

A NAT ÉS A HELYI OKTATÁSPOLITIKÁK

A Z OKTATÁSI TÖRVÉNY 1996-OS MÓDOSÍTÁSA a Nemzeti alaptanterv (NAT) bevezetésének feltételeként előírta az iskolák pedagógiai programjainak és helyi tanterveinek az elkészítést, s igen jelentős mértékben átalakította a települési szintű oktatáspolitikát¹. Talán úgy is fogalmazhatnánk, hogy a legtöbb településen valójában ekkor kezdett formálódni a helyi oktatáspolitiká.

Települési szintű oktatási koncepciók ugyan már az 1990-es évek első felében is készültek, de ezek legtöbbször csak általános célkitűzéseket tartalmaztak, illetve olyan óhajtasokat, amelyeknek a megvalósítása meglehetősen kétséges volt. Ráadásul egészen 1996-ig úgy tűnt, hogy a helyi oktatási koncepciók az önkormányzati ciklusokhoz kötődnek, vagyis minden újonnan választott önkormányzati garnitúra új oktatási koncepciót készített, amelyben új fejlesztési prioritásokat fogalmazott meg. Lényegében csak az 1996-os törvénymódosítás tisztázta, hogy a települési oktatási koncepcióknak az intézményi fejlesztésekkel, illetve az intézményi programokkal kell összhangba kerülniük, enélkül nincs is esély a megvalósításukra.

Ugyanílyen jelentős változást hozott a törvénymódosítás az iskolák életében is: véget ért a rögtönzések – a sűrűn változó aktuális igényekhez alkalmazkodó szolgáltatások – és a meglehetősen formális éves munkatervek időszaka, az iskoláknak 1997-re olyan programot kellett készíteniük, amely hosszú időre meghatározza profiljukat, szolgáltatásaikat és működési rendjüket.

A NAT-hoz kapcsolódó pedagógiai programkészítés tehát a rendszerváltás utáni oktatási reform egyik legfontosabb változását hozta: amellett, hogy arra készítette az iskolavezetőket és a pedagógusokat, hogy gondolják át, értékeljék és tervezzék meg intézményiük tevékenységét, a helyi önkormányzatokat is arra készítette, hogy vizsgálják felül és hosszú távra határozzák meg, hogy milyen típusú szolgáltatásokat várnak intézményeiktől. Az oktatási kormányzat ettől azt remélte, hogy nemcsak az önkormányzati iskolafenntartás válik szakszerűbbé és kiegyensúlyozottabbá, hanem stabilizálódik az intézmények működése is. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az oktatásügyben befejeződött a rendszerváltás: az elmúlt nyolc év innovációs forrongásai után az iskolák többségének kialakult a profilja, vagyis stabilizálódott az oktatási rendszer működése.

Az iskolai pedagógiai programok elkészítése ideális esetben az önkormányzatokkal közösen folytatott munka volt, amelyből az önkormányzati hivatalok és az oktatási bizottságok is kivették a részüket. Az önkormányzatok által elvégzett tevékenység ugyan településenként különböző ütemben és eltérő alapossággal

¹ A tanulmány azon szociológiai kutatás alapján készült, amelyet 1998-ban folytattunk a NAT bevezetéséről és a helyi oktatáspolitikáról az MKM támogatásával az Oktatókutató Intézetben Fehérvári Anikó közreműködésével. A kutatás során 185 iskolaigazgatót kérdeztünk meg kérdőíven, s 28 településen készítettünk interjút az önkormányzatok munkatársaival és az iskolák igazgatóival.

valósult meg, de a hivatalvezetők beszámolóí szerint a legtöbb helyen az alábbi feladatok elvégzéséből állt:

- Átvilágították a helyi intézményeket, illetve amennyiben még nem állt rendelkezésükre, összegyűjtötték az intézmények működésére (tárgyi és személyi feltételekre, épületekére, költségekre stb.) vonatkozó adatokat.
- Összegyűjtötték az iskolák előzetes terveit arra vonatkozóan, hogy milyen fajta szolgáltatásokat terveznek és ehhez milyen támogatásokat igényelnek.
- Megvitaták a testületeken belül és az érdekeltekkel, hogy az iskolák által tervezett szolgáltatások közül mit tud támogatni az önkormányzat, illetve hogy milyen képzési formák működtetését várja az intézményektől.
- Megegyeztek az érdekeltekkel abban is, hogy milyen feltételek biztosítását vállalja az önkormányzat, azaz megalkudtak a keretszámokban és a mutatókban.
- Az iskolák pedagógiai programjaival párhuzamosan elkészítették a település hosszú távú oktatási koncepcióját, amelynek az oktatási koncepció részletes kifejtését tartalmazó intézményi pedagógiai programok a „mellékletei”.

Az önkormányzati és az intézményi elképzelések egyeztetése nem volt könnyű feladat. A legtöbb településen hosszadalmas, konfliktusokat sem nélkülöző vitákban érlelődött az eredmény. Az iskolák és az önkormányzatok között folytatott egyezkedés legfőképpen a pénzről szólt, illetve arról, hogy milyen fajta szolgáltatásokat hajlandó finanszírozni az önkormányzat, és milyen elképzelésekről kell az iskoláknak lemondaniuk. Némelyik településen az önkormányzati igényeket és elképzeléseket a pedagógiai programokat elbíráló szakértőkkel is előre ismertették, hogy figyelembe vehessék azokat a programok elbírálása során.

A legsúlyosabb problémát kétségtelenül az okozta, hogy a NAT által előírt pedagógiai ciklusok (hat éves alapozó, négy éves alsó középfokú, két éves felső középfokú, illetve szakképzési szakasz) alapvetően megváltoztatják a korábban működtetett iskolaszervezetet. Míg az általános iskolák és a gimnáziumok esetében ez csak a tananyag belső átrendezését igényli, a szakképző iskolák számára igen jelentős tantervi és szerkezeti reformmal is együtt jár. A hatályos oktatási törvény előírásai szerint ugyanis 1998 szeptemberétől a gyerekek számára tíz évfolyamos általános képzés lesz kötelező és a szakmai képzés csak ezután kezdődhet el. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az általános képző szakasz mind a szakközépiskolákban, mind a szakmunkásképzőkben elválik a szakmai képzéstől, a kétféle képzés nem párhuzamosan, hanem egymás után következik. A szakközépiskolákban csak az érettségi, a szakmunkásképzőkben pedig csak az alapvizsga után kezdődhet el a szakmai oktatás.

Az oktatási törvény mellett, hogy minden gyerek számára tíz osztályos általános képzést tesz kötelezővé, és az ehhez szükséges feltételek biztosítását a helyi önkormányzatok felelősségévé teszi, nem írja elő, hogy ez milyen iskolatípusokban teljesíthető. 1998-ban tehát a NAT bevezetésére való felkészülés és az iskolák pedagógiai programjainak az elfogadása során a helyi oktatásirányítóknak arról is dönteniük kellett, hogy mely iskolákban milyen képzési formákat engedélyeznek, illetve melyek legyenek azok az oktatási intézmények, amelyek a 9-10. osztályos általános képzést vállalják.

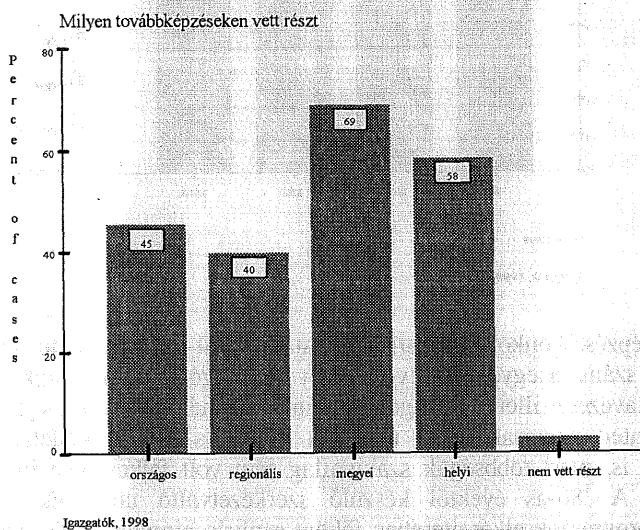
Ennek a kérdésnek az eldöntésénél a helyi önkormányzatok részéről háromféle eljárást tapasztaltunk. Voltak olyan önkormányzatok, amelyek az iskolák vezetőivel

egyeztetve előre eldöntötték, hogy melyik intézmény vezesse be a kilencedik-tizedik osztályos képzést. Akadtak olyan önkormányzatok, amelyek minden iskolának megadták erre az engedélyt, és lényegében a „keresletre” bízzák, hogy hol induljon be ilyen oktatás. És végül voltak olyan (főként kisvárosi és községi) önkormányzatok, amelyek nem a saját intézményeikben, hanem más településsel társulva, illetve a megyei önkormányzati tervekhez alkalmazkodva településükön kívüli intézményekben biztosítják a kilencedik-tizedik osztályos képzést a településükön lakó gyerekeknek.

1998 tavaszára ezeket a döntéseket már minden önkormányzatban meghozták, sőt, olyan (főként nyugat-magyarországi) önkormányzatokkal is találkoztunk, ahol már kísérletképpen 1994-95-től elkezdték a kilencedik-tizedik osztályos általános képzést. Az önkormányzati hivatalvezetők tapasztalatai szerint ennek bevezetését az iskolák inkább ambicionálták, mint elhárították, illetve valamennyi településen több volt a képzés bevezetésére aspiráló intézmény, mint amennyi igény e képzési forma iránt várható.

Továbbképzések

A NAT bevezetésére felkészítő továbbképzések is szerves tartozékai, és egyúttal komoly pozitívumai voltak az oktatási reformnak: a magyar pedagógusok soha nem vettek részt még ilyen nagy számban és ilyen rendszerességgel szakmai továbbképzéseken, mint az elmúlt két évben, amikor a pedagógiai programok megírására készültek.



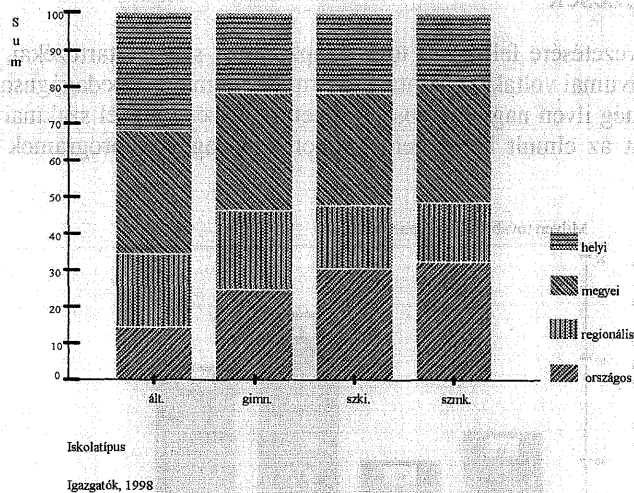
Miután a pedagógiai programok elkészítése kötelező volt, és mind az iskolafenntartók, mind az intézmények közös érdeke, az iskolák vezetői és a fenntartók is belátták az ezt megelőző továbbképzések szükségességét. Ezeket a továbbképzéseket az országos oktatásirányítás jelentős anyagi eszközökkel támogatta, de akadt olyan önkormányzat, amely már ezt megelőzve vagy e mellett is anyagi

támogatást biztosított a pedagógusok továbbképzésére. Volt olyan település, ahol az önkormányzat azt a szakértő-csoportot kérte fel a továbbképzésre, akiknek később a pedagógiai programokat el kellett bírálniuk, tehát érdekükben állt a pedagógusok minél sikeresebb felkészítése.

A pedagógiai programok elkészítésére felkészítő továbbképzések közül országosan, regionálisan, sőt, a települések szintjén is bőséges kínálat állt rendelkezésre. Miután a továbbképzéseknek ezúttal határozott célja sőt téje is volt (a pedagógiai programok sikeres elkészítése), a résztvevő pedagógusok szigorúan megbírálták a továbbképzések minőségét, és miután az országos továbbképzési támogatás felhasználásáról maguk dönthettek, a „fogyasztók” kritikája egy-egy továbbképzés látogatóinak számában is érvényesült.

A továbbképzések mellett a tapasztalatcserék és a helyi szakmai megbeszélések is sok településen nyújtottak hasznos támogatást a pedagógiai programok készítőinek. A helyi szakmai segítségnek azért is volt különösen nagy jelentősége, mert több önkormányzati hivatalvezető panaszkodott, hogy késett a központi segítség.

Milyen továbbképzésen vett részt



A továbbképzések önkormányzati támogatása azzal magyarázható, hogy az iskolafenntartók számára egyértelmű volt, hogy a pedagógiai programok elkészítése a legtöbb iskolavezető, illetve pedagógus számára nehéz feladatot és jelentős pluszmunkát jelentett nemcsak azért, mert ezt a tanítás mellett kellett elvégezniük, hanem azért is, mert többségük szakmailag sem volt felkészülve ilyen feladatok elvégzésére. A '80-as évektől készülő szerkezetváltó tantervek és alternatív pedagógiai programok elkészítésében főként a nívós gimnáziumok pedagógusai, a legjobban felkészült pedagógus-elit vett részt, itt viszont lényegében mindenkinek, az általános iskolai tanítóknak és a szakmunkásképzők tanárainak is részt kellett vállalniuk a munkából. Az előrelátóbb önkormányzatok ezért a munka első lépésének azt tekintették, hogy pedagógiai szakértők meghívásával gondoskodtak a pedagógusok tájékoztatásáról és felkészítéséről, valamint hozzáférhetővé tették számukra azokat a módszertani kiadványokat és segédanyagokat, amelyek segítet-

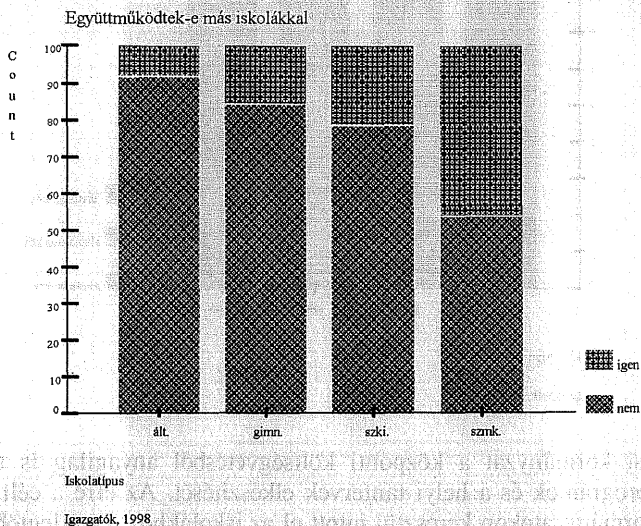
ték a munkát. A pedagógiai programok előkészítésében vállalt aktív önkormányzati közreműködés nemcsak az intézmények, hanem az önkormányzatok érdekeit is szolgálta.

A pedagógiai programok elkészítése

Az oktatási törvény előírása szerint 1998 tavaszára valamennyi iskolának a fenntartó által elfogadott pedagógiai programmal és helyi tantervvel kellett rendelkeznie. Kutatásunk időpontjában (1998 tavaszán) már alig akadt olyan iskola (mintegy négy százaléknyi), amelynek nem volt készen a pedagógiai programja.

Az iskolák igazgatói szerint a pedagógiai programok terjedelmüket és részletességüket illetően változatosak, de a legtöbb esetben tartalmazzák az adott településen az iskolával szemben megnyilvánuló oktatási igények, és az iskola rendelkezésére álló személyi és tárgyi feltételrendszer számbavételét, valamint az iskolák által kitűzött oktatási és nevelési célokat és azoknak az oktatási szolgáltatásoknak a leírását, amelyeket az iskola az odajáró gyerekeknek nyújtani kíván.

A pedagógiai programot a legtöbb iskolában az igazgató, illetve az iskola vezetői (helyettesek, munkaközösség-vezetők) készítették el. Valamennyi iskolában megvitatta, esetleg módosította és elfogadta a tantestület. Az iskolák egy részében véleményezte az iskolaszék, illetve a diákönkormányzat is. Akadt olyan intézmény, amelyben a pedagógiai program elkészítését a szülők és/vagy a gyerekek körében végzett felmérések előzték meg, melynek a tapasztalatait felhasználták a program elkészítéséhez. A pedagógiai program elkészítése a tantestületeknek általában alkalmat nyújtott az iskola programjának közös átgondolására, továbbá lehetőségük adódott a fejlesztési elképzelések megvitatására.



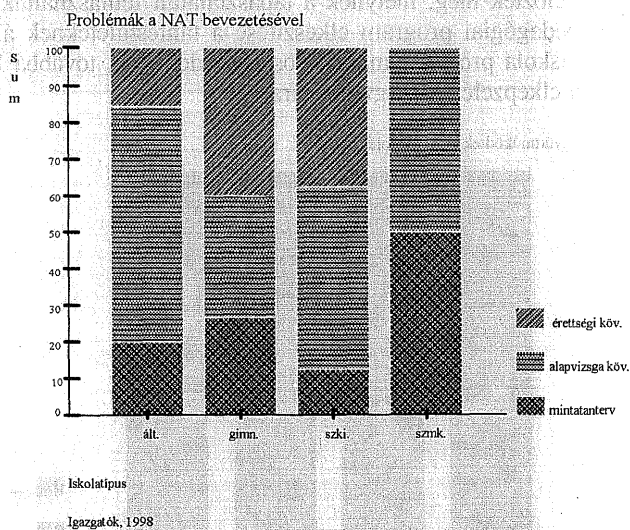
A pedagógiai program elkészítése jelentős pluszmunkát jelentett az igazgatók és az iskola vezetése számára, amelyet mindennapi munkájuk mellett, illetve szabad idejükben kellett elvégezniük. A pedagógusokat főként a helyi tantervek készítése foglalta le, valamint azok a viták, amelyeket az iskolán belül rendeztek.

Mind a pedagógiai programok, mind a helyi tantervek készítésének során gyakori volt az iskolák közötti együttműködés. Jellemző volt, hogy érdeklődtek egymás programjai iránt, igyekeztek megismerni egymás munkáját, ötleteket szereztek egymástól és az is előfordult, hogy egy-egy településen belül, sőt, a szakképző iskolák egy-egy régióin belül is egyeztették dokumentumaikat.

Vagyis a pedagógiai programok elkészítése nemcsak saját intézményük céljainak és feltételrendszerének a számbavételére nyújtott lehetőséget, hanem alkalmat adott az iskoláknak a tapasztalatcserére és olyan intézményeket is együttműködésre készítetett, amelyek között korábban alig volt szakmai kapcsolat. A pedagógiai programok készítése során az iskolák közötti együttműködésen kívül jellemző volt az országos és a megyei pedagógiai intézetek szakértőivel való közvetlen kapcsolat-felvétel és együttműködés is, sőt olyan is előfordult, hogy egy-egy főiskola vagy egyetem pedagógiai tanszékével működtek együtt.

A programok és a helyi tantervek elkészítését minden iskola esetében segítették országos és megyei kiadványok is, és a legtöbb iskolának nagy segítségére volt, hogy éppen a programkészítést megelőzően jutottak Internet-kapcsolathoz, ahonnan ugyancsak hasznos információkat szerezhettek.

Ugyanakkor több igazgató elmondta, hogy nehezítette a programírást, illetve a helyi tantervek elkészítését, hogy a minisztérium késett a részletes vizsgakövetelmények (érettségi, alapvizsga) közreadásával, és volt olyan iskola, ahova a módszertani segédanyagok nagy része is csak a program elkészítése után jutott el.



Az oktatási kormányzat a központi költségvetésből anyagilag is támogatta a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítését. Az erre a célra fordítható pénz az önkormányzatokon keresztül jutott el az iskolákhoz, és a legtöbb esetben a program elfogadása után kapták meg a pedagógusok. Miután az önkormányzatok eltérő elvek szerint osztották el a rendelkezésre álló összegeket, meglehetősen nagy volt a különbség abban, hogy ki mennyi pénzt kapott. Abban azonban egységes volt az igazgatók véleménye, hogy keveselték, illetve az elvégzett munkához képest

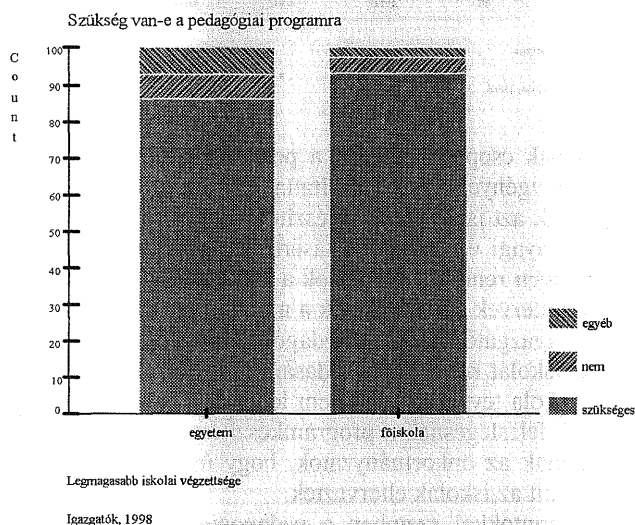
aránytalanul csekélynek ítélték a honoráriumot, és ahol csak lehetett intézményi megtakarításból igyekeztek kiegészíteni az egy-egy pedagógusra jutó néhány ezer forintos összegeket.

Igen nagy különbség volt az iskolák között abban, hogy mennyi időt és energiát fordítottak a felkészülésre, illetőleg mikor kezdték meg az elkészítést. Voltak olyan iskolák, amelyek nagyon komolyan vették a programírást, tervezetten és szervezeten készültek fel a munkára, és a leadási határidőt jóval megelőzve elkészültek a programjaikkal, s olyanok is, amelyek nem tulajdonítottak nagy jelentőséget ennek a feladatnak és az utolsó pillanatban összecaptak valami program-félét.

A pedagógiai programok minősége tehát szükségképpen igen differenciált. Egy-egy dokumentum igényessége nemcsak a szerzők felkészültségétől és szakmai kompetenciájától függött, hanem attól is, hogy mennyire tartották fontosnak ezt a feladatot, és mennyi energiát fektettek a munkába.

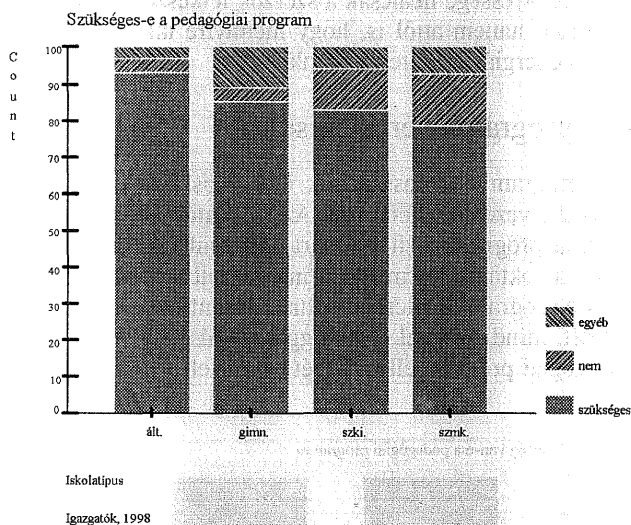
A pedagógiai programok értékelése

A pedagógiai program hasznosságának és fontosságának az értékeléséről megoszlott az intézményvezetők véleménye. Az igazgatók nagy többsége fontosnak és hasznosnak ítélte a programkészítést, mert azonosult azokkal a reform-elképzelésekkel, amelyeket az oktatási kormányzat meghirdetett. Ezekben az iskolákban sok munkát fektettek a programkészítésbe. Voltak viszont olyan igazgatók is, akik mind a NAT bevezetését, mind az ezzel összefüggő oktatási reformot elhibázott lépésnek tartották, a pedagógiai program elkészítését pedig felesleges erőfeszítésnek minősítették.



A pedagógiai programokat negatívan értékelő igazgatók közül volt, aki a programok szükségességét kérdőjelezte meg, volt, aki a programkészítés módját és körülményeit kifogásolta, és olyan is akadt, aki a programok megvalósíthatóságát illetően fogalmazott meg kétségeket. Néhány igazgató szerint a pedagógiai progra-

mok gyakorlati haszna koránt sincs arányban azzal a munkával, amekkorát a pedagógusokra rótt az elkészítésük. A pedagógiai programot egyelőre csak egy írásban rögzített elképzelésnek tartják, amelynek a gyakorlat dönti el a használhatóságát és az értékét. Mások szerint a pedagógiai programok a korábbi munkatervekhez képest semmiféle újdonságot nem tartalmaznak. Olyan véleménnyel is találkoztunk, amely szerint a pedagógiai programnak lényegében nincs jelentősége, mint ahogy korábban a munkaterveknek sem volt. Ez is csak egy szimbólikus dokumentum, akármit is írtak le, a tanárok ugyanúgy fognak tanítani, mint eddig.



Az igazgatók másik csoportja szerint a pedagógiai programok elkészítése igen sok időt és energiát igényelt, ami hátráltatta a pedagógusok fő tevékenységét, az oktatást. Kifogásolták azt is, hogy az elkészítésével járó plusz munkát a pedagógusoknak minimális anyagi ellenszolgáltatásért kellett vállalniuk. Valamint azt is, hogy nem álltak időben rendelkezésre azok a központilag elkészített segédesszközök (útmutatók, mintatantervek stb.), amelyek a munkát megkönnyíthették volna.

És végül néhány igazgató szerint a pedagógiai programok elkészítése azért volt felesleges, mert az iskolát körülvevő gazdasági és társadalmi helyzet olyan gyorsan változik, hogy az iskola tevékenységét nem lehet évekre előre megtervezni. Mások viszont azért ítélték feleslegesnek a programkészítést, mert olyan kedvezőtlen anyagi helyzetben vannak az önkormányzatok, hogy úgysem lesznek képesek finanszírozni mindazt, amit az iskolák elterveztek.

Ezekkel az álláspontokkal szemben a pedagógiai programokról pozitívan vélekedő igazgatók részben az intézmény, részben a pedagógusok, részben pedig az iskolák külső partnerei szempontjából ítélték hasznosnak ezt a munkát. Véleményük szerint a pedagógiai programok elkészítése nélkülözhetetlen volt annak az oktatási reformnak a megvalósításához, amit a NAT bevezetése jelent. Az utóbbi években olyan sok változást és „innovációt” éltek át az iskolák, hogy ideje volt

megállni, átgondolni és felmérni, hogy hol tartanak. Vagyis a pedagógiai programkészítés legnagyobb haszna az volt, hogy alkalmat nyújtott a tantestületeknek arra, hogy átgondolják iskolájuk tevékenységét, tisztázzák az iskola képzési céljait és számba vegyék feltételrendszerét. A pedagógiai program „vezérfonalat” is jelent a tantestületek számára, amelyhez viszonyítani lehet a gyakorlatban elért eredményeket.

Mivel a pedagógiai program nemcsak az intézmény céljait tisztázza, hanem a tantestületek és az egyes pedagógusok konkrét feladatait is, az igazgatók szerint elkészítése nemcsak az intézmények, hanem a pedagógusok szempontjából is hasznos volt. Alkalmat nyújtott arra, hogy a pedagógusok kilépjenek szaktanári szerepükből, és ne csak saját szaktantárgyukat gondolják át, hanem az iskola egész tevékenységét. Miközben a pedagógiai programot készítették, a pedagógusok rengeteg szakkönyvet elolvastak, sok továbbképzésen vettek részt, tehát szakmai felkészültségük nívója is emelkedett.

És végül voltak olyan igazgatók, akik a pedagógiai programokat a „fogyasztók”, illetve a fenntartók szempontjából értékelték. Véleményük szerint a pedagógiai program azért hasznos, mert oda lehet adni a szülőknek, akik tájékozódhatnak arról, hogy milyen oktatási szolgáltatásokat nyújt az iskola. Ugyanakkor garanciát jelent a fenntartóknak szemben is. Ha az önkormányzatok a programot elfogadják, ez kötelezi őket a programban meghatározott szolgáltatások finanszírozására.

A helyi tantervek jelentősége

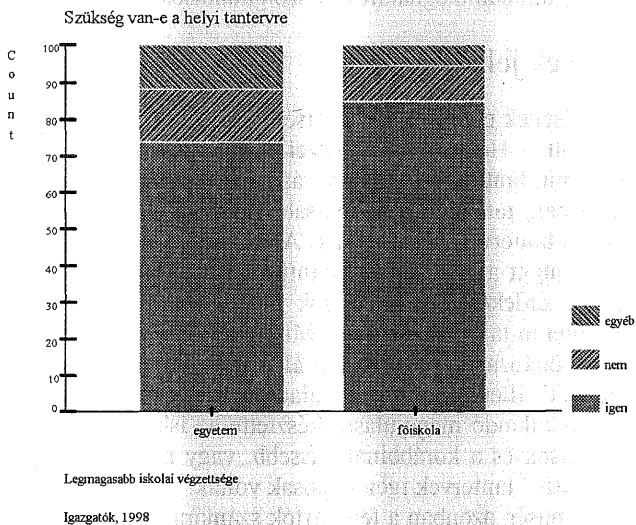
A NAT bevezetésének egyik fő célja kétségtelenül az 1978-as tantervek tartalmi modernizációja volt. Hogy a húsz évvel ezelőtt készült – és azóta többször módosított – központi tantervek mennyire rászorultak a tartalmi átalakításra, azt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a „nívósabb” iskolák a '90-es évek közepén már régen nem ezeket a tanterveket használták. A közoktatási rendszerben a '80-as évek végétől zöld utat kapott az intézményi szintű tartalmi innováció és az elavult tantervek felfrissítése érdekében nagyon sok tantestület, illetve pedagógus-csoport szánta rá magát önálló tantervkészítésre. Miután a '90-es években az oktatási kormányzat és a helyi önkormányzatok is liberálisnak bizonyultak az új iskolai szolgáltatások bevezetését illetően, és az alacsony gyereklétszám által kiváltott „versenyhelyzet” is állandó megújulásra készítette az iskolákat, az átlagostól eltérő oktatási szolgáltatások és a korábbinál frissebb, vagy más elrendezésű tananyagot tartalmazó „alternatív” tantervek igen kapósak voltak.

A tantervi sokszínűség azonban a fenntartók számára követhetlenné, az oktatási kormányzat számára áttekinthetlenné, a szülők számára pedig kiszámíthatatlanná tette az intézmények működését. A NAT bevezetésének egyik célja éppen az volt, hogy „rendet teremtsen” ebben a kusza és áttekinthetetlen tantervi helyzetben. De mivel a NAT készítőit és bevezetőit liberális elvek vezérelték, ez a dokumentum arra vállalkozott, hogy a követelmények rögzítése mellett lehetőséget nyújtson az iskoláknak arra, hogy saját tantervi elképzeléseiket „helyi tantervek” formájában fogalmazzák meg.

Ez a lehetőség azonban egyúttal kötelezettséget is jelentett valamennyi iskola számára a helyi tantervek elkészítésére. 1997-ben már nemcsak azoknak a tantestületeknek és pedagógusoknak vált feladatává a tantervkészítés, akik inno-

vatív ambícióval már évek óta a tantervek megújításával próbálkoztak, hanem azoknak is (például szakképző iskolák, általános iskolák, kisegítő iskolák tantestületeinek), akiknek maguktól eszükbe sem jutott volna, hogy önálló tantervet írjanak, mert erre sem ambícióik nem készítették őket, sem a felkészültségük nem volt hozzá.

Az oktatási reformot bevezető kormányzat nem számíthatott valamennyi pedagógus egyetértésére. Egy 1997-es közvéleménykutatás² adatai szerint a pedagógusok 60 %-a és az igazgatók 68 %-a értett egyet a NAT bevezetésével. Az egyik „ellenzéki” csoport a színvonalas gimnáziumi tantestületekből került ki, amely az eddigi jó eredményekre hivatkozva szükségtelennek, feleslegesnek, sőt, intézményére nézve kifejezetten károsnak ítélte a változásokat. Ezeknek a pedagógusoknak saját szempontjukból igazuk volt, mert valóban nem a válogatott gyerekeknek jó színvonalú oktatást nyújtó gimnáziumok eredményei kényszerítették ki a reformot, csakhogy a közoktatási rendszer nemcsak gimnáziumokból áll (sőt, egy-egy évfolyamnak még mindig csak egyharmada tanul ilyen iskolákban). Az is figyelemre méltó, hogy az 1990-es évek elején éppen ugyanezen iskolák pedagógusai készítettek először a tananyagismétlés kiküszöbölését célzó hat- és nyolc osztályos úgynevezett „szerkezetváltó” tanterveket, amelyeknek szükségességét hasonló érvekkel indokolták, mint amik a NAT mellett szólnak.

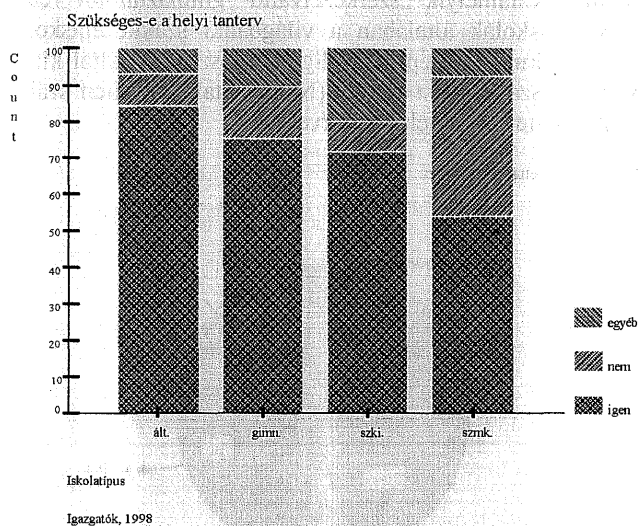


Az oktatási reform bevezetése szakmai felkészültség, igényesség, nyitottság és rugalmasság tekintetében is megosztotta a rendkívül heterogén pedagógus-társadalmat. A pedagógusok egy része, amelyik szakmailag jól felkészült és magas színvonalon tanít, egyre nagyobb önállóságot igényel a munkájában. Az ő számukra szakmai kihívást, elképzeléseik megvalósításának lehetőségét, vagyis kifejezetten pozitív változást jelentett a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítése. A pedagógusok egy másik csoportja viszont vagy azért, mert az egységes központi

² A közvéleménykutatást 1997-ben az MKM megbízásából a Medián végezte.

irányítás híve, vagy azért, mert nem szívesen változtat eddigi munkája megszokott „rutinján”, ellenérzéssel fogadta a NAT bevezetését, és az ezzel járó pluszfeladatokat. Szép számmal akadtak olyanok is, akik elvileg egyetértettek a NAT bevezetésével, de a bevezetés módját vagy tempóját kifogásolták, mert szívesebben láttak volna egy fokozatosabban bevezetett és „kényelmesebben” megvalósítható reformot.

Miután a tantervkészítést a mindennapos oktatómunka mellett kellett elvégezni, és miután a munka anyagi díjazása is csekély mértékű volt, jó néhány olyan (főként szakmai iskolai) tantestület akadt, ahol a pedagógusok a helyi tantervkészítést erjükét és felkészültségüket meghaladó, kényszerű feladatnak érezték.



A helyi tantervek elkészítésével kapcsolatos ellenállás akkor volt a leghevesebb, amikor a munka elkezdődött, a pedagógusok és az iskolaigazgatók nagy része nem igazán tudta, hogy mi a reform célja, mit vár tőle az oktatási kormányzat és azt sem tudta elképzelni, hogyan lásson neki egy olyan új feladatnak, amire semmilyen felkészültséget nem szerzett. A megyei szaktanácsadásnak, a továbbképzéseknek, a módszertani kiadványoknak, és az egyre nagyobb számban hozzáférhető mintatanterveknek köszönhetően azonban a legtöbb helyen mégis időben elkezdődött a munka, és a gyakorlatban az is kiderült, hogy a pedagógusok és az iskolaigazgatók többsége, ha nagy erőfeszítések árán is, de képes arra, hogy elkészítsen egy helyi tantervi dokumentumot. Az idő és a munka előrehaladtával fokozatosan csökkent a feladattal szembeni ellenállás, és a pozitív szakértői vélemények az elvégzett munka örömét is meghozták a tantestületeknek.

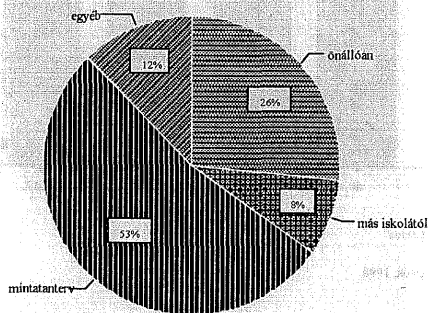
A helyi tantervek elkészítése

Az önkormányzatok és az iskolák között folyó „előkészítő egyeztetés” után (ahol lényegében eldőlt, hogy a helyi önkormányzat milyen programokat hajlandó finanszírozni) az iskolák, illetve a tantestületek belső vitái következtek. A helyi tantervek

megírása előtt ugyanis el kellett dönteni, hogy a rendelkezésre álló időkereten belül egy-egy tantárgy, illetve műveltségi terület oktatására mennyi időt szán a helyi tanterv. Csak amikor ebben a kérdésben már egyezsége jutott a tantestület, akkor kezdődhetett el a helyi tantervek elkészítése.

Természetesen szó sem volt arról, hogy 1997-ben valamennyi oktatási intézmény eredeti helyi tantervet készített. A saját településükről némi áttekintéssel rendelkező önkormányzati hivatalvezetők szerint a kisebb települések általános iskoláiban egyáltalán nem volt jellemző az önálló helyi tantervkészítés. A nagyvárosok általános iskolái közül is csak néhány készített önálló helyi tantervet, általában azok az iskolák, amelyekben már korábban is jellemző volt az innováció. A gimnáziumok többsége más, valamelyik „szerkezetváltó” gimnáziumtól vett át mintatantervet. A szakközépiskolák általában a világbanki szakközépiskolai tanterveket használták fel. A szakmunkásképzők pedig a minisztérium által kiadott mintatantervek és a Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) által elkészített szakmai tantervek felhasználásával készítették el helyi tanterveiket.

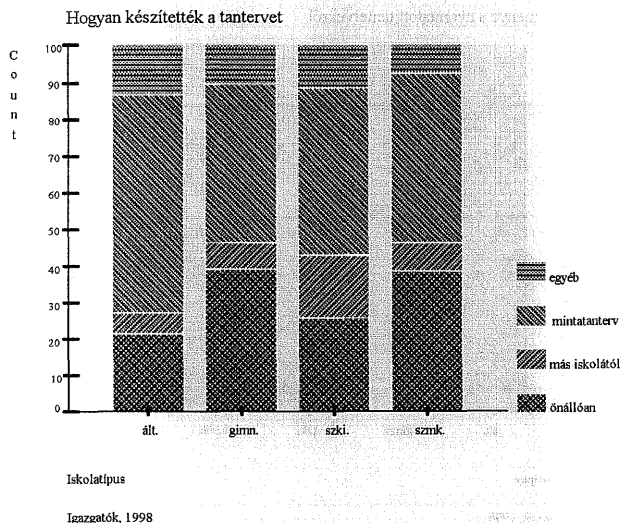
Hogyan készítették a tantervet



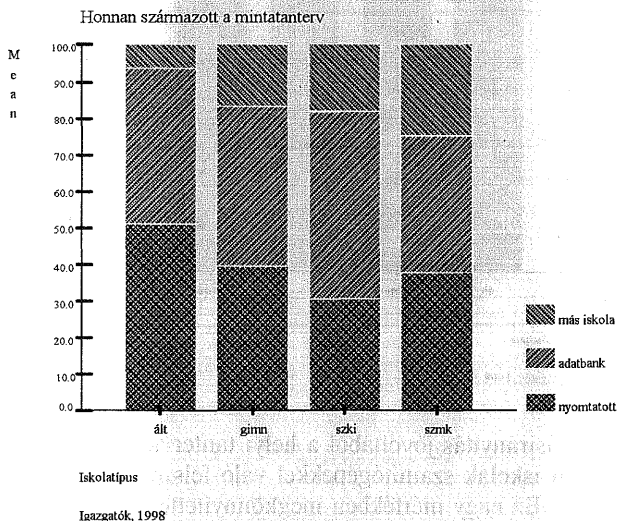
Iszgatók, 1998

Attól függően, hogy mekkora önállóságot vállaltak, a tantervkészítő munka iskolánként igen változatos tevékenységet jelentett.

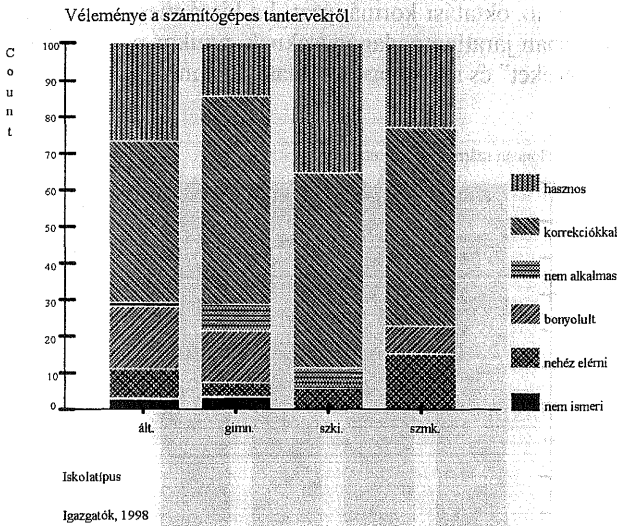
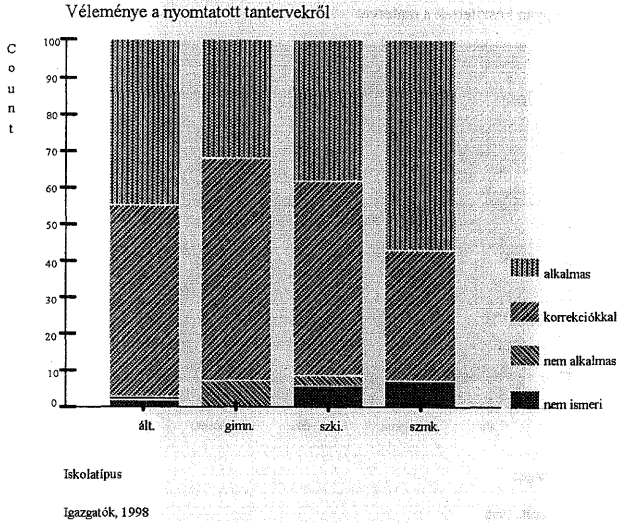
- Volt olyan iskola, amelyik eredeti helyi tantervet készített (ezek általában magasabb presztízsű középiskolák voltak, innovatív, a tantervkészítésben már korábban jártasságot szerzett tantestületekkel).
- Volt olyan iskola, amelyik alapos tájékozódás után különböző forrásokból, és különböző tantárgyi tervekből állította össze saját helyi tantervét (ezek általában olyan többfunkciós intézmények voltak, amelyek általános képzést is folytatnak és a szakképzés különféle formáit alkalmazzák).
- És végül akadtak olyan iskolák is, amelyek találtak a saját profiljuknak megfelelő kész mintatantervet, amelyet kisebb-nagyobb módosítással alkalmazni tudtak (ezek főként általános iskolák, kiegészítő iskolák, illetve viszonylag homogén képzési formát működtető szakképző intézmények voltak).



Kétségtelen, hogy az oktatási kormányzat, ha kissé megkésve is, de segítségükre sietett a tantervírásban járatlan pedagógusoknak, amikor pályázaton díjazott nyomtatott „mintatanterveket” és számítógépes adatbankban összegyűjtött ajánlott tanterveket tett közzé.



Amellett, hogy az iskolák között igen nagy különbségek voltak abban a tekintetben, hogy mennyi energiát fordítottak a tantervi kínálat megismerésére és beszerzésére, az iskolaigazgatók többsége végül is elegendőnek ítélte a központi segítséget, és felhasználhatónak a kiadott mintatanterveket.



A központi oktatásirányítás jóvoltából a helyi tantervkészítéssel egyidőben megtörtént a középfokú iskolák számítógépekkel való felszerelése és az Internet-hálózatba való bekötése. Ez nagy mértékben megkönnyítette a számítógépen tárolt tantervekhez való közvetlen hozzáférést. Nem véletlen, hogy jó néhány iskolában éppen a számítógépek kezelésében jártas számítástechnikai tanárok vállaltak országrészt a helyi tantervek elkészítésében.

Mindezzel együtt természetesen a tantervkészítés folyamata nem volt problémamentes. Az önkormányzati hivatalvezetők tapasztalatai szerint a következők okozták a legtöbb gondot:

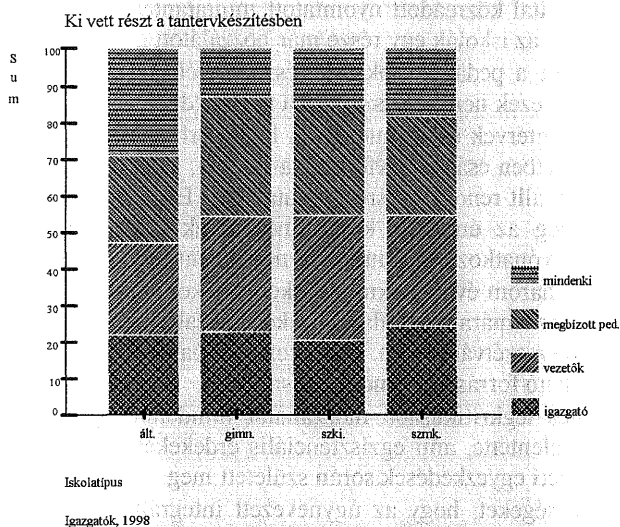
- A minisztérium által közreadott nyomtatott mintatantervek későn készültek el, mire megjelentek, az iskolák egy része már hozzálátott a tantervíráshoz.
- Az iskolák, illetve a pedagógusok egy része sokféle forrásból állította össze a helyi tantervét, és ezek nem elég szervesen illeszkednek egymáshoz.
- Miután a mintatantervek és az Interneten hozzáférhető tantervek is a NAT-hoz igazodtak, sok esetben csak tíz évfolyamra szóltak, s így a gimnáziumok 11-12. évfolyamára nem állt rendelkezésre mintatanterv. Ezeknek az évfolyamoknak a tananyagát elvileg az érettségi követelményeinek kellett volna megszabnia, csakhogy az erre vonatkozó dokumentum nem jelent meg időben.
- A hagyományos három éves szakmunkásképző iskolákban nagy gondot okozott a tantervkészítők számára az általánosan képző szakasz és a szakmai képzettséget nyújtó szakasz szétválasztása. Erre vonatkozóan is kevés mintatanterv, illetve felhasználható forrás állt rendelkezésre.
- A tantervkészítés legkritikusabb mozzanatát mindenütt a tantárgyi óratervek meghatározása jelentette, ami egzisztenciális érdekeket érintett, és olykor csak hosszas tantestületi egyezkedések során született meg.
- Fokozta a nehézségeket, hogy az úgynevezett integrált, tehát többféle képzési formát működtető és sokféle szakmát oktató iskolákban, ahol a pedagógusok többsége semmilyen tantervírói tapasztalattal nem rendelkezett, igen bonyolult tanterveket kellett készíteni, amelyeknek nemcsak a NAT közismereti követelményeihez, hanem a szakmai tantervek követelményekhez is illeszkedniük kellett.
- Ugyancsak a szakképző iskolák közös problémája volt az is, hogy egy olyan iskolatípusban kellett a pedagógus közösségeknek közismereti tantárgyi terveket készíteniük, amelyben korábban kevésbé hangsúlyos volt a közismereti oktatás, és az iskolák „szakmai erőt” inkább a szaktárgyakat oktató tanárok reprezentálták.
- A szakképző iskolák munkáját nehezítette az is, hogy az NSZI késett azoknak a szakmai tanterveknek a kidolgozásával, amelyeket az iskoláknak be kellett volna építeniük a helyi tanterveikbe.

Ugyanakkor a szakképző iskolákban folytatott tantervkészítést lényegesen megkönnyítette, hogy a világbanki szakközépiszkolai program és a Phare program keretében számos olyan tanterv készült el az elmúlt években, amelyeket fel lehetett használni a helyi tantervkészítéshez. A helyi tantervek elkészítésében nagyon sok pedagógus közreműködött.

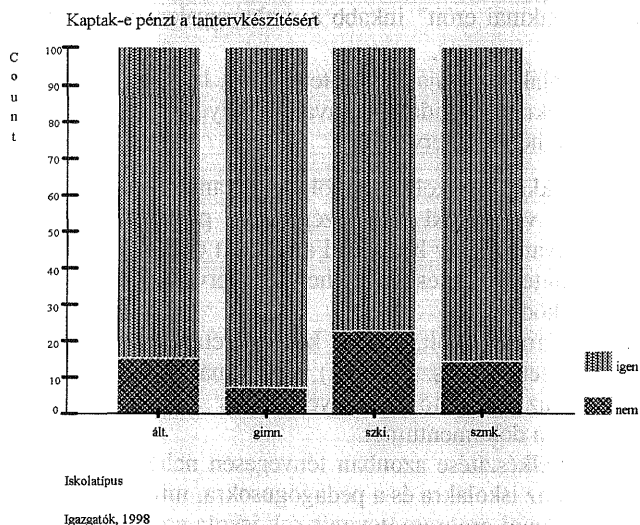
A leggyakoribb eljárás az volt, hogy a közismereti tanterveket a munkaközösségek készítették el (illetve választották ki), a szakmai tanterveket pedig a szakmai tanárok, és végül az igazgató, a helyettese és esetleg még egy-két kolléga „szerkesztette össze” a dokumentumot.

A helyi tantervek elkészítése azonban lényegesen nehezebb munkát jelentett, illetve több terhet rótt az iskolákra és a pedagógusokra, mint a pedagógiai programok elkészítése. A pedagógiai program ugyanis sok iskola esetében nem jelentett sokkal többet, mint hogy végiggondolták és leírták azt a tevékenységet, amit évek óta

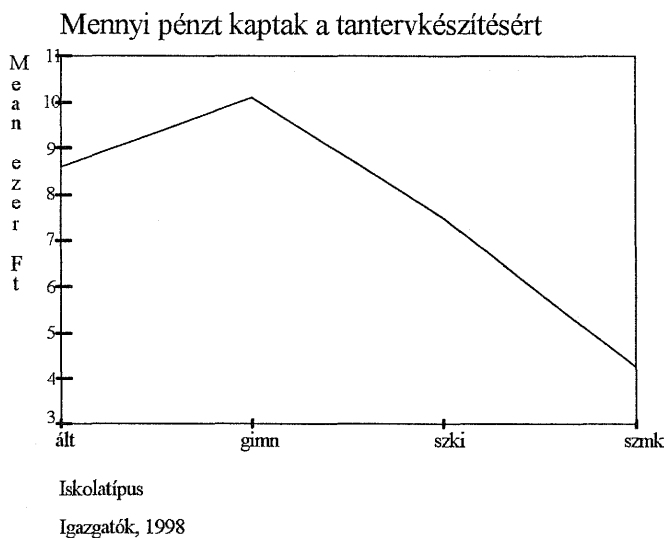
folytattak. Ebben a tekintetben lehetett a tradíciókra támaszkodni, legfeljebb fel-frissítették a meglévő gyakorlatot néhány új ötlettel. A tantervírás azonban merőben újfajta tevékenységet jelentett, és némi szakmai felkészültséget is igényelt.



A helyi tantervek elkészítése még akkor is jelentős munkákat igényelt, ha a tantestület nem írt „önálló” helyi tantervet. A „forrásokat” be kellett szerezni, át kellett tanulmányozni, ki kellett választani a legmegfelelőbbet, össze kellett állítani egy dokumentumot, és még kellett vitatni a tantestület minden tagjával. A helyi tantervi dokumentumok elkészítése tehát azokat az iskolákat is önálló és korábban soha nem végzett szakmai tevékenységre kényszerítette, amelyek nem vállalkoztak eredeti tantervek megírására.



Miután nem egyformán „munkaigényes” helyi tantervek készültek, és a tantestületek tagjai sem egyforma mértékben vették ki a részüket a munkából, nehéz pontosan megállapítani, hogy egy-egy pedagógus valójában mennyi időt töltött el a tanítás mellett a tantervírással. Az igazgatók többsége minden esetre úgy nyilatkozott, hogy annak ellenére, hogy a központi költségvetés támogatást nyújtott a tantervkészítéshez az iskoláknak, a pedagógusok munkáját ezúttal sem sikerült anyagiilag méltóképpen honorálni.



Bár az iskolaigazgatók 1998 tavaszán úgy érezték, hogy a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítésével jelentős munkát végeztek, azzal is mindenki tisztában volt, hogy ezeknek a dokumentumoknak a gyakorlat méri le az értékét. Vagyis jelentőségük próbája az lesz, hogy mennyit sikerül majd a tervekből a gyakorlatban megvalósítani.

Szakértői bírálatok

A közoktatási törvény szerint az iskolák helyi tanterveit és pedagógiai programjait az önkormányzati testületeknek szakértői vélemény alapján kellett elfogadniuk. A települési önkormányzatoknak ezzel kapcsolatban négy kérdést kellett eldönteniük.

1. *Kit bízzanak meg.* A megfelelő létszámban rendelkezésre álló oktatásügyi – helyi tanterveket és pedagógiai programokat elbírálni képes – szakértők elérhetősége, talán a legfontosabb feltétele volt a NAT bevezetésére való felkészülésnek. A tanterveket elbíráló szakértők kiválasztására az önkormányzatok számára kétféle eljárás kínálkozott. Az egyik az országos szakértői névjegyzék kínálata volt, amelyre 1993-tól lényegében jelentkezéssel alapon lehetett felkerülni. Miután az oktatási kormányzat is tudatában volt annak, hogy pusztán a szakértői névjegyzéken való szereplés nem jelent garanciát arra, hogy valaki képes legyen egy pedagógiai prog-

ram elbírálására, 1996-97-ben szakértői továbbképzések tömegét szervezték annak érdekében, hogy a programokat elbírálni képes szakemberek felkészültebben állhassanak neki a munkának.

A másik megoldás valamilyen intézmény (általában megyei pedagógiai intézet vagy szolgáltató vállalkozás) felkérése volt. Miután a szakértői névjegyzékben többségükben tantárgyi szakértők szerepeltek, és a helyi tantervek, illetve pedagógiai programok elbírálása többfajta szakterületen való jártasságot igényelt; az önkormányzatok szívesebben vették igénybe a megyei pedagógiai intézetek szolgáltatásait, amelyek szakértői team-munkát ígértek.

A nagyvárosi önkormányzatoknál az is előfordult, hogy válogathattak a helyi tantervek és pedagógiai programok elbírálására vállalkozó szakértői ajánlatok között. Ilyenkor általában az ismeretség, a referenciák és a szakértők által szabott díj mértéke döntötte el, hogy kit választottak. Jónéhány település esetében az is szempont volt, hogy nem akarták helyi szakértőre bízni a munkát, tartva annak elfogultságától, illetve az iskolák esetleges kifogásaitól. A szakértők kiválasztását általában az önkormányzati hivatal munkatársaira bízta, de kisebb településeken az is előfordult, hogy az önkormányzat magukat az iskolákat bízta meg azzal, hogy keressenek a programjaik elbírálására alkalmas szakértőt maguknak.

A pedagógiai programokat bíráló szakértők kompetenciáját nagyon nehéz megítélni. Valószínű, hogy kiváló és gyenge szakértői bírálatok egyaránt születtek, és az is valószínű, hogy minél több programot látott egy szakértő, annál nagyobb rutinra tett szert a bírálatban. Az általunk megkérdezett iskolaigazgatók véleménye is nagyon megoszlott a szakértők felkészültségéről, voltak, akik dicsérték a szakértőket, és voltak, akik megkérdőjelezték a bírálatra felkért szakértők kompetenciáját.

A szakmai iskolák esetében azért volt kétséges a szakértők kompetenciája, mert a közismereti és szakmai programokat egyaránt el kellett bírálniuk. Ezt az esetek egy részében úgy oldották meg, hogy két szakértőt kértek fel az önkormányzatok a bírálatra, más esetekben viszont a feladat egyik részétől egyszerűen eltekintettek.

2. Mit értékeljenek. A szakértőktől a legtöbb önkormányzat azt várta, hogy bírálják el, hogy a pedagógiai programok, illetve a helyi tantervek megfelelnek-e a törvényesség kritériumainak (az oktatási törvény, illetve a NAT előírásainak), részben pedig azt, hogy tegye az önkormányzati testület számára egyértelműen megítélhetővé, hogy milyen finanszírozási igényeket támasztanak.

Ez utóbbi két szempontból rendkívül fontos volt. Egyrésztől azért, mert az önkormányzatoknak köztudottan kevés pénz áll rendelkezésükre az oktatás finanszírozásához, másrésztől pedig azért, mert jónéhány önkormányzat szerzett az 1990-es évek elején negatív tapasztalatokat arról, hogy laikus testületei gyanútlanul elfogadtak pusztán szakmai innovációnak látszó iskolai programokat, és csak később derült ki, hogy ezek milyen finanszírozási többletet igényelnek. A pedagógiai programok 1998-as elfogadásánál az önkormányzatok egy része már olyannyira résen volt, hogy előre eldöntötte, sőt, a szakértőknek írásba foglalta, hogy mekkora és milyen típusú többletfinanszírozásra hajlandó, és a szakértő feladata az volt, hogy jelezze, ha az iskolákat azon kapja, hogy eltérnek a „sarokszámoktól”.

A törvényességi és a finanszírozási szempontokon túl a szakértőknek szakmai szempontból is értékelniük kellett a pedagógiai programokat és a tanterveket, de ez az iskolafenntartó önkormányzatokat már sokkal kevésbé érdekelte. Jónéhány olyan

önkormányzat volt, ahol a szakmai kérdések eldöntését az iskolák és a szakértők megegyezésére bízták.

3. *Hogyan értékelték.* Abban is volt különbség az önkormányzatok között, hogy milyen szolgáltatást vártak el a szakértőktől. Volt olyan önkormányzat, amelyik megelégedett a dokumentumok egyszerű, írásos véleményezésével, de olyan is akadt, amelyik a szakértő munkájába beleértette, hogy az általa javasolt korrekciók után újra bírálja el a programokat. Olyan önkormányzat is akadt, amelyik a szakértőtől elvárta, hogy kimenjen az iskolákba és a feltételek ismeretében értékelje a programokat, sőt, olyan is, amelyik a szakértőtől várta, hogy segítsen a programok kijavításában.

A szakértők tevékenysége tehát abban a tekintetben is differenciált volt, hogy mennyire működtek együtt a bírálókat során az iskolákkal. Voltak olyan szakértők, akik a pedagógiai programokat személytelenül, pusztán „dokumentumként” kezelték és bírálták el, anélkül, hogy azok szerzőivel egyáltalán érintkezésbe léptek volna. Ezekben az esetekben írásban közölték a kifogásokat, majd a korrekció után újabb bírálókat következett. Ezzel szemben olyan eset is gyakran előfordult, hogy a szakértő a program elbírálása előtt kiment az iskolába, igyekezett felmérni a személyi és a tárgyi feltételeket, és ennek ismeretében készítette el a bírálókat. Olyan esetekkel is találkozunk, amikor a szakértő először úgynevezett „ceruzás változatot” készített a bírálókatból, amelyben megtette az átalakításra vonatkozó javaslatait, s amikor az iskola elvégezte a javításokat, akkor került csak sor a „végleges”, immár elfogadást javasoló bírálókat megfogalmazására.

A szakértői eljárás módja a szakértők lelkiismeretességén és akkurátusságán túl attól is függött, hogy volt-e valamilyen személyes viszony korábban az iskola vezetése és az önkormányzat által felkért szakértő között. Előfordult, hogy az iskolák a szakértők közreműködését nemcsak a bírálókat során, hanem már a pedagógiai program elkészítése során is igénybe vették. Ilyenkor a bírálókat lényegében már formális volt, hiszen a szakértő olyan munkáról írt véleményt, amelyben maga is közreműködött.

4. *Mennyit fizessenek.* Az önkormányzatoknak semmiféle tapasztalatuk nem volt arról, hogy mennyit fizessenek a szakértői munkáért. A bírálókat árát tehát főként a szakértők igényei alakították ki. Egy-egy szakértői bírálókat ára általában a következőktől függött:

- Milyen iskolatípus programjáról volt szó (az általános iskolai programokat olcsóbban bírálták el, mint a középfokú iskolákat).
- Mennyire bonyolult programról volt szó (a tiszta típusú iskolák programjainak a bírálata olcsóbb volt, mint azoké az iskoláké, amelyekben integrált oktatás folyik, többféle tanterv szerint).
- Mennyire volt eredeti a program (a mintatanterveket felhasználó iskolák programjainak bírálata olcsóbb volt, mint azoké, akik önálló helyi tantervet készítettek).
- Milyen plusz szolgáltatásokat nyújtott a szakértő (pusztán a bírálókat írta meg, vagy hajlandó volt közreműködni a hibák kijavításában is).
- És végül milyen szakértői ajánlatok közül válogathattott az önkormányzat (a nagyobb városok és környékük önkormányzataihoz többféle szakértői ajánlat is

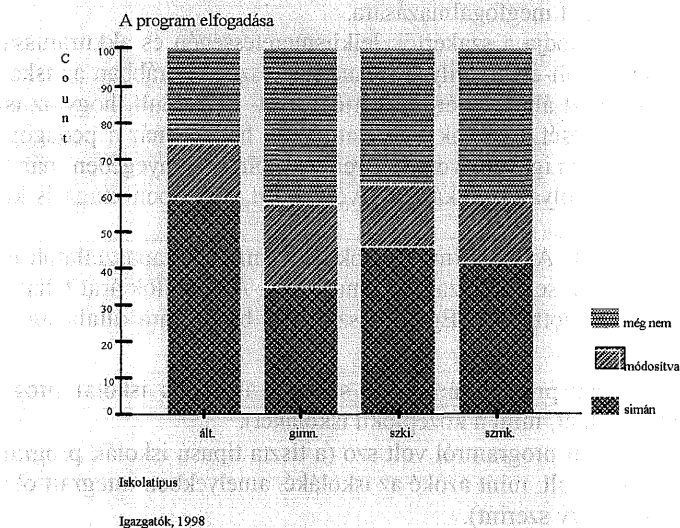
érkezett, míg a kisebb településeknek többnyire egyetlen ajánlattal kellett beérniük).

Annak ellenére, hogy az önkormányzatok többsége tapasztalatok nélkül, egyedül döntött és legfeljebb csak utólag kontrollálta, hogy túl sokat fizetett-e a szakértőknek, a folyamat végére kialakult a bírálatok nagyjából standard piaci ára: egy-egy általános iskolai program elbírálása általában 50.000 Ft-ba, egy-egy középiskolai programé pedig 100.000 Ft-ba került.

Az iskolafenntartó önkormányzatok központi támogatásból finanszírozhatták a szakértők díjazását. Az iskolaigazgatók szerint a szakértői munkát tisztességesen megfizették. Jó néhány igazgatónak volt az a véleménye, hogy az önkormányzatok lényegesen több pénzt fizettek a pedagógiai programok bírálatáért, mint elkészítésükért.

A programok elfogadása

1997 végére a legtöbb településen elkészült az iskolák pedagógiai programja és a helyi tanterve. 1998 tavaszán pedig mindenütt lezajlott a szakértői bírálat és a programok elfogadása. Márciusban, amikor az interjúk felvételét befejeztük, az önkormányzati hivatalvezetők mindegyike úgy nyilatkozott, hogy a tanév végéig minden pedagógiai program elfogadásáról döntenek.



A pedagógiai programok elfogadása során az önkormányzatoknak három kérdésben kellett állást foglalniuk:

1. *Ki fogadja el.* Ebben a tekintetben sem volt egységes az eljárás: a kisebb települések esetében – ahol kevés az iskola – általában a képviselőtestület fogadta el a programokat, a sok iskolás, nagy települések esetében viszont gyakran előfordult, hogy ezt a feladatot a közgyűlés az oktatási bizottságokra, mint szakértői testületekre ruházta át.

Korábban már említettük, hogy az igazgatók egy része kétségeket fogalmazott meg a programokat bíráló szakértők szakmai kompetenciáját illetően. Még gyakoribb volt az az igazgatói vélemény, hogy a laikusokból álló önkormányzati testületek lényegében nem alkalmasak arra, hogy a pedagógiai programokat szakmai szempontból értékeljék.

2. *Minek az alapján fogadják el.* Akárki is az elfogadó, nagyon valószínű, hogy a pedagógiai programokat és a helyi tanterveket nem tanulmányozta közvetlenül. Az „elfogadó” testületek a szakértők javaslatai alapján, illetve az önkormányzati hivatalok értékelő tanulmányai – amelyekben összefoglalják például a programok költségigényeit – alapján fogadták el a programokat. Az önkormányzati hivatalokban egyébként az érdeklődő képviselők rendelkezésére álltak az eredeti dokumentumok is, sőt, olyan településsel is találkoztunk, ahol a pedagógiai programokból laikusoknak szánt „rövidített” változatot is készítettek, amelyet a helyi könyvtárban minden érdeklődő számára hozzáférhetővé tettek.

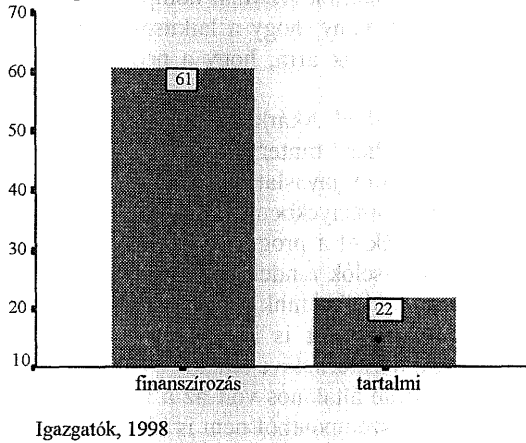
Az igazgatók körében szinte általános volt az a vélemény, hogy a laikus önkormányzati testületek szakmai szempontból nem is kívánják elbírálni a programokat. Az elfogadás szempontjából az önkormányzatokat lényegében két dolog érdekli: megfelelnek-e a programok a törvényes kívánalmaknak (ez a szakértői bírálatból megállapítható), és a fenntartótól megvalósításuk nem igényel-e váratlan finanszírozási többletkiadást.

3. *Milyen következményekkel jár az elutasítás.* Az önkormányzati hivatalvezetők szerint a pedagógiai programok önkormányzati elutasításának igen csekély volt a valószínűsége. A legtöbb településen olyan körültekintő előkészítés folyt és olyan akkurátus volt a programok bírálata, hogy csak hosszú alkudozás, korrekciók és egyeztetések után kerültek a testületek elé, tehát az elfogadás aktusa lényegében már formális volt. Az önkormányzati hivatalvezetők szerint legalábbis a két legfontosabb fenntartói szempontnak – a törvényességnek és a finanszírozási elveknek – a legtöbb pedagógiai program megfelelt. Úgy látták, hogy ha helyenként korrekcióra lesz is szükség, az valószínűleg csak szakmai kérdéseket érint, ami a fenntartói elfogadást nem befolyásolja. A hivatalvezetők szerint az önkormányzatok többsége lényegében az elfogadás előtt „alkudott meg” az iskolákkal (illetve korrigáltatta esetleg többször is az elképzeléseiket) annak érdekében, hogy az elfogadási eljárás már ne ütközzön akadályba.

Az előzetes egyeztetések és az igazgatók „józan belátása” ellenére azt tapasztaltuk, hogy ahol vizsgálatunk idejére már sor került a programok elfogadásra, ott az önkormányzati kifogások többsége mégis finansiális természetű volt.

Miután 1998 őszére minden iskolának a fenntartó által elfogadott pedagógiai programmal kellett rendelkeznie, a fenntartói „kifogások” megfogalmazása után az iskolák mindenütt rászánták magukat a korrekcióra, lemondtak a többletkiadásokat igénylő extra programokról, vagyis alkalmazkodtak az önkormányzatok szűk költségvetéséhez.

Milyen problémák voltak az elfogadásnál



1998 őszén elkezdték az iskolák az új tantervek szerinti oktatást az első és hetedik osztályokban, és évtizedek óta először az elsős szakmunkástanulók sem „reszelnek” a tanműhelyben, hanem gimnazista és szakközépiskolás társaikhoz hasonlóan „iskolások” maradtak. Az iskoláknak és az önkormányzatoknak azonban még számos gyakorlati problémával kell szembenéznük. Az új tantervek többségét most próbálják ki először, és az új „szerkezetű” oktatás hatásai is csak később lesznek érzékelhetők. A NAT bevezetését támogató igazgatók és helyi oktatási szakemberek is úgy gondolják, hogy a reform folyamatos hatásvizsgálatot, a tantervek pedig még számos korrekciót igényelnek.

LISKÓ ILONA