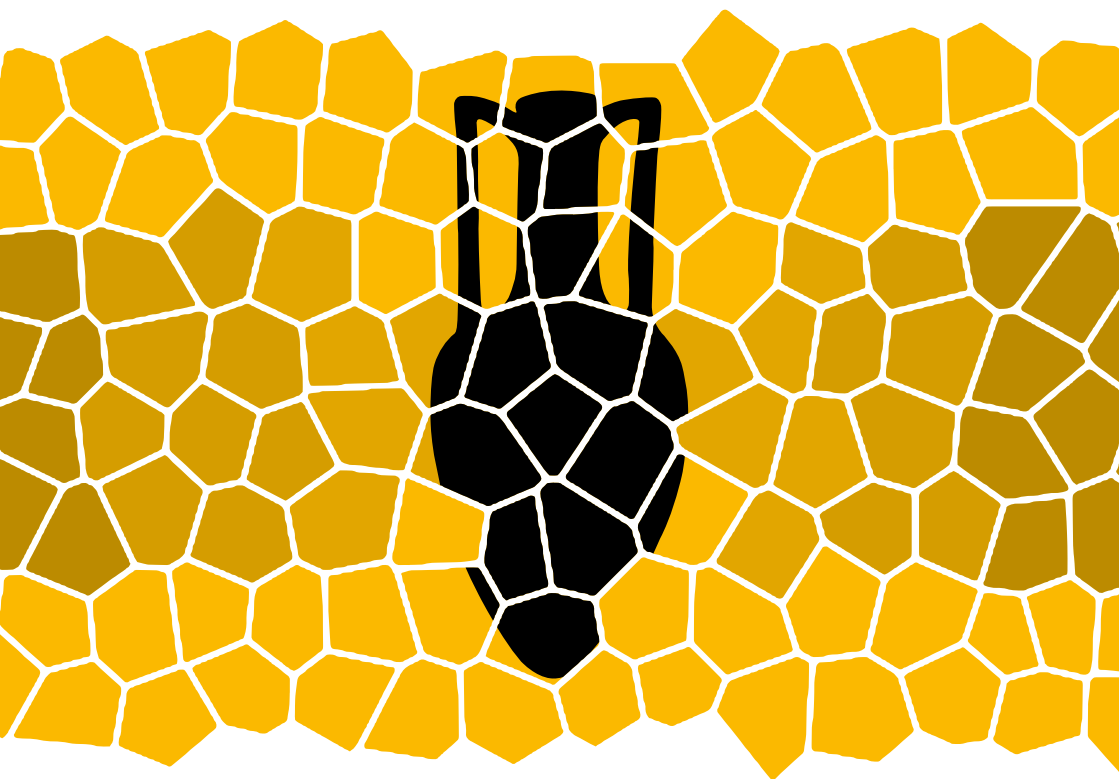




AGÓRA OKTATÁSI KEREKASZTAL

Oktatáspolitikai alapvetések



2013. október

Agóra Oktatási Kerekasztal

OKTATÁSPOLITIKAI ALAPVETÉSEK

Magyar Pedagógiai Társaság

Budapest, 2013

A kötet az Agóra Oktatási Kerekasztal szellemi terméke,
rá való hivatkozással szabadon másolható és idézhető.

Honlapcím: www.agoraoktatas.hu

A kötetet kiadó Magyar Pedagógiai Társaság
az Agóra Oktatási Kerekasztal civil mozgalom kezdeményezőinek egyike.

A kiadást támogatta az Alapítvány a Tanszabadságért.

A kézirat lezárva: 2013. november

ISBN 978-963-7123-31-3

Kiadja a Magyar Pedagógiai Társaság
Felelős kiadó: Trencsényi László

Nyomás és kötés: G-Print Bt.
Felelős vezető: Wilpert Gábor

Szöveggondozó: Juhász Ágnes

Borítóterv, tipográfia: Gádor Tamás

1. kiadás, 2013

Tartalomjegyzék

Előszó	5
1. Az Agóra Oktatási Kerekasztal koncepcióalkotó munkája során követett értékek.	9
1.1. A tanulói kompetenciák fejlődésének támogatása, különös tekintettel a szociális és demokratikus kompetenciákra	9
1.2. Személyközpontúság, gyermekcentrikusság.	9
1.3. Méltányosság mindenekfelett, minden szinten	10
1.4. Demokratikus működés.	10
1.5. Autonómia és elszámoltathatóság	11
1.6. Átlátható, átjárható, zsákutcamentes iskolarendszer.	11
2. Az oktatáspolitikai témái	12
2.1. Elvárt, kívánatos nevelési-oktatási eredmények.	12
2.2. Jó kormányzás	13
2.3. Tartalmi szabályozás.	15
2.4. Intézményi minőségirányítás és rendszerszintű minőségértékelés	17
2.5. Pedagógusok és a közoktatás további szakmai szereplői	18
2.6. Szakképzés a közoktatásban, a közoktatás és a munka világa	20
2.7. Méltányosság	22
2.8. Fejlesztéspolitika, értékmegőrzés és modernizáció	23
2.9. Hatékonyan együttműködő közoktatás	24
2.10. Diákszerep, diákrészvétel, netgeneráció	24
2.11. A közoktatás és a munka világa – Életút-támogató pályaeorientáció	24
2.12. A nevelés intézményi szerkezete	25
3. Oktatáspolitikai tézisek.	26
3.1. Elvárt, kívánatos nevelési-oktatási eredmények.	26
3.2. Jó kormányzás	26
3.3. Tartalmi szabályozás.	27
3.4. Intézményi minőségirányítás és rendszerszintű minőségértékelés	30
3.5. Pedagógusok és a közoktatás további szakmai szereplői	30
3.6. Szakképzés a közoktatásban, a közoktatás és a munka világa	32
3.7. Méltányosság	35
3.8. Fejlesztéspolitika, értékmegőrzés és modernizáció	38
3.9. Hatékonyan együttműködő közoktatás	40

3.10. Demokrácia, diákszerep, diákrészvétel az infokommunikációs világban.	42
3.11. A közoktatás és a munka világa – Életút-támogató pályaorientáció	44
3.12. A nevelés intézményi szerkezete	47
4. Azon problémák, kérdések számbavétele, amelyekben az Agóra álláspontja megosztott.	49
4.1. Tartalmi szabályozás.	49
4.2. Minőségértékelés.	49
4.3. A „jó tanárról”, pedagógusról alkotott kép	49
4.4. Szakiskolai előkészítő/reintegráló („felzárkóztató”) osztályok kérdésköre	50
4.5. Együttműködés iskolán belül – együttműködés a társadalom más szféráival	51
4.6. Az iskolai demokráciáról	52
Melléklet	53
Rövidtávú javaslat a szakképzés iskolaszervezetére és a szakma/közismeret arányra	
A tézisek alapjául szolgáló tanulmányok	54

Előszó

Az Agóra Oktatási Kerekasztal 2012 márciusában alakult meg, miután a Hálózat a Tanszabadságért kezdeményezésére tizenhat szakmai szervezet együttműködésre hívta azokat a szakembereket és laikusokat, akik a közoktatási rendszer modernizációjáért tenni kívánnak.

A deklarált cél az volt, hogy lehetőség nyíljon a magyarországi oktatásra vonatkozó *legkülönbébb álláspontok, vélemények, nézetek kifejtésére*, és ezek egyeztetése eredményeként létrejöjjön egy, a szükséges pontokon a megoldások eltérő változatait felvonultató, nagy és sokoldalú támogatottságot élvező szakmai dokumentum, *oktatáspolitikai koncepció*.

A felhívás hatására több mint kétszáz tag regisztrált az Agórába, akik többsége a munka valamelyik szakaszában részt vett a vitákban, a dokumentumok létrehozásában. *A tagok a közoktatásban érintettek széles spektrumát képviselik, a szülőktől az óvodapedagógusokon, általános, közép- és szakiskolai tanárokon, szakoktatókon, pszichopedagógusokon, iskolaigazgatókon, a tanárképzésben dolgozókon, tankönyves szakembereken át oktatáspolitikusokig, a neveléstudomány kutatóiig.* Ehhez társult a kétezer főt meghaladó Facebook-csoport.

Az Agóra létrehozóinak és tagjainak meggyőződése, hogy *Magyarországnak hosszú távon működőképes, a politikai választások viharainak nem kitett, stabil alapelvet tartalmazó, a politikai erők által elfogadott oktatáspolitikai stratégiára van szüksége.*

Az Agóra létevel demonstrálni kívántuk, hogy

- az oktatáspolitikai „csinálás” nem egy politikai elit belső ügye, hanem széles társadalmi párbeszéd folyamán lehet érvényes elképzeléseket megfogalmazni s ezeknek bizalmi elven épülő támogatást szerezni;
- széles értelemben vett szakmánk konstruktív gondolkodásra is képes és hajlandó.

Az Agóra plénuma részletes viták után úgy döntött, hogy nyitott diskurzusok során, a tagság minél szélesebb körének részvételével létrehoz egy elemzéseket és ajánlásokat tartalmazó dokumentumot, amellyel 2013 őszén *megkínálja a választásokra készülő – politikaiprogram-alkotó – demokratikus pártokat.* Az üzenetben egyfelől a „szakma” álláspontját, másfelől a minél szélesebb társadalmi konszenzust kívánta az Agóra hangsúlyozni.

Szinte a teljes tagság aktívan részt vett egy módszertanilag alaposan végiggondolt, a valódi demokratikus részvételt biztosító munkafolyamat során annak a *tematikának* a kidolgozásában, amely a későbbi munka alapját képezte.

Hasonló módszerrel kerültek meghatározásra az Agóra által legfontosabbnak tartott értékek, amelyek egyrészt a további munka során iránymutatóul szolgáltak, másrészt kifejezik azt a minimumot, amely különféle együttműködésekben feltétlenül szabható.

A tematika egyes elemeinek kidolgozására munkacsoportok jöttek létre.

A tagság által elfogadott tématerületek, amelyek tematikai alábontása jelen dokumentum Az oktatáspolitikai témái c. fejezetében, kifejtése pedig a dokumentum további részében megjelenik, a következők:

1. Elvárt, kívánatos nevelési-oktatási eredmények
2. Jó kormányzás
3. Tartalmi szabályozás
4. Intézményi minőségirányítás és rendszerszintű minőségértékelés
5. Pedagógusok és a közoktatás további szakmai szereplői
6. Szakképzés a közoktatásban, a közoktatás és a munka világa
7. Méltányosság
8. Fejlesztéspolitikai, értékmegőrzés és modernizáció
9. Együttműködés, tudás- és tapasztalatcsere a közoktatásban érintett csoportok között
10. Diákszerep, diákrészvétel, netgeneráció

A dokumentum létrehozása során célszerűbbnek tűnt a 6. téma kétfelé bontása, és szükségesnek mutatkozott egy új téma, így az eredeti lista kiegészült két témával:

11. A közoktatás és a munka világa – Életút-támogató pályaaorientáció
12. A nevelés intézményi szerkezete

A tematika sajátos logikát tükröz. Eltér a hagyományos oktatáspolitikai dokumentumok algoritmusától. Kifejezésre jut benne az Agórában tömörült tudáshordozók gondolkodásmódja. Az Agóra vállalja ezt a struktúrát. Úgy véli, hogy ez a tematizálás tükrözi a pedagógiai „mikrofolyamatokban” helytálló, feszültségeket és fejlesztendő területeket észlelő szakemberek, és laikus érdeklődők problématerképét.

Ezt a „tematizálást” – a dokumentumban megjelenő lehetséges probléma- és feladatstruktúrát – ajánljuk fel mindazoknak, akik professzionista politikusként oktatáspolitikai programot készítenek. E tükör arra nézvést is útbaigazító lehet, hogy mely oktatáspolitikai lépések milyen fokozatú támogatásra számíthatnak.

A munkacsoportok különböző intenzitással és különböző mértékű nyilvánosság mellett dolgoztak. A munka során az Agóra tagságának bevonásával az Agórában egyesült tudást tükröző részdokumentumok születtek.

A Facebook-csoportban ennél is szélesebb körben zajlott a párbeszéd. Néhány részletkérdés vagy néhány aktualitás jelentősszámú reflexiót ért el, más esetekben a csoport tagjai e felületen nem nyilvánultak meg. A Facebook-csoport mindazonáltal segített abban, hogy a párbeszéd társadalmi jellege fokozódjék.

A munka során el kellett térnünk az eredeti elképzelésektől. Egyrészt sajnálatos módon nem sikerült annyi és annyiféle szakembert bevonni, annyiféle véleményt megszólaltatni, mint azt eredetileg szándékoztuk. Ennek okát később érdemes elemeznünk, de bizonyosan szerepet játszott ebben az a légkör, amelyben félni kell minden, kritikát megfogalmazó szervezethez való csatlakozástól. Másrészt be kellett látnunk, hogy tanulmányok nem születhetnek kollektív munka eredményeként, és nem tudunk, de nem is feltétlenül szükséges egy kutatási záródokumentum szintjének, felépítésének megfelelő, egységes szerkezetű tanulmányt letennünk az asztalra.

Így az egyes témákhoz a munkacsoportok egy-egy tagja, esetenként felkért külső szakértők készítettek általában magas színvonalú tanulmányokat, amelyeket a munkacsoportok vagy a munkacsoportoktól független műhelyek és a levelezőlistán a tagság megvitatott. Ezek alapján születtek meg azok a *tézisek, amelyeket az Agóra megvitatott és magáénak vall.*

Ezek a tézisek már eddig is hozzájárultak a pártok oktatáspolitikai elképzeléseinek közelítéséhez, ütköztetéséhez. A Hálózat a Tanszabadságért kezdeményezésére 2013 tavaszán elindított, a felhívásra jelentkező pártok oktatáspolitikusai részvételével tartott *tematikus kerekasztalok vitaindítójaként szolgáltak az Agóra tézisei.* Emellett az Agóra több tagja részt vett különféle pártok és szervezetek oktatáspolitikai programjának kidolgozásában, ahol munkájukban támaszkodni tudtak az Agóra anyagaira.

A tézisek lefedik a felsorolt tématerületeket, de nem foglalkoznak minden tématerület minden témájával. A kimaradt területek feldolgozása még vállalkozóra vár.

A fenti helyzetben az Agóra erre felhatalmazott koordinációs bizottsága úgy döntött, hogy jelen preambulum kíséretében egységes koncepcióként

- az Agóra értékeket,
- az oktatáspolitikai részletes témalistáját,
- a téziseket (oktatáspolitikai javaslatokat)

adja közre mint tevékenységének eredményeit.

Emellett az Agóra honlapján (agoraoktatas.hu) szerzőik nevével közzétesszük az elkészült, önmagukban is komoly értéket képviselő műhelytanulmányokat.

Ezt a tudást kínálja fel az Agóra Oktatási Kerekasztal az oktatáspolitikáról gondolkodó politikai erőknek, illetve az oktatáspolitikai iránt érdeklődő pedagógusoknak, szülőknek, a társszakmák képviselőinek.

Az Agóra küldetését az adott viszonyok közt teljesülve látjuk. Adott infrastruktúra, nyilvánossági viszonyok, társadalmi-politikai helyzet közepette az Agórában egyesült tudás és akarat ennyivel képes hozzájárulni ahhoz, hogy

- érvényes (valódi szükségletekre valódi válaszokat kínáló) oktatáspolitikai jusson esélyhez,
- a „politikai elit” és a közoktatási intézmények mindennapi világa közt az átjárás elve fokozottabban érvényesüljön,
- a társadalmi-szakmai kontroll elve egyre erőteljesebben érvényesüljön.

Fenti célok szolgálatát az Agóra tagjai e dokumentum közzététele után is folytatni kívánják.

Magyarország, 2013 októbere

1. Az Agóra Oktatási Kerekasztal koncepcióalkotó munkája során követett értékek

1.1. A tanulói kompetenciák fejlődésének támogatása, különös tekintettel a szociális és demokratikus kompetenciákra

Olyan pedagógiai gyakorlatot és olyan óvodát, iskolát akarunk,

- amely nem a gyermekek, tanulók ismereteinek pusztá gyarapodását, hanem az ismereteik alkalmazását lehetővé tevő készségek, értékek és beállítódások – kompetenciáik – fejlődését tekinti céljának,
- amely a fejlesztendő kompetenciák körét nem csupán egy „akadémiai kánon” alapján azonosítja, hanem azokat az ismereteket és azokat a készségeket fejleszti, amelyek lehetővé teszik a sikeres és aktív életpályát,
- amely az oktatást és a nevelést nem állítja szembe egymással, és a kompetenciák fejlesztését oktatási és nevelési célként is kezeli,
- amely nagy hangsúlyt fektet a társadalmi együttéléshez és az aktív állampolgári magatartás elsajátításhoz szükséges kompetenciák – ismeretek, szociális készségek, etikai normák, mindennapi rutinok – fejlesztésére,
- amely nem csupán oktatja e kompetenciákat, de a pedagógusok és tanulók viszonyának, a tanulók egymás közötti kapcsolatának normáin, az iskolák működési szabályain keresztül megélhetővé is teszi azokat.

1.2. Személyközpontúság, gyermekcentrikusság

Olyan pedagógiai gyakorlatot és olyan óvodát, iskolát akarunk,

- amelyben a gyermek érdeke az elsődleges,
- amely törekszik arra, hogy kibontakoztassa a gyermekekben, tanulóiban rejlő egyéni és egyedi lehetőségeket,
- amelyben a nevelés-oktatás alapja a gyermekek, tanulók megismerése,
- amely az életkori sajátosságokhoz igazodva épít a tanulók érdeklődésére és saját tanulásukkal kapcsolatos döntéseikre,
- amelyben a legfontosabb vezérelv a gyermekek, tanulók személyiségfejlődéséhez, tanulási igényeihez és szükségleteihez való alkalmazkodás,
- amelyben tág tere van annak, hogy a tanulók ismeretére alapozva a pedagógusok nagy szabadsággal válasszák ki a tananyagot, az alkalmazott pedagógiai módszereket és értékelési eljárásokat,
- amely a tanulási lehetőségek gazdag választékát kínálja fel.

1.3. Méltányosság mindenekfelett, minden szinten

Olyan pedagógiai gyakorlatot, óvodát, iskolát, iskolahálózatot és oktatási rendszert akarunk,

- amely törekszik a rejtett és nyílt kirekesztés, valamint a hátrányos helyzetű tanulókat kudarcra ítélő pedagógiai gyakorlatok minden formájának megszüntetésére,
- amely támogatja a tanulási kudarc bármely formája által veszélyeztetett gyermekeket,
- amely tanulási sikerhez juttatja a bármilyen okból hátrányos helyzetű tanulókat is,
- amely integrációra, a tanulás minden tanuló számára előnyös és felkészült megszervezésére – inklúzióra – törekszik,
- amely visszaszorítja a bármilyen tanulói csoport számára hátrányos, a méltányosság elvét sértő beiskolázási politikákat és határozottan fellép a roma tanulók szegregációja ellen,
- amely minden szintű és tartalmú irányítási, oktatáspolitikai döntésben érvényesíti a méltányosság elvét.

1.4. Demokratikus működés

Olyan óvodát, iskolát, iskolahálózatot, oktatási rendszert és oktatáspolitikai gyakorlatot akarunk,

- amelyben minden intézmény az ott tanulók és tanítók aktív, élő és együttműködő, a tanulási célokat középpontba állító, értékeit, normáit maga kialakító közösségeként működik,
- amelyben tág tere van a tanulói önszerveződésnek és részvételnek,
- amelyben az intézmény minden munkatársa, a szülők és az iskola külső partnerei részt vesznek az iskola életét és működését meghatározó döntések meghozatalában,
- amelyben a helyi közösségek magukénak érzik az iskolát és módjukban áll befolyásolni az iskola sorsára, működésére hatást gyakorló döntéseket,
- amelyben minden az iskolák, és általában az oktatás működéséről szóló, jogszerűen megosztható információ elérhető a nyilvánosság számára,
- amelyben a fontos irányítási döntéseket nemcsak adminisztratív közigazgatási szereplők hozzhatják meg, hanem demokratikus legitimitációval rendelkező civil és választott szereplők is.
- amelyben az oktatás működésében és eredményességében érdekelt minden csoport olyan civil és szakmai szervezeteket működtethet, amelyek képesek tagjaik érdekeinek és véleményének összegyűjtésére és eredményes képviseletére,

-
- amelyben az oktatásirányítási és oktatáspolitikai döntések minden érdekelt csoport bevonásával működő, nyílt és intézményesült konzultációs mechanizmuson alapulnak.

1.5. Autonómia és elszámoltathatóság

Olyan pedagógustársadalmat, iskolát, iskolahálózatokat és oktatási rendszert akarunk,

- amely a pedagógusok és oktatók szakmai autonómiáját nem „szabadság-jognak”, hanem a munkájukkal járó felelősség gyakorlásának elemi feltételének tekinti,
- amely teret biztosít a pedagógusok személyisége érvényesülésének és autonóm szakmai fejlődésüknek,
- amelyben a neveléssel, oktatással és képzéssel foglalkozó intézmények működését a környezetük által támasztott igények kielégítése és „klienseik” – gyermekek, tanulók, szülők – elégedettsége, valamint az intézmény által produkált hozzáadott érték is minősíti, a központi követelményeknek való megfelelés mellett,
- amelyben az oktatási intézmények szakmai autonómiája az ennek gyakorlásához szükséges pénzügyi és szervezeti-intézményi autonómiával párosul,
- amelyben a helyi igényeket és szükségleteket is figyelembe vevő, minden érdekelt számára információt szolgáltató, gazdag minőségértékelési eszköztár garantálja az elszámoltathatóság érvényesülését,
- amelyben a gyenge pedagógusi-oktatói és intézményi minőségnek következményei vannak, s amelyben megtörténik a kívánatos teljesítménytől elmaradó intézményeket azonosítása és fejlesztése.

1.6. Átlátható, átjárható, zsákutcamentes iskolarendszer

Olyan iskolarendszert akarunk,

- amelyben a tanulók és szüleik megfelelő információk birtokában, felelősen választhatnak iskolák és programok között,
- amelyben minden tanuló egyenlő feltételekkel haladhat végig, s amelyben túljelentkezés esetén a szelekció fair mechanizmusai működnek,
- amelyből minden tanuló befejezett középfokú végzettséggel – érettségivel és/vagy szakképesítéssel – lép ki,
- amely biztosítja és megfelelő támogatással megkönnyíti az átjárhatóságot az intézménytípusok és az intézmények között,
- amely nem működtet zsákutcás, további tanulási, elhelyezkedési és érvényesülési lehetőséget nem biztosító programokat,
- amelyben mindenki számára egész élete során biztosított a tanulásba való visszalépés lehetősége.

2. Az oktatáspolitikai témái

2.1. Elvárt, kívánatos nevelési-oktatási eredmények

Előrehaladásra, részvételre, személyiségfejlődésre és tanulási eredményekre (kompetenciákra) vonatkozó célok, tehetségnevelés.

2.1.1. Átfogó kérdések

- Az oktatás célja, célrendszere Magyarországon (cél-tételezés)
- Nevelés, tanulás, közoktatás eredményessége, az eredményesség kritériumai
- A társadalmi hatások és az intézmény: A tudás leértékelődése

2.1.2. A gyermekek, tanulók előrehaladása az intézményrendszerben

- Tankötelezettség

2.1.3. A gyerek nevelési, tanulási útjának kritikus pontjai

- Az iskoláskor előtti nevelés sajátosságai: az óvodai tanulás sajátosságai
- Óvoda-iskola átmenet
- Továbbtanulás

2.1.4. A nevelés jellege, bizonyos részterületei, színterei

- Személyiségközpontú oktatás-nevelés
- Az intézmény nevelési feladatai: szocializációs feladatok
- Rejtett tanterv
- Gyermeki, tanulói motiváció
- Tehettséggondozás
- Ideológiai nevelés? (kötelező vagy választható)
- Verseny és/vagy együttműködés
- A nevelés színterei: intézmény, család, média, helyi társadalom, kortárs-csoportok, családközpontú intervenciók megoldások
- A rejtett analfabetizmus felszámolása
- Kompetenciafejlesztés
 - Kulcskompetenciák fejlesztése
 - Kooperativitás
 - Állampolgári kompetenciák, demokráciára nevelés (ideológiai háttére, identitástudat), Demokratikus politikai kultúrára nevelés
 - Kritikai gondolkodás
 - Szociális kompetenciák
 - Önálló tanulás, tanulási módszerek, LLL
 - Új kulturális kihívások – web2, új médiaközeg, interaktivitás, vizualitás

2.2. Jó kormányzás

Az oktatás kormányzásának szerkezete és módja, intézmények tulajdonosi szerkezete, az egyes kulcsfontosságú (a többi alrendszer működtetését meghatározó) kormányzási eszközök, mint például az irányítás és finanszírozás

2.2.1. Oktatáspolitikai feladatok

- Állapotfelmérés (mi van most?)
- Értékmegőrzésre és új értékekre épülő oktatáspolitikai koncepció (külföldi minták tanulmányozásával is), nevelést, tanulást, tanítást segítő, kivitelezhető stratégiák
- Civil és szakmai szervezetekkel való egyeztetés az oktatáspolitikában
- Az oktatáspolitikai civil kontrollja a médiában és a közéletben
- Közoktatás-politika a médiában (tájékoztatás, problématerülettel való foglalkozás)

2.2.2. Az oktatás kormányzásának alapelve

- Bizonyítékokon alapuló oktatáskormányzás
- A nevelés, tanulás, a közoktatás eredményességének értelmezése az oktatás rendszerének egészében
- A társadalom elvárásainak tisztázása az oktatási rendszer egyes szintjeivel és azok szereplőivel szemben
- Az oktatás célja, célrendszere Magyarországon (céltetelezés)
- Szabad intézményválasztás
- Szolgáltatás vagy szolgálat?
- Intézményi autonómia, pedagógiai szabadság, centralizáció és decentralizáció
- Jogok, kötelezettségek
- Közigazgatás és tanügyigazgatás kapcsolata, a közoktatás irányításának minősége
- Európai dimenzió az oktatásban: lisszaboni stratégia, EU 2020
- Verseny és/vagy együttműködés az oktatás rendszerének egészében

2.2.3. A kormányzás kiemelt kérdései

- Kié az intézmény? Intézményfenntartás és működtetés, szubszidiaritás az oktatás rendszerében, feladat- és felelősségmegosztás a közoktatásban (állam – fenntartó – intézmény)
- Intézményszerkezet, intézményrendszer, egységesség és differenciáltság, a komprehenzív iskolarendszer intézményrendszer lehetősége
- Autonómiát, innovációt, ellenőrzést és értékelést támogató alrendszerek, a közigazgatás és a tanügyigazgatás kapcsolata, szakmai felügyelet, szak-

-
- felügyelet, szaktanácsadás, az intézmények és a pedagógusok munkájának értékelése
- Mérési rendszerek az oktatásban (a közoktatás kormányzásának feladatai)
 - Fejlesztéspolitikai
 - A neveléstudományi kutatások támogatása
 - Tankötelezettség
 - A fiatalok 20%-a esélytelen a munkaerőpiacon
 - Átjárhatóság
 - Az intézmény depolitizálása
 - Világnézeti, ideológiai semlegesség
 - Szektorsemlegesség az oktatásban, állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi, magánintézmények kérdése
 - Finanszírozás (ld. külön pontban is)
 - A tanügyigazgatás kérdései
 - Nevelési, tanulási szakaszok közötti átmenetek
 - Óvoda-iskola átmenet
 - Intézményi szervezetfejlesztés, hálózatok kiépítése, együttműködés
 - Állami keretszámok meghatározása egyes intézménytípusokban
 - A nevelési tanácsadás rendszere
 - Intézménypszichológus hálózat
 - Egész napos iskola – tartalmaz délutáni tevékenység a tanulók számára az iskolában és az iskolán kívül
 - Esti iskola
 - Kétnyelvű iskolák (jó gyakorlatok, finanszírozás), nyelvi előkészítő tanfolyamok
 - Az oktatás-nevelés színtereinek az összehangolása

2.2.4. *Oktatásfinanszírozás*

- Az oktatásfinanszírozás módja
- Hatékonyság probléma
- Az oktatásfinanszírozás mértéke, az oktatás helye a költségvetésben
- Szektorsemlegesség a finanszírozásban
- Oktatásfinanszírozás: Pedagógusbérezés problémái

2.3. Tartalmi szabályozás

A közműveltség definiálása és szabályozásának módja, az egységes és minimális nevelési, tanulási célok rögzítésének módja (bemeneti/folyamat szabályozás és kimeneti szabályozás viszonya, egységes rendszere), a tartalmi szabályozók működését biztosító eszközök.

2.3.1. *A tartalmi szabályozás átfogó kérdései*

- A társadalom (nevelési, oktatási tartalmat érintő) elvárásai az oktatás rendszerével és egyes szereplőivel szemben
- Az oktatás célja, célrendszere Magyarországon (célképzés, kulcskompetenciák, kompetenciafejlesztés, a tudás leértékelődésének folyamata)
- Közműveltségi tartalmak, a kánon kérdése (a „nemzeti érték” hogyan épül be)
- Kimeneti, bemeneti, folyamatszabályozás
- A tartalmi szabályozás és az intézményszerkezet (intézményrendszer) összefüggése
- Intézményi autonómia és a pedagógus autonómiája, szakmai autonómia (tartalmi és módszertani szabadság, diverzitás)
- Világnézeti semlegesség: állami, egyházi intézmények
- Az intézmény (a nevelési, oktatási tartalom) politika- és ideológiamentessége
- Multikulturalitás (kisebbség/többség), tolerancia
- Értékmegőrzés és más kultúrák értékeinek beépítése
- Tartalmi szabályozás és a tudásfelfogás kapcsolata

2.3.2. *A tartalmi szabályozás területei*

- Tantervek: NAT, kerettantervek, helyi tantervek (a helyi tantervek vége), tantárgyak, óraszámok
- Vizsgarendszer
- Oktatási programok, programcsomagok, pedagógiai rendszer
- A tankönyvkiadás – választhatóság, egységesítés, tankönyvpolitika
- Iskoláskor előtti nevelés sajátosságai, óvodai program

2.3.3. *Műveltségi területi, tantárgyi nevelés kérdései*

- Humán- és reáltantárgyak, falak közöttük
- Komplex tantárgyak (komplex képzés)
- Az idegen nyelvi oktatás: óraszám, eredményesség, az akkreditált nyelvvizsga-rendszer helye, szerepe, bizonyítványok, nyelvi érettségi, a diploma megszerzésének függése a nyelvvizsgáktól, tantárgyak idegen nyelvvizsga- oktatása; külföldi filmek szinkronizálása, nyelvtanár hiány, NYEK, két tannyelvű iskolák
- Természettudományos nevelés

-
- Matematikai nevelés
 - A matematika és a természettudományi tantárgyak kapcsolata
 - Művészeti nevelés
 - Társadalomtudományi nevelés
 - Politikai kultúrára nevelés, állampolgári kompetenciák
 - Ideológiai nevelés? (kötelező vagy választható)
 - Globalizációs ismeretek, fenntarthatóságra nevelés, XXI. századi kihívásokra való felkészítés
 - Egészséges életmódra nevelés
 - IKT

2.3.4. *A tartalmi szabályozást befolyásoló tényezők*

- Új kulturális kihívások – web2, új médiaközeg, vizualitás
- Rejtett tanterv
- Munkaerő-piaci kereslet, életpálya
- Szakmódszertan állapota, szakmódszertani kutatások, a szakmódszertani tudás terjedése a rendszerben

2.3.5. *A tartalmi szabályozás konkrét megvalósulása az intézményekben*

- Intézményi szakaszok közötti átmenetek (benne az óvoda-iskola átmenet és a továbbtanulás is)
- Átjárhatóság
- Egész napos iskola – Tartalmas délutáni tevékenység a tanulók számára az iskolában és az iskolán kívül

2.3.6. *Kritikus szemléleti kérdések*

- Tudomány-áltudomány
- Tudásfelfogások és tartalomszabályozás

2.4. Intézményi minőségirányítás és rendszerszintű minőségértékelés

Az intézményi minőségirányítás és az ahhoz kapcsolódó közoktatási ágazati minőségértékelés (külső intézményértékelés, tanulói teljesítménymérés és vizsgarendszer, közoktatási információs rendszer) alapelvei, rendszerszintű működése

2.4.1. *Az intézményi minőség és a rendszerszintű minőségértékelés átfogó kérdései*

- A társadalom elvárásai az oktatás rendszerével és egyes szereplőivel szemben intézményi szinten
- Az oktatás célja, célrendszere Magyarországon (céltetelezés)
- A közoktatás irányításának minősége, elvárt és számon kérhető hatások intézményi szinten
- Nevelés, tanulás, a közoktatás eredményessége intézményi szinten
- Szolgáltatás versus szolgálat
- Intézményi demokrácia (gyermek, szülő, pedagógus, helyi közösség), nyitott intézmény
- Pedagógusi és intézményi autonómia (jogok, kötelességek, hatáskörök)

2.4.2. *Az intézményértékelés rendszere*

- Koherens külső és belső értékelési rendszer
- Autonómiát, innovációt, ellenőrzést és értékelést támogató alrendszerek, a közigazgatás és a tanügyigazgatás kapcsolata, szakmai felügyelet, szakfelügyelet, szaktanácsadás, az intézmények és a pedagógusok munkájának értékelése
- Mérési rendszer

2.4.3. *Az intézményi minőség, minőségértékelés területei*

- Nevelést, tanulást, tanítást elősegítő hatásrendszer tervezése
- Módszertani kultúra, szakmódszertan (tanulva tanítás – tanítva tanulás)
- Az intézmény, a pedagógusok együttműködési rendszere (részletesen ld. külön a 4.4. pontban)
- Iskolai-intézményi demokrácia, demokratikus politikai kultúrára nevelés
- Jogok, kötelezettségek
- Intézményi szervezetfejlesztés, hálózatok kiépítése
- Iskolai Intézményi kommunikáció (diák, gyermek, szülő, pedagógus)

2.4.4. *Az intézmény minőségének egyik leginkább meghatározó eleme: az együttműködések rendszere*

- Az együttműködés kultúrája: gyermek, szülő, pedagógus, szülői részvétel, család és intézmény, családközpontú intervenciós megoldások, közös nyelv kialakítása, a rendszeres együttműködés fórumai

-
- Együttműködések, hálózatok, szakmai és civil egyeztetés: szakmaközi, ágazatok közötti együttműködés (szociális, egészségügyi területekkel), oktatási területen belüli együttműködés, egyeztetés, közoktatási intézmények közötti kapcsolatok (hálózatépítés), pedagógusok együttműködése
 - Nyitott intézmény és a demokratikus gyermeki részvétel
 - Közösségi intézmény
 - Konfliktuskezelés

2.4.5. *Az intézményi minőséget és minőségértékelést befolyásoló tényezők*

- Rejtett tanterv
- Intézményi autonómia és a pedagógus autonómiája (tartalmi és módszertani szabadság, diverzitás), szakmai autonómia (pedagógusé, intézményé)
- Az intézményvezetés stratégiai terve
- Az intézményvezetők, az intézményvezetés minősége (képzés, kiválasztás, továbbképzés)

2.5. Pedagógusok és a közoktatás további szakmai szereplői

A pedagógusok kívánatos szakmai kompetenciái, pedagógusok státusza és humán erőforrás-gazdálkodás (egységes pedagóguspolitika)

2.5.1. *A pedagógusok minőségével kapcsolatos átfogó kérdések*

- Társadalmilag releváns elvárások az oktatási rendszer egyes szintjeivel és azok szereplőivel szemben: pedagógus
- Pedagóguspolitika (képzés, státusz, életpálya), az oktatáspolitika pedagógusfelfogása
- A jó pedagógus
- A pedagógusszerep újragondolása

2.5.2. *Pedagógusképzés*

- Egyetemi, főiskolai képzés
- Alkalmasság, szűrés
- A képzés gyakorlati elemei
- Pedagógus-továbbképzés
- Pedagógusképzés: a képzők képzése

2.5.3. *A pedagógusok szakmai helyzetének jellemzői*

- A pedagógusmunka minősége
- Szakmai autonómia, pedagógiai szabadság
- Jogok, köteleességek, hatáskörök

2.5.4. *A pedagógusok társadalmi helyzete, előmenetel, életpálya*

- A pedagógusok foglalkoztatása

-
- A pedagógusmunka mennyisége
 - Pedagógus leterheltsége, egyenletes terhelés
 - Pedagógusok jövedelme, bérrendezés
 - A pedagógus értelmiségi létének támogatása
 - A pedagógustársadalom szerveződése: hálózatok, klubok

2.5.5. *Pedagóguskompetenciák, tulajdonságok*

- A módszertani kultúra, a nevelés – tanítás – tanulás kultúrájának megújítása, szakmódszertan (tanulva tanítás – tanítva tanulás)
- Nevelést, tanulást, tanítást elősegítő hatásrendszer tervezése
- Differenciálás
- Progresszív pedagógiai módszerek napi jelenlétének garanciái
- Tanulásmódszertan, a tanulás tanítása
- Mérés, értékelés (tanulói teljesítmények)
- Foglalkozáson, tanórán és intézményen kívüli nevelés
- Világnézeti semlegesség
- Csoporton belüli konfliktuskezelés
- Pedagógus és család kapcsolata: családközpontú intervenciós megoldások, közös nyelv kialakítása
- Óvodai nevelés – sajátos pedagógiai kérdések

2.5.6. *A pedagógus munkájának értékelése, a pedagógusokkal szembeni elvárások, a pályaalakalmasság kérdései*

- Pedagógus pályaalakalmasság követelményeinek hiányosságai
- Kiválasztás a pedagógusképzésben
- Koherens, összehangolt külső és belső értékelési rendszerek
- Szakmai felügyelet, szaktanácsadás

2.5.7. *A közoktatás további szakmai szereplői*

- Iskolapszichológus, nevelési tanácsadó
- Pályatanácsadó
- Gyermekvédelmi szakember
- Pedagógiai asszisztens, szabadidő-szervező
- Szakoktató
- Egyéb

2.6. Szakképzés a közoktatásban, a közoktatás és a munka világa

2.6.1. *A szakképzés célja*

- Elsősorban szakmatanulás vagy elsősorban nevelési-fejlesztési célok
- Szakma vagy kompetencia?
- A szakképzés feladatai az LLL-ben

2.6.2. *A szakképzés helye az iskolarendszerben*

- Nemzetközi áttekintés
- Történeti áttekintés
- Mikor kezdődjön és meddig tartson (meddig legyen kötelező) a szakképzés? Mikor történjen a szakmacsoport (pályakör, ágazat), mikor a konkrét szakma kiválasztása, elkülönült oktatása?
- Szakiskola, szakközépiskola
- Szakképzés, ill. a szakmatanulás megalapozása a szakképzés elkülönülése nélkül: komprehenzív iskola, gimnáziumi szakmai képzés
- Érettségi utáni szakképzés
- Felsőfokú szakképzés
- Iskolai rendszerű felnőttoktatás, második szakma iskolai rendszerben
- Alternatív tanulási utak – HÍD, szakmunkások szakközépiskolája, „szakérettségi”, második esély iskolái, szakmaváltás
- Szakképzés helye a jelenlegitől eltérő struktúrájú alapképzés esetén (pl. 6+6 vagy 9+3 esetén)

2.6.3. *Iskolai és felnőtt (iskolarendszeren kívüli) szakképzés*

- Melyiknek mi a célja, szerepe
- Kapcsolatok
- Szereplők (iskolák szerepe a felnőtt szakképzésben)

2.6.4. *Munkaerőpiac igényei a szakképzéssel és a közoktatással szemben*

- Szakképzés tervezhetősége munkaerő-piaci szempontból országosan, regionálisan, megyei és helyi szinten
- „Hiányszakmák” kérdésköre, meghatározhatósága és ennek szükségessége, „pályairányítás”, bizonyos irányokra ösztönzés szükségessége és lehetőségei, „divatszakmák” kezelése
- Gazdaság által igényelt kompetenciák; a szakképzésben és általános képzésbe való megszerezhetőségük; kompetencia vs. szakma
- Szakközépiskola feladata munkaerő-piaci szempontból, előnyei/hátrányai a munkába állás, szakmaszerzés, szakirányú/nem szakirányú felsőoktatási továbbtanulás esetén
- Gimnázium feladata munkaerő-piaci szempontból, milyen foglalkozásokra készíthet fel, milyen formában

-
- Beválási mutatók – mit tudunk az elhelyezkedési, kereseti, vállalkozási, továbbtanulási, karrier esélyekről, utakról
 - Pályaelhagyás tényei és értékelése
 - Gazdasági szereplők (kamara, cégek, vállalkozói szervezetek, állami foglalkoztatási szerv stb.) szerepe a munkaerőpiac igényeinek közvetítésében
 - Iskolák és munkáltatók kapcsolata
 - Szakképzési szerkezet befolyásolásának indokoltsága, formái
 - Munkaerő-piaci ismeretek, álláskeresési, -megtartási készségek, munka-jog oktatása a különféle iskolákban

2.6.5. *A szakképzés gyakorlati része*

- Tanulószerződés, tanműhely, egyéb megoldások
- Szakoktatók képzése, kompetenciái, ennek szabályozása
- Szakmódszertan
- Üzemi gyakorlat

2.6.6. *Iskolai szakképzés és szakmaszerkezet*

- OKJ, modulrendszer, rész-szakképesítések, ráépülések, iskolai és felnőttképzésben oktatható szakképesítések
- Szakközépiskolai végzettség és szakképzettség
- Más megoldások (pl. többlépcsős szakmaszerzés)

2.6.7. *Az iskolai szakképzés tartalmi kérdései*

- Közismeret és szakma aránya
- Általános, szakmacsoportos és speciális szakmai ismeretek
- SZVK, központi program
- Vizsgarendszer
- Felkészítés az LLL-re és a szakmai továbblépésre

2.6.8. *A szakiskolások speciális nevelési kérdései*

- Módszertan
- SNI, HHH-s gyerekek a szakképzésben
- Motiválási lehetőségek, ösztöndíj
- Tanárok felkészítése
- Segítő szakemberek szerepe, szervezeti elhelyezkedése, finanszírozása
- Szakmatanulás vagy általános kompetenciák fejlesztése?
- Kapcsolat a szülőkkel
- A szakiskolába „szorult” gyerekek képzése mennyiben szakképzési kérdés – a szakiskola küldetéstudata (szakmatanítás vagy nevelés, kompetenciafejlesztés súlya)

2.6.9. *Speciális szakiskolák*

- Céljuk
- Jelenlegi helyzetük, sikereik és kudarcaik
- Kapcsolat a közoktatás más intézményeivel és a munkaerőpiaccal
- Gyógypedagógiai és módszertani központok

2.6.10. *Az általános iskola szerepe*

- Technikaoktatás, manuális készségek fejlesztése, kreatív foglalkozások
- Életvitel műveltségterület lehetőségei, beépülése a tanításba
- Mit vár el a szakképző iskola az általános iskolától?
- Felkészítés a szakmai továbbtanulásra

2.6.11. *Az egyes szakképzési területek speciális problémái*

- Művészeti képzés
- Agrárképzés

2.7. Méltányosság

Különböző hátránydimenziók mentén kimutatható nevelési, oktatási egyenlőtlenségek és azok mérséklését, megszüntetését szolgáló rendszer

2.7.1. *A méltányosság kezelésének elvi kérdései*

- Verseny és/vagy együttműködés
- A személyiség-központúság mint alapelv
- A hátrányos helyzet fogalma
- Interkulturális nevelés, a liberális, kompenzatorikus és emancipatorikus megközelítések a magyar iskolarendszerben
- Multikulturalitás, identitástudat, többség és kisebbség viszonya
- Rejtett tanterv

2.7.2. *A méltányosság főbb kérdései*

- Szelekció, szelektív iskolarendszer, korai szelekció, „elitképzés”
- Együttnevelés, inklúzió, integráció, szélesebb körű előkészítés (célcsoport, befogadó közeg, tágabb környezet)
- Látens és manifeszt diszkrimináció az oktatásban, kirekesztés
- Szegregáció
- Társadalmi egyenlőtlenségek
- Az iskolát befejező fiatalok 20%-a esélytelen a munkaerőpiacon
- Területi egyenlőtlenségek
- Tehetségnevelés és esélyegyenlőtlenség
- SNI
- Részképességzavarok

-
- Komprehenzív intézményrendszer
 - Differenciálás, korszerű módszerek alkalmazása
 - Kompenzatív és preventív programok kidolgozása
 - Szociális problémák intézményen belüli kezelése
 - Szabad intézményválasztás
 - Tankötelezettség
 - Gyermeki, tanulói motiváció
 - Továbbtanulás
 - Felnőttoktatás és méltányosság, a felnőttoktatás kompenzációs szerepe az esélyegyenlőtlenségek csökkentésében

2.8. Fejlesztéspolitika, értékmegőrzés és modernizáció

Társadalmi, gazdasági és technológiai modernizációs kihívások, az ezekre választ adni képes közoktatási rendszer és fejlesztéspolitika

2.8.1. Alapelvek

- Hagyományokra építés és megújulás egyszerre
- Hazai és külföldi megoldások ismerete

2.8.2. A modernizáció területei

- Értékmegőrzésre és új értékekre épülő oktatáspolitikai koncepció (külföldi minták tanulmányozása), nevelést, tanulást, tanítást segítő, kivitelezhető stratégiák
- Koherens fejlesztéspolitika, felkészülés a „HEFOP-ok, TÁMOP-ok utáni világra”
- Neveléstudományi kutatások támogatása, a kutatás intézményrendszerének megújítása
- Nevelést, tanítást-tanulást elősegítő (támogató) hatásrendszer átgondolása, újratervezése
- Technológiai modernizáció, az infrastruktúra fejlesztése
- Szervezetfejlesztés (stratégiai fejlesztés)
- Az autonómiát és az innovációt támogató alrendszer (pedagógiai szakszolgálati rendszer modernizálása)

2.8.3. A modernizáció problémái

- Modernizációhoz szükséges intézmények, intézményrendszer hiánya

2.9. Hatékonyan együttműködő közoktatás

A közoktatás szereplői közötti hatékony együttműködések, hatásuk az együttműködőkre és a közoktatás egészére

- 2.9.1. *Együttműködések elmélete (kutatások, elméletek)*
- 2.9.2. *Diagnosztika, mérés, értékelés, beavatkozás*
- 2.9.3. *Elméleti szakemberek-gyakorló pedagógusok együttműködései (kísérletek, innovációk)*
- 2.9.4. *Pedagógusképzés (felkészítés a pedagógusi, tanulói együttműködésekre)*
- 2.9.5. *Pedagógus-pedagógus együttműködések*
- 2.9.6. *Szülő-iskola együttműködések*
- 2.9.7. *Tanuló-tanuló együttműködések (differenciálódások, kooperációk)*
- 2.9.8. *Tanár-diák együttműködés*
- 2.9.9. *A közoktatás különböző szintjei, a közoktatás és a felsőoktatás, a közoktatás és más társadalmi alrendszerek közötti együttműködés*
- 2.9.10. *Az internet kihasználásának lehetőségei*

2.10. Diákszerep, diákrészvétel, netgeneráció

2.11. A közoktatás és a munka világa – Életút-támogató pályaorientáció¹

- 2.11.1. *Tartalma, modern felfogása, jelentősége*
- 2.11.2. *Szerepe a továbbtanulásban, az iskola- és pályaválasztásban, a munkavállalásban, az élethosszig tartó tanulásban (LLL)*
- 2.11.3. *Területei*
- 2.11.4. *Életpálya-építési készségek*
- 2.11.5. *Pályaorientációs szolgáltatások*
- 2.11.6. *Horizontális és közoktatási szakpolitika*
- 2.11.7. *Állampolgári, munkáltatói, társadalmi érdekek*
- 2.11.8. *Hol, ki nyújtsa, milyen formában, kinek kell részesülnie belőle*

¹ A dokumentum létrehozása során szükségesnek mutatkozott a Szakképzés a közoktatásban, a közoktatás és a munka világa tématerület két részre bontása.

2.11.9. *Szervezeti és finanszírozási kérdések*

2.11.10. *Tanárok szerepe, felkészítése*

2.11.11. *Ismerkedés a munka világával*

2.12. A nevelés intézményi szerkezete²

² Ez a tématerület utólag, a dokumentum készítése során került a témák közé.

3. Oktatáspolitikai tézisek

3.1. Elvárt, kívánatos nevelési-oktatási eredmények

Az „Elvárt kívánatos nevelési-oktatási eredmények” témacsoportban – bár készült vitaindító tanulmány, és az Agórában folyt is vita ebben a témakörben – nem születtek tézisek. E legátfogóbb kérdéskörre nem adható válasz mindaddig, míg az egyes területek meg nem fogalmazzák a saját céljaikat, kívánatos eredményeiket.

Az elvárt, kívánatos nevelési-oktatási eredmények az egyes témacsoportok tézisei között most is megjelennek.

Javasoljuk, hogy pedagógusok, szülők és diákok bevonásával széleskörű interaktív programot szervezve, vitákat kezdeményezve az Agóra eme első nyilvános dokumentuma és a visszajelzések alapján a későbbiekben hozzuk létre az itt hiányzó téziseket.

3.2. Jó kormányzás

- 3.2.1. Érvényesíti az oktatás világában is a *hatalmi ágak szétválasztásának elvét*, így alkot jogot, így igazgat, így ellenőrzi a végrehajtást, jár el konfliktusok esetén.
- 3.2.2. Követi a *szubszidiaritás elvét*, azaz azt az elvet, hogy a közösségek saját kérdéseikben – amelyek más nagyobb közösségeket nem érintenek – maguk döntsenek. Az államigazgatás csúcsein csak a legfontosabb keretekről hoz döntést, a döntéshozók és a közvetlen iskolahasználók közti érdek-egyeztetést követően.
- 3.2.3. Olyan szabályokat, elvárásokat fogalmaz meg, amelyek árnyaltan *integrálják, harmonizálják* a világfolyamatokat, az európai folyamatokat, a nemzeti érdekeket, a kisebbségek érdekeit, a regionális és helyi társadalmi érdekeket, a szülők érdekeit, a pedagógusok szakmai érdekeit stb.
- 3.2.4. Stratégiáját a pluralista demokrácia alapján, *a jelentősebb ellenzéki erőkkel egyetértésben* fogalmazza meg, szem előtt tartva, hogy az oktatási fejlesztések gyakran csak a (távoli) jövőben térülnek meg, átívelnek a parlamentáris demokrácia politikai váltásain.
- 3.2.5. A konfliktusokat a *megelőzés stratégiájával* kezeli.
- 3.2.6. A legjelentősebb közszolgáltatások feltételeit biztosító garanciákat úgy adja meg, hogy az világosan kifejezze *az állami felelősségvállalást*, ugyanakkor utat engedjen az *ön gondoskodásnak* is.

-
- 3.2.7. Felelősséggel és hatékonyan öröködik a szabadságjogok és a méltányosság érvényesítése felett.
 - 3.2.8. Elismeri a tudás és a kultúra jelentőségét a gazdasági, társadalmi-állampolgári életben, az életminőség biztosításában, a társadalmi (akár különböző generációk és különböző kultúrahordozó társadalmi csoportok közötti) kommunikációban.
 - 3.2.9. Támogatja a kutatást és az innovációt, s döntéseiben, intézkedéseiben támaszkodik is azok eredményeire. Ennek alapján – és átlátható módon – vesz részt az oktatási intézmények fejlesztésében.
 - 3.2.10. Egyszerre biztosítja az alapdokumentumoknak minden fél számára biztonszágot jelentő – lehetséges mértékű – tartósságát és a folyamatos fejlesztés garanciáit.
 - 3.2.11. A piactgazdaság feltételei mellett érvényesíthető segítséget nyújt a tanulási folyamatok után a pályakezdekők számára.
 - 3.2.12. Tetteit a Gyermek jogáról szóló 1989-es New York-i egyezmény elvei vezetik, amely szerint „a gyermekek joga mindenek feletti”.

3.3. Tartalmi szabályozás

- 3.3.1. Olyan tartalmi szabályozásra van szükség, amely nagy mozgásteret ad az intézményeknek és az egyes pedagógusoknak is. Amely tehát lehetővé teszi a viszonyulást a tanulók és a helyi társadalom – célokra vonatkozó – igényeihez.
- 3.3.2. Olyan tartalmi szabályozásra van szükség, amelynek alapján az iskolák átláthatók, elszámoltathatók, és amely a tanulói teljesítmények mérésének alapja lehet; az elszámoltatásnál ugyanakkor arra is figyelemmel kell lenni, hogy a jó iskolának olyan, nagyon fontos teljesítményei is vannak, amelyek nem mérhetőek, nem kvantifikálhatók (pl. az attitűd vagy a tanulási késég fejlődése).
- 3.3.3. A tartalmi szabályozás komplex rendszer, amely magában foglalja a tanterveket, a vizsgarendszert, a rendszeres központi teljesítményméréseket, a programfejlesztést, valamint a tankönyvek és taneszközök jóváhagyásának és forgalmazásának szabályait is. Ezeknek az elemeknek összehangolt rendszert kell alkotniuk, de jelen tézisek a tantervekre koncentrálnak.

-
- 3.3.4. *Kétszintű szabályozásra* van szükség, ahol Az óvodai nevelés országos alapprogramja, a Nemzeti alaptanterv, a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja és a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei általános, keretjellegű szabályokat tartalmaznak, amelyek azonban minden iskolára nézve kötelezőek és számon kérhetőek, és ahol a helyi tantervben kifejeződik az iskolák helyi kultúrája.
- 3.3.5. Nincs teljes egyetértés az Agóra tagjai között, hogy szükségesek-e *kerettantervek* az új rendszerben. Abban nincs vita, hogy ha lesznek is kerettantervek, akkor sem lehet kötelező az iskolák számára az azokból való választás. Az is általánosan elfogadott, hogy a „kerettanterv” kifejezés nem jó, érdemes kifejezőbbet keresni helyette (pl. mintatanterv). A kerettantervek (mintatantervek) rendszerének működtetésével egyetértők e tantervi ajánlatok elkészítését a pedagógiai kísérletek kategóriájába tartozónak tartják (lásd alább). A kerettanterveket (mintatanterveket) továbbra is akkreditálni kellene. A rendszer indulásakor azonban még nem lehetne megkövetelni, hogy csakis kipróbált kerettantervek legyenek akkreditálhatók, ezért ez az akkreditálás csak ideiglenes lenne, s megadott határidőn belül, a kipróbálás után kerülhetne sor egy hosszabbtávú akkreditációra
- 3.3.6. Szükségesnek tűnik a *pedagógiai kísérletek szabályozása*. Alapvető jelentősége van annak, hogy az oktatási rendszer minden szintjén, és így természetesen az egyes intézmények vagy egymással együttműködő több intézmény szintjén is folyhassanak innovációk, pedagógiai kísérletek, például új tantervi formációk fejlesztése. Természetes követelmény, hogy minden ilyen kísérlet csak a lehető legnagyobb szakmai gondossággal, a szakmai követelmények szigorú betartásával szerveződhessen. A tantervek esetében: az iskola fenntartója (vagy a résztvevő több iskola fenntartójának mindegyike) kell, hogy döntsön a helyi tanterv (tantervek) ideiglenes megváltoztatásáról, majd a sikerrel kipróbált tantervekkel kialakuló új, a következő változtatásig végleges helyi tantervről. E folyamat jogszabályi feltételeit kell kialakítani, amelyben szabályozni szükséges, hogy milyen szakmai ellenőrzés mellett vihetők végbe az ilyen folyamatok.
- 3.3.7. A NAT mindenekelőtt a *kompetenciafejlesztési feladatok* pontos meghatározása révén tölti be szabályozó feladatát. A fejlesztési feladatok akkor tudnak hatékonyan szabályozni, ha viszonylag kis (áttekinthető) számú főkategória alá rendelhetőek, ugyanakkor belsőleg jól kidolgozottak, részletezettek és színtezettek.

-
- 3.3.8. A NAT tartalmaz *kötelezően tanítandó témákat* is, ezek azonban összességükben lényegesen szűkebbek az általános műveltség kánonánál. Funkciójuk inkább pragmatikus: nem tudhatjuk, milyen problémák származnak abból, ha egyáltalán nincsenek közös témák a közoktatásban.
- 3.3.9. A *tantárgyak* vonatkozásában kétféle álláspont alakult ki.
- Az egyik szerint a NAT-nak a jövőben meg kell határoznia a közoktatásban kötelezően tanítandó tantárgyakat. Ez általános kereteket jelentene a vizsgarendszer, a tanárképzés, a tankönyvkiadás és a taneszközfejlesztés számára. Ilyen szabályozás mellett a NAT-ban meghatározott tantárgyi rendszertől való eltérés lehetőségét innovációbarát módon szabályozni kell.
 - A másik álláspont szerint az 1995 és 2013 között érvényes NAT-okhoz hasonlóan a jövőben születő alaptantervek se határozzák meg központilag és egységesen a tantárgyakat, legfeljebb „ajánlott tantárgyszerkezetet” adjanak meg. E megoldás esetén azonban érvényesülnie kell két feltételnek:
 - Egyrészt a helyi tantervekben szereplő tantárgyak esetén legyen világos, hogy az egyes tantárgyak tanítását milyen kompetenciákkal rendelkező pedagógus láthatja el, és ennek kialakuljon valamilyen megfelelő szakmai legitimációja,
 - másrészt a hagyományostól jelentős mértékben eltérő helyi (tantárgyi rendszer) bevezetése megfelelő szakmai kontroll alatt történjék.
- 3.3.10. Szorgalmazni és segíteni szükséges a *komplex (tantárgyközi) tanulásszervezési módok* (téma napok, erdei iskola, projektpedagógia stb.) bevezetését.
- 3.3.11. Egy, a fenti elveknek megfelelő *új NAT kidolgozása* komoly szakmai munka, amire éveket kell szánni. Ugyanakkor nem nélkülözheti a türelmes politikai konszenzuseresést sem.
- 3.3.12. A *helyi tanterv* sem lehet teljesen hagyományos tanterv. A kötelezően előírt témajegyzékek egészségtelenül megkötik a tanárok kezét (vagy a tanterv mellőzéséhez vezetnek), ezért egy rugalmasabb rendszerre kell törekedni, pl. választható modulok formájában.

3.4. Intézményi minőségirányítás és rendszerszintű minőségértékelés

- 3.4.1. A minőségirányítás (-értékelés) alapvető feltétele, hogy az intézményrendszer és az egyes intézmények számára is olyan, *világos célok* legyenek megfogalmazva, amelyekhez *reális feladatok* rendelhetők.
- 3.4.2. Igényes, tartós és forrásgazdag törekvés szükséges
- a célok minden szintű és minél szélesebb *legitimációjára*;
 - a szereplők és partnerek minden csoportjának magas *hőfokú azonosulására* a célokkal, az ezen azonosuláson alapuló cselekvésre és önellenőrzésre való készíttetésre, a cselekvésre és önellenőrzésre készíttető *elkötelezettség* folyamatos „karbantartására”.
- 3.4.3. A *célok teljesülését* jelentős mértékben az érintett szereplők konszenzus közeli *elégedettsége* igazolja vissza.
- 3.4.4. A világosan megfogalmazott *célok teljesültének becsléséhez, méréséhez, értékeléséhez* (és az értékelés nyomán bekövetkező változtatásokhoz) az érintettek rendelkezzenek megfelelő tudással és technikai eszközökkel.
- 3.4.5. Ebben az értelemben az értékelésben s a fejlesztésről szóló döntésekben alapvető az érintett szereplők, partnerek *önértékelése és autonóm elhatározása* a tervszerű innovációra, illetve akut problémamegoldásra.
- 3.4.6. Az érintett szereplők, partnerek fenti készségeinek és elszánásának *értő*, ha kell *„kritikus baráti” segítésére* különböző tulajdonformákban alapított szervezetek álljanak készenlétben. A segítés erőforrásait alapvetően az állami költségvetés biztosítsa, az autonómiát támogató, a közfeladatok ellátásáért viselt felelősséget megjelenítő szervezetével.

3.5. Pedagógusok és a közoktatás további szakmai szereplői

- 3.5.1. Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi kutatási eredményei meggyőzően bizonyították, hogy *a diákok iskolai fejlődését* az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban *a tanári munka minősége* határozza meg. A fejlett országokban a tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – jóval kisebb hatása van a tanulók eredményére.
- 3.5.2. *Az oktatási rendszer jó teljesítéséhez* a következő tényezők együttes megvalósulására van szükség:
- a pedagógiai feladatokra motivált és tanulásra nyitott emberek váljanak tanárrá,

-
- hatékony pedagógussá (nevelővé, óvodapedagógussá, tanítóvá, tanárrá, gyógypedagógussá, animátorrá, konduktorra stb.) képezzék őket,
 - a pedagógus társadalmi megbízatásának legitimitását több forrásból eredeztethesse, leginkább saját növendékei, ezek szülei, a közvetlen társadalmi környezet, nemkülönben a társadalom (a nemzet) teljességét megjelenítő állam (önkormányzat), kollégái tapasztalatai, javaslatai, kérései, elvárásai alakítsák kompetenciáit,
 - minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú pedagógiai gondoskodást (beleértve fejlesztést, nevelést, oktatást, védelmet) biztosítsa a rendszer, a pedagógusok munkafeladatai és kapcsolatteremtő attitűdjei ebbe az irányba hassanak.
- 3.5.3. A pedagógiai hozzáadott érték forrása az a *nevelő közösség*, amely az egyéni pedagógiai teljesítmény feletti minőséget képvisel. A társadalmi elvárások megvalósítója alapvetően nem az egyes pedagógus, hanem a szervezet differenciált feladatmegosztással rendelkező, együttműködő nevelő közössége.
- 3.5.4. *A pedagóguspolitika alapelvei:*
- a kimozdulás alapja az iskola szakmailag és társadalmilag kiérlelt, elfogadott és preferált jövőképre épülő világos érték- és célrendszere,
 - az elvárások jól definiáltak, a megoldások viszont az autonómián és felelősségvállaláson alapulnak,
 - a célok elérését kimunkált, koncepciózus, kiszámítható, folyamatos és adaptív(!) támogató rendszer biztosítja,
 - az eredmények tényeken alapulnak, nyilvánosak és visszahatnak a rendszer szabályozására (összegző és fejlesztő-értékelő funkciók érvényesülése, differenciált finanszírozás).
- 3.5.5. A pedagógusszakma *támogató rendszerének* elemei:
- az egzisztenciális biztonság,
 - mentálhigiénés egészség feltételeinek biztosítása,
 - a szakmailag érvényes, megbízható pályaalkalmassági koncepció,
 - a nemzetközi trendekhez igazodó, a tanári feladatok elvégzését támogató, a közoktatás társadalmi elvárásainak megvalósítását támogató pedagógusképzés, amelynek minden területe nyitott a mesterszintű végzettség elérése felé,
 - a helyi, intézményi fejlesztési programokba ágyazott, a szervezeti és egyéni elvárásokhoz és célokhoz adaptív, finanszírozott és minőségbiztosító továbbképzési rendszer.

3.5.6. Egy hatékony teljesítményértékelési rendszer

- kidolgozott kritériumrendszeren, standardokon alapul,
- komplexen tükrözi az érintettek véleményét (szülők, tanulók, szakma, intézményvezetés, oktatásirányítás)
- alapvető célja a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének segítése
- az értékelésnek van következménye.

Árt a szakma megítélésének és önbecsülésének, ha az alkalmatlanok a pályán maradhatnak, ha a kiválóság nem jutalmazható, vagy ha az értékelő rendszer félelmet, elkerülő magatartást gerjeszt.

- 3.5.7. Az eredményes oktató-nevelő munkához az óvónő, tanító, tanár egyenrangú partnereként megfelelő számú, megfelelően képzett más végzettségű, feladatú szakemberre is szükség van. A szabályozásnál, a fejlesztéseknél, az együttműködések nem szabad elfeledkezni a) gyogyepedagógusokról, szakoktatókról, fejlesztő pedagógusokról, pályaorientációs szakemberekről, iskolapszichológusokról, pedagógiai asszisztensekről, gyermekvédelmi szakemberekről, szabadidő-szervezőkről, rendszergazdákról, védőnőkről, a dajkákról stb. Fontos együttműködő partnerek a tankönyvszerzők és -kiadók, oktatásirányítók, pedagógiai szakszolgálatok munkatársai stb.

3.6. Szakképzés a közoktatásban, a közoktatás és a munka világa

- 3.6.1. A közoktatási szakképzés nagy figyelmet érdemel, hiszen az általános iskola után a tanulók kétharmada szakképző iskolában – szakközépiskolában vagy szakiskolában – tanul tovább, és a gimnáziumban érettségizettek közül is sokan kapcsolódnak be az iskolai szakképzésbe.
- 3.6.2. Az iskolai szakképzés feladata, hogy felkészítse a tanulókat fél évszázados gazdaságilag aktív életükre, képessé téve őket az élethosszig tartó tanulásra, a körülményekhez való rugalmas alkalmazkodásra. Ehhez a szakmai és a közismereti képzés és a kulcsképeségek fejlesztése egyaránt szükséges.
- 3.6.3. A munkaerőpiac pillanatnyi szükségleteinek kielégítése elsősorban a felnőttképzés feladata, amelyhez meg kell teremteni a megfelelő jogi hátteret és ösztönzőket.
- 3.6.4. A szakképzésnek egy átjárható, zsákutcamentes iskolarendszer keretében kell megvalósulnia:
- a szakképzés minden formájában részt vevők számára legyen reális lehetőség az érettségi megszerzése és a – nem feltétlenül szakirányú – felsőfokú továbbtanulás;
 - a nem szakképző iskolában érettségizettek számára is biztosított legyen az iskolai rendszerű szakképzésben való részvétel lehetősége;

-
- a képzés során legyen lehetőség a *pályamódosításra*, mind a végzettség jellegét, mind a szakirányt illetően.
- 3.6.5. A közoktatási szakképzés és a *felnőtteképzés* a teljes életút során együttesen biztosítja a szakmai képzettséget, a kétféle képzést egy egységes rendszer részeként szükséges kezelni, szabályozni. Fel kell készülni az Európai Unió Tanácsa által támogatott Ifjúsági Garancia Rendszerének minél hamarabbi bevezetésére.
- 3.6.6. Hosszabb távon, megfelelő előkészítés után az iskolaszervezet átalakításával kívánatos az iskolatípusok, ill. a szakmai területek közötti *választást a mainál későbbre tenni* .³
- 3.6.7. Egyelőre *az iskolai szakképzés terepe a szakközépiskola és szakiskola maradjon* , de vissza kell állítani a képzés korábbi hosszát, és megfelelően meghatározni a szakmai és közismereti tartalmakat, azok egymáshoz való arányát és helyét (részletesen lásd a Mellékletben):
- *Szakközépiskolában* a 9–12. évfolyamon közismereti oktatás és szakmacsoportos elméleti és gyakorlati szakmai oktatás folyjon. Az egységes – a gimnáziumival azonos követelményű – érettségi vizsga letétele után a 13. évfolyamon a szakmai képzés a szakmai vizsgára készítsen fel.
 - *Szakiskolában* a képzés *alapvetően 4 éves legyen* . Már a 9–10. évfolyamon legyen a korábnál nagyobb arányú szakmai – benne jelentős gyakorlati – képzés, de a közismereti képzés a 11–12. évfolyamon is folytatódjon. Az első két évfolyamon széles szakmacsoportos alapozás folyjék, amely után választani lehet a szakmák között.
 - *Egyes szakmák esetében a 11. évfolyam végén is lehessen szakmai vizsgát tenni* . Ebben az esetben is lehetőséget kell adni egy újabb egy éves képzés után egy ráépülő szakképesítés megszerzésére.
 - *A szakiskolában* a 12. évfolyam végén a szakmai vizsga mellett *legyen lehetőség közműveltségi alapvizsgát is tenni* , amely a középiskola 11. évfolyamára lépésre jogosít; ez azonban ne legyen feltétele a szakképzettség megszerzésének.
- 3.6.8. Bármely iskolatípusban tett érettségi, ill. bárhol elvégzett 10. évfolyam után részt lehessen venni az első szakképesítés megszerzéséig ingyenes, nappali vagy felnőtt szakképzésben.

³ Ezzel a kérdéskörrel **A nevelés intézményi szervezete** tématerületnél foglalkozunk részletesen.

-
- 3.6.9. Az eredményes szakképzéshez elengedhetetlen az *alapkészségek* – beleértve a manuális készségeket is – *általános iskolai megalapozása* és a manuális készségeket alacsonyabb rendűnek tartó látens diszkrimináció felszámolása.
- 3.6.10. Az iskolai szakképzés fontos feladata, ezért szervezetileg és módszertanilag is kidolgozandó a hátránykompenzáció. Elsősorban *az iskolán belüli kiemelt törődést* preferáljuk, és szükségesnek tartjuk biztosítani ehhez a gazdag programkínálatot, a megfelelő infrastruktúrát. *a kellő számú és végzettségű szakembert* (fejlesztőpedagógust, pszichológust, szociálpszichológust, munka-pályatanácsadót stb.). A szakiskolákban kulminálódó *lemorzsolódás okainak és megoldási módjainak meghatározása komplex társadalomtudományi kutatásokat és szakmai párbeszédet igényel*. Ennek megfelelően a megoldási módokat nem tudjuk a Mellékletben szereplő, a szakképzés iskolaszerkezetét bemutató ábrán szerepeltetni.
- 3.6.11. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához szükségesnek tartjuk megőrizni a speciális szakiskolák rendszerét. A speciális szakiskolákban célszerű lehetővé tenni, hogy a szakképesítés megszerzésére *három szakképző évfolyam* álljon rendelkezésre. A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók számára fenntartandó a *készségfejlesztő szakiskolák* rendszere. A képzés tartalmának egyénre szabását és a megszerzett képességek szinten tartását *folyamatos felnőttképzés formájában* szükséges biztosítani.
- 3.6.12. A szakképzésben a képzési formától független, szigorúan megkövetelt *kiemelt szabályozást* támogatjuk. A szakképesítések tartalmának meghatározásában figyelembe kell venni, milyen szakmai és *szakmafüggetlen* kompetenciákat igényel, hiányol a piac.
- 3.6.13. *Korszerű oktatási módszerekkel* kell biztosítani a szakiskolai tanulók megfelelő színvonalú felkészítését. El kell kezdeni egy új szemléletű *alternatív szakképzés* kialakítását, ill. támogatni kell a meglévő kezdeményezéseket. A szakképzésben dolgozó *tanárok és szakoktatók* képzése, a módszertani fejlesztés, a jó gyakorlatok terjesztése a szakképzés megújításának alapvető kérdése. A fejlesztések *önálló intézmények szervezett együttműködése* révén jobban megvalósíthatóak, mint megaintézmények létrehozásával.

3.7. Méltányosság

- 3.7.1. Az *esélyegyenlőtlenségek szintje* Magyarországon rendkívül magas. Az óvoda, az iskola a szociális eredetű hátrányokat – nemzetközi összehasonlításban példátlan mértékben – *tanulási hátránnyá* transzformálja. Ez a társadalom alacsony presztízsű csoportjaiba tartozó tanulók számára igazságtalanul hátrányos helyzetet hoz létre. Ugyanakkor veszteséget okoz a társadalom számára is, mert ennek következtében csak részlegesen hasznosul a társadalom adottságpotenciálja.
- 3.7.2. Hazánkban az oktatási szempontból hátrányos helyzet *legfontosabb oka a szociális helyzet* (családi háttér), és néhány azzal összefüggő, például a nevelési körülmények által meghatározott tényező. Elsősorban ezzel függ össze a roma, illetve a kisebb településen élő gyermekek óvodai, iskolai lemaradása is.
- 3.7.3. A közzélekedéssel ellentétben a tanulási hátrány legfőbb oka nem a szegregáció, ill. a diszkrimináció egyéb nyilvánvaló formái, hanem az ún. *látens diszkrimináció*, vagyis az, hogy az óvoda és az iskola egyoldalúan preferálja a *többségi középosztály kultúráját* alapvetően jellemző értékrendet, tudást, magatartásmintákat és normákat, a kommunikáció egyfajta formáját, a tapasztalatok bizonyos körét.
- 3.7.4. Pedagógiai paradigmaváltásra van szükség: legyen uralkodó az a szemlélet, hogy a gyerekek közötti különbségeket nem színvonalbeli különbségnek kell tekinteni, s hogy *értékként kell kezelni a tudások és képességek sokszínűségét*.
- 3.7.5. A szegregáció olyan szelekció, amely nyílt vagy látens diszkrimináció megvalósulásával jár együtt. A szegregáció minden formáját elítéljük, azonban veszélyesnek tartjuk a kérdés túlzott középpontba állítását. A szegregáció megszüntetése ugyanis önmagában egyáltalán nem csökkentené lényegesen az esélyegyenlőtlenségeket, a nyílt és látens diszkriminációnak, a megfelelő pedagógiai kultúrának ebből a szempontból sokkal nagyobb jelentősége van.
- 3.7.6. Az együttnevelésnek nem a tanulási eredményesség javítása szempontjából van jelentősége, hanem *általános nevelési céljaink* szempontjából: a gyerek- és fiataalkori szegregáció megakadályozza, hogy az eltérő társadalmi rétegekhez tartozók *megtanuljanak egymással együttműködni*, csökkenti a megértésre, a toleranciára nevelés eredményességét. A hátrányos helyzetű csoportok elkülönülése diszkrimináció nélkül is csökkenti életesélyeiket, mivel kisebb *esélyük van megfelelő társadalmi tőke*, személyes kapcsolatrendszer kialakítására, nem találkoznak számukra pozitív mintát adó vonatkoztatási csoporttal.

-
- 3.7.7. Az integráció társadalmi elfogadtatása szempontjából fontos kutatási eredmény, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jelenléte – bizonyos határok között – nem rontja, sőt *javítja a jobb tanulók teljesítményét*. A szelektív iskolarendszer a *tehetségnevelésre* is negatívan hat: a tehetségnevelés bázisa szűk, ez okozhatja, hogy a nemzetközi vizsgálatokban a magyar tanulók között a „jobbak” teljesítménye rosszabb, mint az átlagosaké vagy a rosszaké.
- 3.7.8. A szelektív iskolarendszer kívánatos alternatívája nem a mindenki számára egységes tananyag és bánásmód, hanem *az elkülönülés nélküli sokszínűség, személyre szabottság*.
- 3.7.9. A *szakiskolai képzés* kiemelt fontosságú a méltányosság szempontjából, mivel ezen iskolatípusban igen magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A szakiskolában alapvető azoknak a kompetenciáknak a megszerzése, amelyek képessé teszik a tanulót a változó körülményekhez való alkalmazkodásra, az *egész életen át tartó tanulásra*. Elfogadhatatlan, hogy a szakiskolai képzés a gazdaság pillanatnyi igényeit szolgálja ki a fél évszázados gazdaságilag aktív létre való felkészítés helyett.
- 3.7.10. Az iskolarendszer kívánatos átalakítása, a pedagógiai kultúra fejlesztése mellett nem feledkezhetünk meg a *„hagyományos” hátránykompenzációs feladatokról sem*.
- A *koragyermekkor* „befektetés” – a korai fejlesztés, a családközpontú intervenció, óvodáztatás, rugalmas beiskolázás stb. – konkrét jelentéstartalmában is megtérül.
 - A „problémás esetek” kezeléséhez *megfelelő számú szakemberre* van szükség, szakmai szempontoktól függően vagy az iskolában, vagy külső szervezeteknél (pl. nevelési tanácsadókban, családsegítőkből, pályatanácsadókban, jogi információs irodákban stb.).
 - Támogatni kell a „második esély” iskoláit, *az alternatív tanulási utakat*, a felnőttkori tanulás különféle formáit
- 3.7.11. Az SNI-s gyerekek oktatása, megfelelő feltételek esetén együttnevelésük a többségi diákokkal szociális helyzetüktől függetlenül fontos esélyegyenlőségi kérdés.

3.7.12. Az életpálya – tanulási utak, munkába állási és karrierlehetőségek – szempontjából meghatározó szerepe van az információkhoz való hozzájutás lehetőségének és a társadalmi tőkének. Az *információs esélyegyenlőtlenség* csökkentését szolgálja:

- az *e-inclusion*, a digitális eszközök, az internet használatának és a tudatos információfogyasztásnak készség szintű megtanítása és az eszközökhöz való hozzáférés biztosítása a tanulók és szülei számára,
- megfelelő mennyiségű, mélységű, megbízható, az életkorhoz és a kulturális háttérhez igazodó, helyi, országos és általános információ, *információs szolgáltatás* biztosítása elsősorban az interneten,
- *személyes megtapasztalás*, kipróbálás lehetőségének biztosítása, a *helyi társadalom, a munkáltatók, civil szervezetek* bevonása.

3.7.13. Indokolt a *közoktatás olyan átalakítása,*

- amelyben az *egyenlő esélyek* biztosításának elve érvényesül a diszkriminációval szemben,
- amely ténylegesen *egyenlő jogú hozzáférést* biztosít minden gyerek, tanuló ember számára attól függetlenül, hogy milyen társadalmi csoport képviselője,
- amelyben érvényesül az *interkulturalitás* elve, szemben az egyes kultúrákat preferáló gyakorlattal, illetve szemben a kultúrák szempontjából vak, deficit modellre épülő felzárkóztatással,
- amelyben az *együttnevelés* elve érvényesül a szelekcióval és a szegregációval szemben.

A leírt elvek érvényesülésének *legfőbb akadály*

- a látens diszkrimináció,
- a manifeszt diszkrimináció,
- az oktatási rendszer maga,
- a túlzottan differenciált, vagy épp ellenkezőleg, a túlzottan központosított, de a szubszidiaritás elvének semmiképpen nem megfelelő oktatásirányítási rendszer,
- a túlzottan előíró, központosított tanterv.

3.7.14. A méltányosság elvének érvényesítése *nem különálló oktatáspolitikai feladat*, hanem olyan horizontális elv, amelynek érvényesítése számos nagy jelentőségű átalakítással, reformmal együtt képzelhető csak el. Az esélyegyenlőtlenségek mérséklése csakis a *pedagógiai kultúra, az iskolaszervezet, az oktatásirányítás és a tartalmi szabályozás újragondolásával, reform jellegű átalakításával* lehetséges.

-
- 3.7.15. A nagyszabású reform a *komprehenzív iskolarendszer* kiépítésének feladata köré szervezhető, amely csakis *hosszú távú program* lehet. A gyors, szakmailag előkészítetlen, a társadalmi fogadtatásra nem ügyelő „bevezetés” biztos kudarcot eredményez.

3.8. Fejlesztéspolitika, értékmegőrzés és modernizáció

- 3.8.1. A hatékony fejlesztéspolitika alapelve, hogy *a felülről és alulról induló* fejlesztési szándékok, kezdeményezések találkozzanak, kölcsönhatásban csiszolódjanak. Minden fejlesztési beavatkozás mögött, amely széles érdekcsoportot érint (pl. iskolaszervezet, nemzeti alaptanterv, kerettantervek, a tantervek bevezetése, követelményrendszerek stb.), ott kell lennie az *érintettek elemző munkájának*.
- 3.8.2. Fontos megtalálni az érintettek konszenzusával *a hagyományos értékek őrzésének és a modernizációnak* a megfelelő arányát. Ebben a folyamatban jelentős a pedagógusok szerepe, akik a fejlesztés modernizáló és a társadalom általában konzervatív elvárásai közt vannak jelen.
- 3.8.3. A hazai oktatásfejlesztési programok évek óta szinte kizárólag az Európai Unió támogatásával zajlottak, s ez várhatóan a közeljövőben is így lesz. Az EB a támogatásokat bizonyos – a források hatékony felhasználásához szükséges – előfeltételek teljesítéséhez köti, elvárja a fejlesztési programoknak a közösségi célrendszerekkel való összhangját, az eddigieknél komolyabb tartalmi és implementációs kontrollt alkalmaz, és országspecifikus ajánlásokat is megfogalmaz. Ezért kulcskérdés, hogy a magyar fejlesztéspolitika *összhangban legyen az uniós irányelvekkel*. Az oktatásfejlesztés főbb irányai nem mondhatnak ellent az Európai Bizottság stratégiai dokumentumainak („Európa 2020 stratégia”, „Oktatás és képzés 2020”). Ugyanakkor el kell kerülnünk, hogy az uniós forrásokra való *támaszkodás a nemzeti problémákra* fókuszáló politikaalkotás elhanyagolásához vezessen, és nem szabad megengednünk a források feletti *direkt politikai kontrollt* sem.
- 3.8.4. Ki kell dolgozni *az egész életen át tartó tanulás* oktatáspolitikai koncepcióját (amely kapcsolódik az európai képesítési keretrendszerhez). Mindenki számára lehetővé kell tenni a *kulcskompetenciák* megszerzését, a foglalkoztathatóságához szükséges készségek elsajátítását. Átfogó stratégiát kell kidolgozni a *korai iskolaelhagyás* csökkentésére. Nagyobb szerepet kell adni az aktív és felelős *állampolgári szerepvállalásra* való felkészítésnek.

-
- 3.8.5. Segíteni kell az óvoda → iskola, általános iskola → középfokú oktatás, illetve iskola → munkába állás *átmeneteket* információkkal, szolgáltatásokkal, a gyerekről való gondolkodás és az alkalmazott pedagógiai kultúra fejlesztésével.
- 3.8.6. Kutatások szükségesek annak vizsgálatára, hogy az oktatásfejlesztési beavatkozások milyen feltételek mellett fejtenek ki *jelentős* (azaz az osztálytermi gyakorlatot, az alkalmazott tanulás-szervezési módszereket és a tanári viselkedést érdemlegesen módosító) és *tartós* (azaz a fejlesztési beavatkozás lezárulása után is fennmaradó) hatást.
- 3.8.7. Közös érdek, hogy a kutatási és fejlesztési eredmények – internetes adatbázisból kiindulva – *könnyen elérhetőek* legyenek. Kapjon hangsúlyt ezek megismertetése, s legyen lehetőség (és támogatás) ezek kipróbálására, továbbfejlesztésére.
- 3.8.8. A hatékonyság emelése érdekében növelni szükséges az egész rendszer, s azon belül külön minden intézmény ún. *abszorpciós kapacitását*. (Ez a térségek vagy intézmények külső erőforrások vonzására és megkötésére való alkalmasságát jelöli, és sok tényezőtől függ. Az oktatási ágazat esetében meghatározó a pedagógusok szakértelme és fejlődési-változási képessége.)
- 3.8.9. A makro (pl. minisztérium), mezo (pl. régiós vagy települési intézmény) és mikro (adott iskola vagy éppenséggel egy adott pedagógus) szintre telepített jog- és feladatköröket egészséges egyensúlyba kell hozni. Ezek ugyanis együttesen határozzák meg a fejlesztési beavatkozások implementálásának sikerét. A makroszint kezdeményezéseire kialakuló mikroszintű válaszok döntenek el, hogy az implementáció milyen minőségben valósul meg. Mikroszinten a tantestület – vagy akár egy tanár – a kulcsa a fejlesztési beavatkozások intelligens értelmezésének. A fejlesztések a helyi feltételek szerinti értelmezés nélkül hosszabb távon alkalmazhatatlanokká válnak. A fejlesztések implementációját olyan *decentralizált stratégia* segíti leginkább, amely laza iránymutatással teret enged a helyi szakmai döntéseknek, a tanárok kreativitásának, az egyéni felelősségvállalásnak és az iskolákon belüli innovációknak.
- 3.8.10. Erősíteni kell az *iskolák „tanulásszervezetekké” fejlődését*, ahol az együttműködés és együtt-tanulás lehetővé teszi, hogy akiknek a gyakorlatában változásnak kell történnie, hajlandóak is legyenek megtenni ezeket a változtatásokat. Erősíteni kell az *iskolák társadalmi környezetük felé való nyitottságát*, pl. segíteni vállalkozások és oktatási intézmények partnerségét, támogat-

ni a civil társadalommal is együttműködő, a megszokottnál szélesebb tanulóközösségek kialakulását.

- 3.8.11. Szorgalmazni és támogatni kell minden „horizontális” tanulási formát (műhelymunkák, kerekasztal-beszélgetések, hospitálások stb.), melyeknek lényegi pozitívuma a résztvevők különbözősége. A *modern tanulászervezési módszerek* osztálytermi bevezetése érdekében fejleszteni (ill. támogatni) kell a pedagógusok nyitottságát, implementációs képességét.

3.9. Hatékonyan együttműködő közoktatás

- 3.9.1. A hatékony együttműködések minden együttműködő tag számára jelentős többletet (motiváció, ismeret, együttműködési képesség) eredményeznek. Javasoljuk, hogy e potenciál minél nagyobb mértékű érvényesülése érdekében készüljön *átfogó stratégia* a jelenlegi közoktatás hatékonyan együttműködő közoktatássá fejlesztésére, alakítására.
- 3.9.2. Fontosnak tartjuk, hogy az oktatás *tudásintenzív szektorrá* váljon. Ehhez ki kell alakítani és folyamatosan biztosítani kell a megfelelő szabályozási, szervezeti és anyagi feltételeket. Kiemelten fontos a kutatás-fejlesztés, valamint a képzés és az óvodai-iskolai gyakorlat *közvetlen és interaktív kapcsolatának* intézményesített biztosítása.
- 3.9.3. Javasoljuk a jelenlegi *mérési rendszer* továbbfejlesztését annak érdekében, hogy jobban szolgálja az oktatási intézmények fejlődését, innovációk kialakulását. Ehhez egyrészt a mainál nagyobb autonómiát kell biztosítani az iskolák számára, másrészt a méréseknek jobban kell igazodniuk a közoktatáshoz annak érdekében, hogy pontosabb visszajelzéssel szolgáljanak. Meg kell vizsgálni, hogy a mérések nem igazíthatóak-e az iskolafokokhoz (4., 8., 11. vagy 12. évfolyam), illetve a kompetenciamérések területei nem bővíthetők-e.
- 3.9.4. A pedagógusokat jelenleg nem *fejlődés- és tanulásbarát környezet* veszi körül. A mostani közoktatási rendszerrel szemben biztosítani kell megfelelő feltételeket, környezetet, támogatást, ösztönzést ahhoz, hogy a pedagógusok rendszeres, érdemi együttműködésekben vehessenek részt kollégáikkal, szülőkkel, más szakemberekkel, tudást és tapasztalatot cserélhessenek, visszajelzéseket adhassanak és kaphassanak, megismerkedhessenek új eredményekkel, megoldásokkal. Ezeknek is a pedagógusmunka fontos, megbecsült részévé kell válniuk, hiszen ezek az állandó fejlődést, tanulást, tapasztalatszerzést, színvonal-emelkedést szolgálják.
- 3.9.5. Javasoljuk a *szülők* fontos partnerként a jelenleginél nagyobb mértékű be-

vonását a közoktatásba. A hatékony szülő-iskola együttműködések elősegítése érdekében e terület újraszabályozása szükséges

- 3.9.6. Javasoljuk a *jó gyakorlatok* hatékony terjesztését az intézményen belüli pedagógus-pedagógus együttműködések kialakítására és fenntartására; valamint az intézmény és érintettjei (szakszolgálatok, szülők, döntéshozók stb.) közötti együttműködési formák kialakítására és tartalommal való megtöltésére.
- 3.9.7. Az együttműködési kompetencia a születéstől fejlődik minden környezetben. Fontosnak tartjuk, hogy az óvodai-iskolai fejlesztés a tanulás és a tanulási esélyek különbségeinek csökkentése szolgálatába állítsa az együttműködések előnyeit. Ehhez a *kooperatív és kollaboratív tanítási-tanulási módszerek* hatékonyabb alkalmazására van szükség.
- 3.9.8. Fontosnak tartjuk, hogy a különböző szinteken folyó együttműködés támogatására biztonságos, ingyenesen és mindenki számára elérhető *digitális környezet* álljon rendelkezésre.
- 3.9.9. Az oktatási rendszer szereplői akkor tudják társadalmi küldetésüket beteljesíteni, ha feladataik nem különülnek el más társadalmi alrendszerek felelősségvállalásától, hanem kreatív, jogszabályokkal és támogatási prioritásokkal ösztönzött együttműködésekkel – a kooperációtól az integrációig terjedő változatos, alkalmazkodó formákkal – kapcsolódnak más ágazatokhoz, a kultúra, közművelődés, média, sport, egészségügy, gyermekvédelem, bűnmegelőzés, környezetvédelem, munkavédelem, munka-piac, helyi társadalom, a közösségfejlesztés állami és civil, illetve forprofit szervezetrendszeréhez, ill. a családok, szomszédságok közösségeihez.

3.10. Demokrácia, diákszerep, diákrészvétel az infokommunikációs világban

Az iskolák demokratikus belső működése mellett szóló érvek

- 3.10.1. Első érvünk a tanulóknak és diákoknak az iskola működésébe, üzemelésébe való érdemi bevonása mellett *emberjogi*. Az 1989. évi New York-i ENSZ-egyezmény a Gyermekek Jogairól kimondja, hogy a gyerekeknek joguk van véleményt formálniuk minden őket érdeklő kérdésben, s véleményükre érettségüknek és életkoruknak megfelelő, érdemi választ kell kapniuk. Ez az iskolai demokrácia nemzetközi jogi talpköve, ami megjelenik az európai típusú iskolákat szabályozó nemzeti törvényekben is.
- 3.10.2. Második érvünk, hogy az iskola a *szocializáció* egyik legfontosabb terepe, az iskola funkciója „a társadalmi életre nevelés”. A család mellett az iskolák működési rendje, abban a tanulók és a diákok szerepe, formális és informális iskolai kapcsolatai, a tanár-diák és diák-diák viszony alakítják leginkább a társadalommal és szűkebb értelemben a közösségekkel kapcsolatos beállítódásaikat, képességeiket és gyakorlatukat. Egyetlen más társadalmi intézmény sem játszik az iskolákéhoz hasonlóan fontos és a kormányok által is befolyásolható szerepet a szocializációban.
- 3.10.3. Harmadik érvcsoportunk *pedagógiai*.
- A netgenerációkat oktató pedagógusok egyre fokozódó gondja a tanulók motiválása, érdeklődésük felkeltése és fenntartása a tananyag és a jó iskolai teljesítmények iránt. A korszerű tanulásméletek (pl. a konstruktivizmus vagy a hálózatos tanulás elmélete) mind a tanulói aktivitás és a részvétel elve mellett szólnak. Jóval *hatékonyabb* az az oktatás, amely a tanulók korábbi ismereteire, érdeklődésére és együttműködésére épít, mint az, amely arra épít, hogy mindent egyedül a tanár tud a legjobban eldönteni.
 - Pedagógiai tapasztalat, hogy a demokratikus közéletre, állampolgári létre érvényes kompetenciákat, képességeket leginkább *tapasztalati tanulással*, a kora gyerekkortól elkezdve lehet kialakítani. Elsősorban azokból a tanulókból lesznek demokratikus jogaikkal élni tudó, munkahelyi és munkahelyen kívüli közösségeikben nyitott, együttműködő, a közösséget építeni és működtetni képes felnőttek, akik a nyitott légkörű, demokratikusan működő, a részvételi demokráciát működtető iskolákban nevelődnek.
 - A demokráciára való igény és a közéletben való részvétel az egymásra figyelés, az együttműködés gyakorlatán és a „mindenki fontos” érzésén alapul, ami nem magától alakul ki. A szükséges készségek az első szocializációs intézményben, az óvodában alapozhatóak meg. A demokratikus óvoda lehetővé tesz választást és döntést a kicsiknek is, amittől mind a részvétel igénye, mind az erre való képesség természetessé válik.

-
- Klasszikus csoportdinamikai tény, hogy jóval kevesebb *fegyelmezési probléma* merül fel demokratikusan működő csoportokban, mint autokratikus vezetés mellett. A demokratikus működés az egész iskola és az osztályok, illetve életkori csoportok szintjén más és más szervezeti formát, intézményeket, szabályozást igényel. Ha a tanulók és a diákok partnerként részt vehetnek e szabályrendszerek megalkotásában, módosításában, a szabályokat alakítva és magukénak tudva érdekeltté válnak azok betartásában is.
- 3.10.4. Negyedik érvünk az iskolák *infokommunikációs társadalomban* betöltött szerepének változásával kapcsolatos. Mivel a tudás és az ismeretek forrása egyre kevésbé a tanár és az iskola, szerepük átértékelődik, a jó tanár-diák viszonyt egyre inkább az együttműködés és a kölcsönös információcsere jellemzi. A tanár szűkebb szaktudásához képest egyre nagyobb szerepet kap emberi magatartása, példája, a tanulókhöz való viszonya, kapcsolati és információkezelési módszerei.

Következtetések és javaslatok

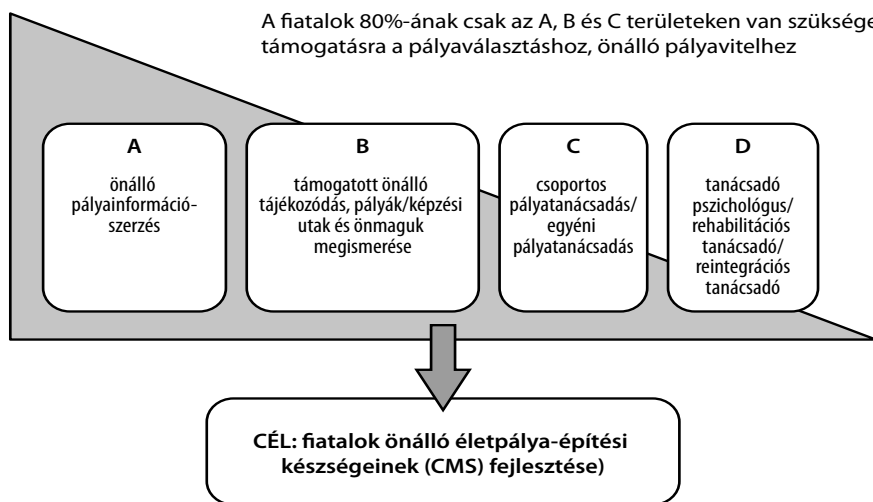
- 3.10.5. A fenti érvek mindegyike alátámasztja azt a következtetést, hogy egy szakszerűsége, tudásra és tudatos társadalmi részvételre alapozott társadalom iskolája csak a *részvételi demokrácia elvei* szerint, tanulók, diákok és tanáraik által közösen működtetett demokratikus testületek és eljárások kialakításával működhet hatékonyan.
- 3.10.6. A jelenlegi helyzetet figyelembe véve érdemi változások elérésére akkor látunk lehetőséget,
- ha javaslatok születnek a *tanuló, diák, tanár együttműködési minimumról* (pl. egyetértési jog a házirenddel kapcsolatban, döntési jog a tanulói önkormányzat, továbbá innovatív „közös kormányzási” formák működését illetően, véleményezési jog helyi tantervről, SZMSZ-ről stb., minimálisan szükséges közös bizottságok, testületek), és az iskolákban megvitatják ezeket;
 - ha a pedagógusok tömegei és a tanárszakos hallgatók intenzív, ún. *saját élményen alapuló tréningek* során megtapasztalják az együttműködés, a demokratikus működés, a közvetlen demokrácia előnyeit és esetleges hátrányait mind a közös szabályalkotásban, mind saját tantárgyuk oktatásában;
 - ha az iskolák belső életüket a törvényekkel és az általános szabályozókkal összhangban, de *autonóm módon* szervezhetik, ha a pedagógusok kötelező óraszámuk csökkentésével kellő időt kapnak tanítási módszereik megváltoztatására, tapasztalataik megbeszélésére,

-
- ha az *iskolaigazgatók* speciális képzést kapnak, amely képessé teszi őket az iskolák demokratikus működtetésére,
 - ha az iskolákban az igazgatók mellett erre a feladatra felkészített, képzett *tutorok segítenék az átállás folyamatát*.
- 3.10.7. A tényleges demokratizálódás folyamatát egy sor összehangolt intézkedésből álló, *legalább tíz évre tervezett specifikus program segíthetné*, amelynek további elemei lehetnének:
- egy, a demokratikus működés különböző formáival (pl. közös tanár-diák testületek, iskolagyűlések, közvetlen demokratikus működés) kísérletező innovatív, *„tanulói részvétel plusz”* iskolák – akár a résztvevők korától, szerepétől függetlenül egyenlő szavazati joggal való rendelkezést elismerő *„önigazgatási modell”* – létrehozásának és működtetésének segítésére létrehozásának és működtetésének segítésére, valamint tapasztalataik széles körű bemutatása és megvitatása szolgáló program;
 - a változások szociológiai és pedagógiai módszerekkel történő *monitorozása*, a szükséges intézkedések kidolgozása és megtevése.

3.11. A közoktatás és a munka világa – Életút-támogató pályaeorientáció

- 3.11.1. A sikeres szakmai életpályához a jelenkori gazdasági, technológiai, munkaerő-piaci körülmények között már nem elegendő egyetlen szakma alapjainak elsajátítása; a *rugalmas biztonság* (flexicurity) jegyében késznek és képesnek kell lenni a folyamatos alkalmazkodásra, fejlődésre. Ezt szolgálja az életút-támogató pályaeorientáció.
- 3.11.2. Az életút-támogató pályaeorientációnak, különösen az életpálya-építési készségek fejlesztésének *a minden tanköteles gyermeket, fiatalt elérni képes közoktatás az egyik legfontosabb színtere*, így az eddiginél nagyobb figyelmet kell kapjon a közoktatásban.
- 3.11.3. A pályaeorientációnak nem egy-egy továbbtanulási döntést, hanem *az egész életutat kell támogatnia* és mindenki számára elérhetőnek kell lennie.
- 3.11.4. *Az életút-támogató pályaeorientáció részét képezi* az információk elérhetővé tétele (elektronikus vagy nyomtatott formában), az információk feldolgozásához nyújtott segítség, a szakértői csoportos és egyéni tanácsadás, valamint az életpálya-építési készségek tanárok által is végezhető fejlesztése.
- 3.11.5. *Az életpálya-építési készségek fejlesztése* – ide tartozik a pályaismeret, az önismeret, az információk értékelésének, az önálló döntésnek, a változások elviselésének és menedzselésének a képessége – minden közoktatásban tanuló diák esetében szükséges (beleértve a szakképzésben tanulókat is), hiszen ezek a modern munkaerőpiac kulcskompetenciái.

- 3.11.6. Az életpálya-építési készségek fejlesztése, elsajátítása *folyamat*, amely nem helyettesíthető a külső, egyszeri vagy néhány alkalommal történő direktív, pályadöntéshez kapcsolódó tanácsadással (pályaválasztási tanácsadás).
- 3.11.7. Az eredményes életút-támogató pályaaorientációs rendszer alapvető vonása a *többszintűség*. A rendszertervezésekor és a erőforrások elosztásakor az alapvető szolgáltatásokra érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni és ezeket kell *mindenkire számára elérhetővé tenni*, szemben a speciális és jellemzően drágább szolgáltatások kiterjesztésével, amelyek valójában csak kevesebbet érintenek.



- 3.11.8. Az életút-támogató pályaaorientáció *nem tehető a gazdasági pillanatnyi igényei kiszolgálásának eszközévé*, és nem szolgálhat ágazati érdeket vagy a képző intézmények partikuláris érdekeit.
- 3.11.9. Az életpálya-építési készségek fejlesztése és az életpálya-tanácsadási szolgáltatások jelentős szerepet játszhatnak az *esélyegyenlőtlenségek csökkentésében*, különösen az alacsonyan képzett, a munkaerőpiacról tartósan kiszorult szülők gyermekeinek esetében.
- 3.11.10. A jól működő életút-támogató pályaaorientációs rendszer *átível az egyes ágazatokon*, benne együtt kell, hogy működjenek pedagógusok, az iskolában és az iskolán kívül dolgozó tanácsadók, szociális munkások, pszichológusok, felnőttképzési és közművelődési szakemberek stb. a köz-, a magán- és a civil szférából stb.

-
- 3.11.11. A készségfejlesztésre való felkészítésnek szerepelnie kell a *pedagógus szakok képzési követelményei között*, és ösztönözni kell a témához kapcsolódó *szakirányú továbbképzési szakokon, tanártovábbképzéseken* való részvételt. Emellett a felsőoktatásban támogatni érdemes a személyes és csoportos tanácsadásra képes – nem pszichológus – szakemberek képzését.
- 3.11.12. Az életpálya-építési készségek fejlesztése megjelenhet önálló tantárgyban, kereshattantervi megközelítésben, ill. iskolán kívüli tevékenységek (pl. közérdekű munka, „szakmák napja” gyárlátogatások, egyetemi, szak- és középiskolai nyílt napokon való részvétel, mesterségek színháza stb.) formájában.
- 3.11.13. A közoktatási pályaorientációs feladatellátás nemzetközi modelljei közül Magyarországon a rendelkezésre álló humán erőforrásnak megfelelően azt a megoldást tartjuk célravezetőnek, amelyben az iskolai feladatok *megoszlanak a tanárok és olyan támogató szakemberek között*, akik nem tanítanak, és így nem osztályoznak az adott iskolában, de az iskolával, a szülőkkel és a gyerekekkel napi kapcsolatban vannak
- 3.11.14. A megalapozott pályaválasztás és a szegregáció elkerülése érdekében célszerű lenne olyan – a komprehenzív iskola irányába mutató – *iskolaszerkezeti változtatások* végiggondolása, amely a szakképzésbe lépés előtt (fakultációk szabad választásával, iskolák közötti „áthallgatásokkal” stb.) orientációs jelleggel minden fiatal számára lehetővé teszi a pályák megismerését, és lehetővé teszi, hogy csak a pályaválasztási érettség kialakulása után legyen szükség szakmaválasztásra.

3.12. A nevelés intézményi szerkezete

- 3.12.1. Az elmúlt egy évszázadban Magyarországon a legjelentősebb mértékben az egységes, kötelező és ingyenes nyolc évfolyamos általános iskola 1946. évi létrehozása, és az egész iskolastruktúra ehhez való hozzáigazítása befolyásolta a nevelés intézményrendszerének formálását. Az azóta eltelt 67 évet tekintve kiemelhető a szakközépiskola és szakiskola típusok létrehozása, valamint a hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumi oktatási formák létrejötte.
- 3.12.2. Az általános iskola általános műveltséget biztosító feladatával kapcsolatban az elvárások jelentősen megváltoztak. Átalakult a társadalom életében leginkább adaptívnek tekinthető műveltség tartalma, szerkezete, de ehhez az iskolarendszer nem tudott kellő rugalmassággal igazodni.
- 3.12.3. Megkerülhetetlen probléma a *szakiskola* kérdésköre. Szakiskolába ma igen nagy arányban a leghátrányosabb helyzetű, tanulási kudarcokkal terhelt tanulók jelentkeznek, akiknek nagy része már a képzés elején lemorzsolódik. A probléma nagyban összefügg az iskolaszerkezettel. Ma a tanulóknak túlságosan korán kell a szakmatanulás mellett elköteleződniük, pedig a mai iskolának elsősorban az egész életen át tartó tanulásra kell felkészítenie, és egyre kevésbé az iskolából való kikerülés utáni konkrét munkavégzésre.
- 3.12.4. A közoktatás intézményi szerkezetével kapcsolatban a *szakaszolás* kérdése uralja a diskurzust. Ehelyett indokolt lenne egy, a modern fejlődéslelektant jobban figyelembe vevő, a gyermekek természetes fejlődésének szükségleteire épülő „*struktúrapolitika*” kialakítása, amely fokozatosan lebontaná a merev határokat az egyes iskolafokokozatok és típusok között, s amely nem teremtene olyan mesterséges problémákat, mint az iskolafokokozatok közötti túl nagy ugrás.
- 3.12.5. Az *iskola előtti intézményes nevelés* formája legyen változatos. A választás alapuljon egyéni döntésen. A gyerek családi helyzetétől, képességeitől, állapotától függően tölthesse el az iskola előtti időszakot otthon, bölcsődében, családi napköziben, óvodában, speciális óvodában. Cél, hogy két-három évet járjon a kisgyermek óvodába. Fontos az *óvoda-iskola átmenet* megfelelő kezelése, a kétféle intézmény módszereit közelíteni kell.
- 3.12.6. Az esélyegyenlőtlenségek problémájára (amely szétfeszíti a magyar oktatásügyet) „megoldás” az iskolaszerkezet módosításával is kereshető. Az egységes, 12 évfolyamos, komprehenzív iskola (számos szakember és oktatáspolitikus szerint) lehet a jövő útja. Ez az iskola az együtt-nevelés színtere; kiküszöböli a szelekciót (s ezzel a szegregációt is), fontos szerepe lehet a diszkriminációmentes oktatás formálásában.

-
- 3.12.7. Az iskolaszervezet stabilitását a társadalom értéknek tartja; konzerváló hatást fejtenek ki az évtizedek alatt megformálódott szokások, beidegződések. Rendkívül erős társadalmi érdekek (pl. a kiváltságok lehetőségének biztosítása) is szerveződnek a jelenlegi iskolastruktúra fenntartására. Az intézményi szerkezet átalakításának rendkívül nagy a politikai kockázata. Ezért az iskolaszervezet átalakítása, a szakképzés kezdetének későbbre helyezése, a komprehenzív iskola kialakítása *hosszú távú oktatáspolitikai feladat*. Egy lassú, konzultatív, széles társadalmi bázison zajló döntés előkészítési folyamatnak kell megelőznie. *Társadalmi párbeszédre* van szükség, kutatásokat kell indítani, fel kell vázolni alternatívákat, nagy és érdeemi társadalmi vitákat kell folytatni, a társadalommal meg kell ismertetni a kutatások eredményeit, valamint a nemzetközi tapasztalatokat. Csak egy ilyen előkészítés után lehetséges a döntés. Ezt a párbeszédet haladéktalanul meg kell kezdeni.
- 3.12.8. Pillanatnyilag konkrét javaslatokat *a nyolc évfolyamos általános iskola megerősítésére, valamint a szakképzés racionalizálására* kell tenni.

4. Azon problémák, kérdések számbavétele, amelyekben az Agóra álláspontja megosztott

Fontosnak tartjuk nyilvánosságra hozni az alábbi szöveget is. Miért is?

- Úgy gondoljuk, hogy az Agórának demonstrálnia kell a demokratikus vitastílust – igazolandó, hogy a vélemények kölcsönös tiszteletén alapuló gondolkodásban rendre közelednek az álláspontok. Az Agórának példát kell mutatnia minden olyan csoportnak, múhelynek, amely egy demokratikus társadalom jövőképét tervezi.
- A megegyezésre törekvésben „alulmaradt” gondolatok fontos jelzőtáblái az aprólékos vitát, nemzetközi tájékozódást, történeti tanulságokat, az érdekegyeztetés finomhangolását igénylő kérdéseknek. Megmutatják: egy bármily határozott oktatásigazgatásnak – hiszen az Agóra ilyet szeretne – mely pontokon kell különösen érzékenynek, tapintatosnak, meggondoltnak lennie. Nyilván a politika a döntések művészete. Nos, e döntések során az alábbi kérdések igényelnek adaptív érdekegyeztetést – vesztes nélküli konfliktusmegoldást.

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül sorra vesszük a vitatott kérdéseket.

4.1. Tartalmi szabályozás

Vita alakult ki arról, hogy a NAT milyen mértékig szabályozza az osztálytermi folyamatokat. A tantárgyi rendszerért a jogalkotó viselje-e a felelősséget, vagy a jogalkotó dolga az, hogy támogasson a XIX. századi tudománystruktúrát a korszerűség irányában felváltó alternatívákat, egyben biztosítsa ezen innovációk minőségét.

4.2. Minőségértékelés

Élénk a vita az oktatás teljesítményét, eredményességét illető mérések kultúrájáról. Mi az, ami mérhető? Milyen következtetések vonhatók le ezekből? A „nemzeti – más szóval: a korszellemnek megfelelő norma” mérceként állítása mellett miképp lehet érvényesíteni a „pedagógiai hozzáadott értéket” – iskolára, egyes tanulóra vonatkoztatva. Hol vannak a szummatív és a fejlesztő értékelés ütközőpontjai? E kérdésben fokozni érdemes a párbeszédet a pedagóguskultúrában.

4.3. A „jó tanárról”, pedagógusról alkotott kép

A javaslatok egyik csoportja a pedagógussá válásban a kiválasztás fontosságát hangsúlyozta, az alkalmasság idejekorán való megállapítását a pedagóguspályára készülő fiatal érdekében is, de még inkább a hivatásában nehezen boldo-

guló pedagógus növendékei védelmében. Miben áll a „megfelelőség”? Többen egy előzetes – és mérhető – kompetencialajstrom segítő erejében bíznak. Mások úgy vélik, hogy nem csupán a gyermekek „nevelhetőek”, de a pályára készülő ifjú is. (A pedagógusképző intézmény személyiségfejlesztő intézmény is – vélték a vitában.) Ezen álláspont képviselői a „pályára motivált szuverén személyiségben” kellő garanciát látnak a pályára való felkészítés előfeltételeként.

A pedagógus társadalmi megbízatásának legitimitását több forrásból eredezteti, leginkább saját növendékei, ezek szülei, a közvetlen társadalmi környezet, nemkülönbön a társadalom (a nemzet) teljességét megjelenítő állam (önkormányzat), kollégái tapasztalatai, javaslatai, kérései, elvárásai alakítják kompetenciáit. Képes a (fenti) megrendelők közt kialakuló konfliktusokat hatékonyan – vesztes nélküli konfliktuskezeléssel – kezelni, választani az elvárások különbözősége esetén értékrendje szerint. Ebben az értékrendben alapvető a Gyermek jogairól szóló 1989. évi New York-i Egyezménybe foglalt elvárásoknak adott prioritás. Munkáját árnyalt és folyamatosan karbantartott releváns társadalomismeret, gyermekismeret, a kommunikáció szabályainak ismerete (a közvetítés mestersége), s szakmai/diszciplináris tudás támogatja. Ebben a tudásban megfelelő helyet élvez a filozófia, a kulturális antropológia, a pszichológia, pedagógia. Képes az együttműködésre, „csapatmunkára” – ebbe beleértve az érdekérvényesítés kultúráját is. Szakmai büszkeséggel várja el a társadalomtól a teljesítményéhez mért megbecsülést, az iskolafenntartóhoz munkája ellenértékét megfelelő munkabéren.

A pedagógusképzés alkalmasságát illetően megoszlottak az álláspontok a gyakorlóiskola hagyományainak őrzése vagy egy szélesebb, az „élet sűrűjéhez” közelebb álló gyakorlólhelyi hálózat fejlesztésének elvei között. Az utóbbi években, akár a „bolognai” képzésben, akár a mai „restaurált” tanárképzési modellben a „külső” gyakorlólhelyek jelentősége megnőtt. Vajon felkészültek-e eléggé a fogadóhelyek „mentorai”?

4.4. Szakiskolai előkészítő/reintegráló („felzárkóztató”) osztályok kérdésköre

A legélesebb vita a szakiskolai felzárkóztató (szakképzésre felkészítő, reintegráló) osztályok kérdésében alakult ki.

A szakképzési munkacsoport – amellett, hogy a szakiskolák „normál” osztályaiban tanulókkal való személyes törődést, hátránykompenzációt jelölte meg alapvető fontosságúként – a jelenlegi iskolarendszerben, a jelenlegi pedagógiai kultúra mellett szükségesnek tartja a szakiskolákban indított, megfelelő módszertannal és szakmai támogatással működő, a továbbtanulás és szakmaszer-

zés lehetőségét biztosító, a szakképzésbe való bekapcsolódásra, a középfokú képzésre felkészítő, ill. oda visszavezető osztályok indítását azok számára, akik nem vagy nem megfelelő kompetenciákkal végezték el az általános iskolát, illetve a 9. osztályt, vagy befejezett középfokú végzettség nélkül kimaradtak az iskolából, továbbá akiket a lemorzsolódás fenyeget. (A vitában elhangzott érvek alapján ők is elfogadták, hogy felzárkóztatás helyett az előkészítés, felkészítés, reintegráció kifejezéseket célszerű használni.) Annak érdekében, hogy ezek az osztályok ne jelentsenek nagyobb szegregációt annál, amit maga a szakképző iskolába kerülés jelent, úgy gondolják, hogy ezen osztályok az iskola szerves részét kell képezni, és elsődleges céljuk a normál középfokú képzésbe való bekapcsolódás, a megalapozottabb szakma- és iskolatípus-választás lehetővé tétele legyen. A motiváció érdekében azonban fontosnak tartják azt is, hogy az itt tanulók részvégzettségét valamilyen dokumentum igazolja.

Ezt az álláspontot az Agórában többen egyértelműen elutasítják, és az Agóra értékeivel ellentétesnek tartják. Úgy gondolják, hogy ez lehetőséget ad a probléma valódi megoldásának elodázására, és arra, hogy a „problémás”, ill. a többségi kultúrához nem illeszkedő gyermekeket ezekbe az osztályokba tereljék, megfosztva őket a megfelelő végzettség megszerzésének lehetőségétől. Ehelyett az iskola adaptivitását igénylik azon kulturális sajátosságokhoz, olykor objektív többletekhez, melyeket a „hagyományos iskola”, egy konzervatív tantervpolitika kizár az iskola által legitimált, közvetítésre vállalt kulturális elemek közül. E csoport a „felzárkóztatásban” stigmatizáló elkülönítés veszélyét látja, arról szerzett tapasztalatokat, hogy ez a „tanulókép” közvetlenül vezet a diszkrimináló szegregációhoz.

Többen e kérdésfeltevés horizontjáról kívánják tárgyalni az SNI-inklúzió problematikáját is.

4.5. Együttműködés iskolán belül **– együttműködés a társadalom más szféráival**

Élénk volt a vita arról, hogy az együttműködés elve jegyében a közoktatás belső világának átalakítását érdemes-e szorgalmazni: irányítás és pedagógusok, pedagógusok és pedagógusok, tanulócsoporthoz és tanulócsoporthoz, az osztályon belüli közösségek, pedagógusok és tanulók között. Más véleményformálók úgy vélték, hogy ha az iskola szervezeti kultúrájában a nyitottság elve érvényesül, azaz tudomásul veszi az iskola, hogy egy posztmodern társadalomban mennyi intézmény, piaci szolgáltatás, civil kezdeményezés, természet adta közösség tekint (olykor egyébként – hatékonyságának értékeitől és hiányosságaitól függetlenül – törvénybe is foglalt) feladatának a felnövekvő nemzedék nevelé-

sében való részesedést, új szerepet kell keresnie e feladatvállalók hatásrendszerének koordinációjában.

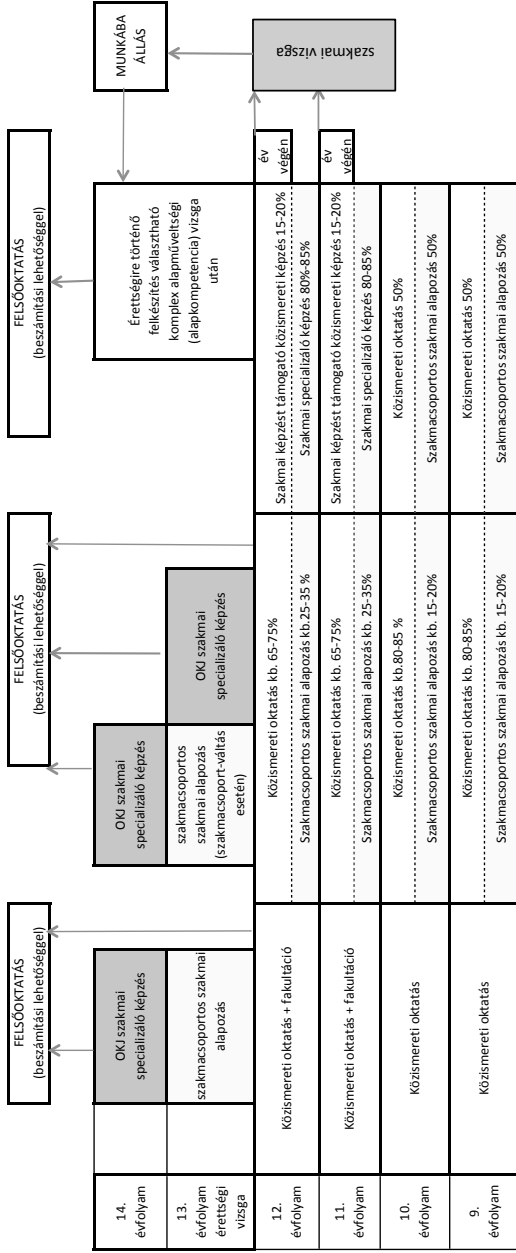
Nem született konszenzus arról, hogy a szülőtársadalom bevonódásának legyen-e, s mi legyen a határa.

4.6. Az iskolai demokráciáról

Megoszlanak az álláspontok arról, hogy az iskola belső világában a felnőtt-gyerek viszonyra kell-e fókuszálnia a demokráciakultúrának, vagy a tanulók horizontális kapcsolataiban – a tanulási folyamatok kooperativitásában – kell erősíteni azt. Jelezzük azt is, hogy élénk maradt a vita a „tanulói részvétel” optimális megközelítéséről. Az egyetértés kiindulópontja az, hogy a törvénynek garantálnia kell egy iskolaidemokrácia-minimumot, egyben erőteljes állami szakmai-pénzügyi támogatást biztosítani akár több innovatív változatban a mind teljesebb felelősségmegosztás modelljének, a tézisek ezt nevezték „tanulói önkormányzat plusz”-nak

Melléklet:

Rövidtávú javaslat a szakképzés iskolaszervezetére és a szakma/közismeret arányra

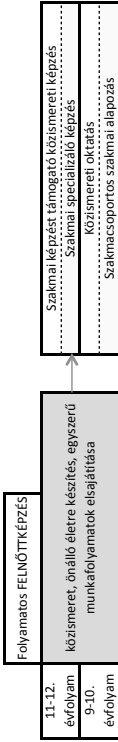


GINMIÁZIUM

SAKKKÖZÉPISKOLA

SAKISKOLA

ÉRTELMIILEG AKADÁLYOZOTTAK SZAKKÉPZÉSE



KÉSZSÉGFEJLESZTŐ SPECIÁLIS SZAKISKOLA

SPECIÁLIS SZAKISKOLA

A tézisek alapjául szolgáló tanulmányok

A tézisek az egyes témákhoz készített vagy már meglévő tanulmányok gondolatainak alapulnak. A tanulmányok fejtik ki, támasztják alá a tézisekben összefoglalt állításokat. Az Agóra oktatáspolitikai ajánlásainak fontos elemeit jelentő tanulmányok elérhetőek az agoraoktatás.hu oldalon, és a szerzők nevének és a megjelenés helyének feltüntetésével szabadon felhasználhatók.

A tanulmányokat az Agóra megvitatta. A viták eredményét a szerzők általában figyelembe vették, azonban a tanulmányok nem feltétlenül tükrözik minden részletükben az Agóra véleményét.

A tanulmányok:

Knauz Imre: A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága

Trencsényi László: Intézményi minőségirányítás és rendszerszintű minőségértékelés

Szivák Judit: A pedagógusok

Szenes György: A szakképzés helye a közoktatásban, iskolaszervezet

Nahalka István: Méltányosság

Pihelevics Attila: Hatékonyan együttműködő közoktatás

Életút-támogató pályorientációs szakpolitika kialakításának lehetősége Magyarországon – a köznevelés feladatai

Nahalka István: A nevelés intézményi szerkezete

Csákó Mihály, Fóti Péter, Trencsényi László korábban megjelent tanulmányai demokrácia, diákszerep, diákrésztétel témakörben

Kiegészítő tanulmányok:

Bognár Mária: Speciális osztályok és iskolák a szakképzésben

Juhász Ágnes: A szakképzés magyarországi története és jelenlegi szabályozása, helyzete

Farkas Gábor: Az iskolai pszichopedagógus feladatai és működési területei

„Olvasásra ajánlom az oktatási államtitkárság munkatársainak, hogy kénytelenek legyenek viszonyulni a tézisekhez; a pártoknak, hogy módjuk legyen megfontolni koncepciójuk kialakításakor; a pedagógus-szakszervezetek vezetőinek, hogy módjuk legyen viszonyulni hozzá; a tankerületi igazgatóknak, hogy a jelenlegi gyakorlattól eltérő szempontokat is fontoljanak meg; a médiumok szerkesztőinek, hogy a nyilvánosság figyelmét felhívják a tézisekre.”

Kereszty Zsuzsa

„Az Agórában találkozott különböző életkorú, különböző tapasztalatú, különböző álláspontokhoz híú pedagógusok hosszasan egyeztetett álláspontjának tükre ez a munka, igazolandó: lehet megegyezni.”

Trencsényi László

„Ajánlom a kiadványt azoknak az oktatáspolitikával és oktatáskutatással foglalkozó szakembereknek, iskolákban dolgozó pedagógusoknak, akik egy zsákutcamentes, átjárható s átlátható iskolarendszert szeretnének. Azoknak, akik nem szeretnének »egyszer használatos, eldobható« szakmunkásokat képezni.”

Szenes György

„Ajánlom a kötetet mindazoknak, akiket érdekel, hogy milyen úton lehet a kreativitás kibontakoztatásához, az örömteli munkához szükséges demokratikus légkört teremteni az iskolákban.”

Pásztor Erzsébet

„Ajánlom a kiadványt azon kisgyermekneveléssel foglalkozó szakembereknek, akik tudják, hogy az óvodák pedagógiai műhelyként voltak, illetve vannak jelen a kisgyermek és családjaik életében, és szívükön viselik, hogy az óvodák megőrizhessék ezt a pozíciót.”

Bakonyi Anna

„Nagy segítség, sorvezető mindenkinek, aki oktatási területen koncepciót, fejlesztési tervet dolgoz ki vagy véleményez.”

Juhász Ágnes

