egyesületének is tagja. Lásd: www.miniszterelnok.hu (Balázs, é. n., Schüttler, 2004).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adorno, Theodor W. (2003): A félműveltség elmélete. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Budapest, Osiris – Láthatatlan Kollégium, 96–114. pp.
- Andor Mihály. (2005): Lépéskényszer. Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban. *Iskolakultúra*. No.3., 57–69. pp.
- Balázs Éva (é.n.): *Önfelkészítő iskolák Egy alapítványi kezdeményezésű innováció*, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tartalmi-valtozasok-09-balazs>
- Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó (szerk.): *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Broadfoot, Patricia (1986): *A nyilvános vizsgáktól a pályaorientációs teljesítménymérésig*. Az Értékelési Központ kiadványai, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- De Groff, J. (1999): *Az oktatásjog általános helyzete: összehasonlító és a nemzetek feletti oktatásjog*. Új pedagógiai Szemle, július-augusztus, 240–253. pp.
- Eötvös József (1987): A népiskolai törvényjavaslat indoklásából. In: Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. I. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 16–17. pp.
- Eötvös József (1987): Felszólalás a költségvetés tárgyalásakor (1870) In: Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. I. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 18–22. pp.
- Falus Iván (1974): Utószó. In: Vág Ottó szerk: *Granville Stanley Hall: az amerikai iskoláról*. Tankönyvkiadó, Budapest. 155-164. o.
- FMM (2005): „*Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra*” PÁLYÁZATI FELHÍVÁS Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program és EQUAL Program Irányító Hatóság (HEFOP IH) pályázatot hirdet. (<http://www.fmm.gov.hu/main.php?%20folderID=55&articleID=1767&ctag=articlist&iid=1>).
- Gergely Gyula (2004): *Kulcskompetenciák pedig nincsenek*. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. 50–58. pp.

- Guther M. Ilona (2003): *Túlterheltek-e a diákok vagy nem?* 4. rész, Romániai Magyar Szó, január 25.
- Hoffmann Rózsa (2006): *Zuhanórepülésben, katapultálás előtt. Az utóbbi években jelentősen romlott a közoktatási rendszer.* Magyar Nemzet 2006. március 9. 6. p.
- Karády Viktor (1994): Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Laczkó Miklós (szerk.): *A tudománytól a tömegkultúráig.* MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Karády Viktor (1995): A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon. *Educatio.* No. 5.
- Kósa Barbara (2005): Oktatás és képzés 2010, Összefoglaló a 'Kulcskompetenciák' munkacsoport eredményeiről, „A sikeres önmegvalósítás képességét kell kialakítani”, Beszélgetés Brassói Sándorral, az Oktatási Minisztérium főosztályvezető-helyettesével. *Új Pedagógiai Szemle.* No. 5., 51–57. pp.
- Kövér László (2006): 'Rusnya, ragyás' képű SZDSZ-re utalt Kövér László. *MTI,* 2006. március 29., szerda 22:28, <http://index.hu/politika/belfold/kover5342/> Letöltve 2006. március 30.
- Liberal Appeal of Rome 1981, <http://www.liberal-international.org>
- Liberal Declaration of Oxford 1967, 2 september 1967. <http://www.liberal-international.org>
- Medgyessy Péter kormányának programja (2002): „*Cselekedni, most és mindenkiért!* A nemzeti közép, a demokratikus koalíció kormányának programja Magyarország 2002–2006” (A H19. sz. parlamenti előterjesztés 2002.05.25.) <http://www.meh.hu/kormany/kormanyprogram/program20020531.html>.
- Mihály Ildikó (2002): *Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása.* Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 180–188. pp.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása.* Educatio, Budapest,
- Nagy Péter Tibor (2004): *A tananyagcsökkentés és társadalompolitika.* Educatio, 2. sz. 279–283.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógiai – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2003): *A középiskolai munka néhány mutatója 2002.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nevelési Terv (1962) Pedagógiai Tudományos Intézet, sokszorosítás.
- OKA (2006): Az Oktatásért Közalapítvány Közoktatási Alkuratórium pályázata: közoka III. - REFORM- ÉS ALTERNATÍV PEDAGÓGIAI PROGRAMOK, INNOVÁCIÓK TÁMOGATÁSA <http://www.om.hu/main.php?folderID=410&articleID=6963&ctag=articlelist&iid=1> letöltve 2006 március 14.
- OM tervezet (2006): Melléklet a /2006. számú kormány-előterjesztéshez A Kormány.../2006. (...) Korm. r e n d e l e t e a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Oxford Manifesto (1947): Drawn up at the International Liberal Conference at Wadham College, Oxford, in April, 1947. <http://www.liberal-international.org>
- Oxford Manifesto (1997): *The Liberal Agenda for the 21st Century: The Liberal Manifesto.* Adopted by the 48th Congress of Liberal International on 27-30

- November 1997 in The Town Hall in Oxford, UK. (<http://www.liberal-international.org>)
- Pauler Tivadar (1987) Beszéd az Országgyűlés költségvetési vitájában (1871). In: Mann Miklós szerk.: *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. I. rész.* Tankönyvkiadó, Budapest. 30–39. pp.
- Pokorni Zoltán (2001): Az iskola a gyermek számára maga az élet. *Új Pedagógiai Szemle.* No. 5., 3–4. pp.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben.* Iskolakultúra, Pécs. /Iskolakultúra-könyvek 28./
- Rádai Eszter (2004): „A magyar iskola betegít.” Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal és Mihály Ottó oktatáskutatóval készített interjú. *Élet és Irodalom*, 47. évfolyam. 4. sz.
- Ross, Sir David (1996): *Arisztotelész.* Budapest. Osiris Kiadó.
- Sajó András (2003): A semlegesség doktrínái és az állam. *Beszélő.* Október. 10.
- Sáska Géza (2003): *Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában.* Iskolakultúra 2003/6-7. 88–108. pp.
- Sáska Géza (2004): *Az alternatív pedagógiai posztoszocialista győzelme.* *Beszélő,* 12. sz. 20–30. pp.
- Sáska Géza (2004–5): *A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. I., II.* Magyar Pedagógia 4. és 5. sz.
- Sáska Géza szerk. (2004): *Vita az irodalomtörténet tanításáról.* *Kritika,* július-augusztus 30–36. pp.
- Scheibe von, Wolfgang (1984): *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung.* Beltz, Broschert.
- Schüttler Tamás (2002): *A modernizációt segítő reformok elodázhatatlanok. Interjú Magyar Bálint oktatási miniszterrel.* *Új Pedagógiai Szemle,* 9. sz. 3–16. pp.
- Schüttler Tamás (2002): A tantervek körüli hitviták ma már kívül rekednek az iskolák falain. Beszélgetés Sipos János közoktatási helyettes államtitkárral. *Új Pedagógiai Szemle,* 9. sz. 17–25. pp.
- Schüttler Tamás (2004): „Önfejlesztés csak hálózatban, sok iskola együttműködésében létezhet”. Beszélgetés az önfejlesztő iskolákról. *Új Pedagógiai Szemle.* 1. sz. 59–68. o.
- Segerfeldt, Fredrik (2006): *The Not-so-super model.* Timbro, <http://www.timbro.se/text.aspx?id=151>. letöltve 2006. február 15.
- Szabó Miklós (1989): *A szocializmus három értelme.* Pártok és rendszerek. A Magyar Politika-tudományi Társaság Évkönyv, Budapest, 207–212. pp.
- Szűdi János dr. (2004): *A gyermek mindenek feletti álló érdeke.* Okker Kidadó Budapest.
- Tischler János (1999) *A magyar pártvezetés és a lengyel válság, 1980–1981.* *Studia Miskolcinsia* 3. Történelmi Tanulmányok, A Miskolci Egyetem történettudományi tanszékeinek évkönyve, Miskolc
- Vekerdy Tamás (2001): *Nem az életre készülünk, hanem élünk.* Népszabadság, (2001. okt. 27.)
- Vekerdy Tamás (2004) *Gyermekközpontú-e az iskola?* *Új Pedagógiai Szemle* 4–5. sz.

