

Ez alkalommal a rovat számára – kissé rendhagyó módon – a folyóirat szerkesztőbizottságának tagjai körkérdéseket fogalmaztak meg, amelyeket olyan oktatáspolitikai szereplőknek küldtünk el, akik a rendszerváltás környékén döntéshozói, véleményformálói pozícióban voltak. A körkérdések megválaszolása természetesen önkéntes volt, így csak azok válaszát tudjuk közölni, akik véleményüket megosztották velünk illetve olvasóinkkal. A megkérdezettek köre lefedte a politikai aréna három pólusát (baloldali, liberális, konzervatív), ami a válaszadók összetételében nem tükröződik, de ezért nem a szerkesztőké a felelősség...

Kelemen Elemér válaszai a körkérdésekre

1. Mit tekintett a rendszerváltás idején a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésnek?

Elsősorban a közoktatás 1980-as években elindított korszerűsítési folyamatának folytatását, az 1985. évi oktatási törvényben deklarált szándékok következetes érvényesítését, az iskolai – szakmai – autonómia és a pedagógusszuverenitás megvalósítását.

A magyar közoktatás – elsősorban az általános iskola – állapotának, ellentmondásos helyzetének ismeretében elsődrendű feladatnak gondoltam a rendszer áldemokratizmusának felszámolását, az oktatás deklarált ingyenessége és a tényleges hozzáférhetőség közötti feszültség enyhítését. Ennek érdekében szorgalmaztam – mérsékelt sikerrel – a hátrányos helyzetű térségek, települések iskolaügyének központi programok révén történő felkarolását.

Szorosan összefüggött ezzel a korabeli közgazdasági felfogás, a „maradékélvűség” meghaladásának, a reális igényekhez és a szakmai követelményekhez igazodó feltételrendszer kialakításának szándéka, mindenekelőtt a pedagógusok életkörülményeinek javítása.

Az anyagi vonatkozásokon túl ennek fontos elemét jelentette (volna) az iskola és a pedagógus felszabadítása a központilag előírt, elvont nevelési eszményeken alapuló, ideologikus tartalmú, egyoldalúan intellektuális és maximalista tantervek uralma alól, a követelmények és a tananyag korszerűsítése. Ez a felismerés vezetett a sikertelen tantervi korrekciós próbálkozásoktól a Nemzeti Alaptanterv munkálatainak 1989 végi kezdeményezéséhez, elindításához.

Végül: alapvető célnak tartottam a közoktatás és a társadalom viszonyának, illetve az állam szerepének újraértelmezését, az iskola „társadalmisítását” és ezzel összefüggésben az oktatásirányítás átalakítását (az ideológia-politikai elemek kiiktatását, az irányítási funkciók és feladatok szétválasztását, a szakmai szempontok érvényesítését).

2. A rendszerváltás egyik fő kérdése a kontinuitás/diszkontinuitás problémája volt. Mit lát(ott) folyamatosnak és mit teljesen újnak, ha az 1989 eleji és 1990 végi „oktatáspolitikázást” hasonlítja össze?

A magyarországi oktatásfejlődést a 20. század elejétől a diszkontinuitás jellemezte. A századelőnek a kor hivatalos oktatáspolitikájával szembe forduló demokratikus és liberális oktatáspo-



litikai törekvéseire, amelyek a polgári demokratikus forradalomban realizálódni látszottak, kétféle – lényegileg azonos – válasz született: a „vörös” és a „fehér” etatizmus (l. 1919, majd a 30-as évek eseményeit!). Az 1945–47 közötti – európai léptékű – polgári demokratikus változást (l. általános iskola stb.) az 50-es évek szovjet típusú közoktatása, a totális állam alattvalóvá nevelést célzó törekvései váltották fel.

Az 1980-as évek reformmozgalmai – az oktatás társadalmisításának, az autonómia és a szuverenitás megteremtésének jelszával – európai értékorientációt jeleztek. Ezek vállalható, folytatható értékeket kínáltak a rendszerváltást követő oktatáspolitikára számára is és ezek a célok – az átmeneti elutasítását követően – az 1993-as közoktatási törvényben végül is kifejezésre jutottak. Vállalható értékeket kínált az átmeneti időszaknak a korábbi tabukkal leszámoló oktatáspolitikája (az állami iskolamonopólium felszámolása, az iskolalétesítés és -fenntartás pluralizmusa; a merev iskolarendszer és -szerkezet lebontása; a tantervi megújulás; a kötelező orosznyelv-oktatás megszüntetése) is.

A rendszerváltást követően azonban számos anakronisztikus, történetileg túlhaladott próbálkozásnak is tanúi lehettünk, például az állam szerepét, az állam és az egyház viszonyát, az oktatás ideologikus elemeit, a tartalmi túlszabályozást illetően. Jómagam – immár obligón kívül – hírlapi cikkekben adtam hangot ez irányú aggályaimnak. (l. a Magyar Hírlap 1991/93-as évfolyamait!)

3. Kik voltak akkoriban az oktatáspolitikai legfontosabb szereplői? Kiket tekintett szövetségeseinek?

A korszak két meghatározó – bár kétségtelenül eltérő karakterű – oktatáspolitikai főszereplője *Gazsó Ferenc* és *Glatz Ferenc* voltak. Megtisztelő volt számomra, hogy közvetlen munkatársuk lehettem. *Gazsó Ferenc*nek – a rendszer megújítására és stabilizálására irányuló aczéli társadalomirányítási kísérletének a homlokterében, *Köpeczi Béla* miniszter és *Szabolcsi Miklós* akadémikus (OPI főigazgató) védernyője alatt – kulcsszerep jutott az oktatási rendszer korszerűsítésére irányuló elképzelések és intézkedések, mindenekelőtt az 1985. évi oktatási törvény kidolgozásában és végrehajtásában, az oktatásügyi rendszerváltás előkészítésben. Jól érzékelt, bár esetenként túlbecsülte tevékenységének adott – politikai – korlátait, ugyanakkor nem volt mentes a türelmetlen voluntarizmustól sem. Távozása 1989 elején az oktatásirányítás komoly veresége volt. Későbbi szerepét ellentmondásoknak látom.

Glatz Ferenc az új körülményekhez, a változó politikai helyzethez igazodó, merészebb oktatáspolitikizálás megtestesítője volt, aki következetesen végigvitte a szükségszerű – a rendszer átalakításához elengedhetetlen – oktatásügyi intézkedéseket, elsősorban az oktatási törvénynek az állami iskolamonopóliumot felszámoló módosítását. Politikai-taktikai megfontolásai azonban esetenként felülírták a szakmai szempontokat, például az iskolaszervezet átalakítását illetően. Népszerűsége régen tapasztalt szintre emelte az oktatásügy presztízsét.

A 80-as évek reformfolyamataiban és az oktatásügyi rendszerváltásban fontos szerepet játszottak az Országos Pedagógiai Intézet és az Oktatáskutató Intézet munkatársai (*Báthory Zoltán*, *Mihály Ottó*, *Szebenyi Péter*, *Ballér Endre*, illetve *Kozma Tamás*, *Nagy József*, *Surányi Bálint*, *Zsolnai József*, valamint a fiatalabb oktatáskutató generáció: *Halász Gábor*, *Lukács Péter*, *Andor Mihály*, *Pőcze Gábor*, *Sáska Géza* és mások).

A reformprogramok és az átalakulás komoly támaszát jelentette a fővárosi, illetve megyei pedagógiai intézetek, a megyei-városi tanácsai művelődési osztályok jó néhány munkatársa, valamint a folyamatosan cserélődő, megújuló minisztériumi szakapparátus is. (Nevék említésétől itt csupán terjedelmi okokból tekintek el.)

Katalizáló szerepet játszottak ebben a folyamatban a szakmai érdekvédelem megújuló vagy újonnan létrejövő szervezetei, a Pedagógus Szakszervezet és a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete is. A változások politikai fedezetét a pártközpontban lezajlott személycserék is erősítették.

Végül: a korszak legfontosabb oktatáspolitikai ágensének tekintetem a változást kívánó és a változásokat cselekvően segíteni akaró pedagógustársadalomnak azt a bővülő körét, amely támogatóan lépett fel a korszerűsítés érdekében, szerepet vállalt a tantervi korrekció, a rugalmas óratervi és más iskolai kísérletek, az oktatásfejlesztési programok munkálataiban; szakmai fórumok sokaságán és a szakajtóban nyilvánított véleményt az aktuális oktatáspolitikai-szakmai kérdésekben. A pedagógustársadalom aktivitása, reménye és bizalma, hogy tudniillik az oktatás valóban nemzeti ügy lesz, az oktatásügyi rendszerváltás fontos tényezője, később sajnos, eltékozolt „bizalmi tőkéje” volt.

4. Kik voltak a legkeményebb vitapartnerei? Milyen kérdésekben kellett megvívnia a legnagyobb csatákat?

Nagy vitáink voltak az ún. tantervi korrekció kérdéskörében, elsősorban az OPI tantárgygondozóival, akik körömszakadtig ragaszkodtak az 1978-as tantervi konstrukcióhoz.

Az oktatási törvény és végrehajtási utasításai különösképpen az iskolai autonómia, az iránnyitási hangsúlyváltozások, az „igazgatóválasztás” (voltaképpen a nevelőtestületi véleménynyilvánítás) és az iskolatanácsok megalakításának ügyében váltottak ki meglehetősen nagy ellenállást, főleg a járási-városi pártbizottságok és a tanácsi apparátusok körében, illetve a tanácsi irányítás sérthetetlenségét, oszthatatlanságát képviselő MTH (a Minisztertanács Tanácsi Hivatala), valamint a hivatalnak az MKM-ben „beépített ügynökei”, a tanácsi osztály munkatársai részéről.

Jól érzékelhető volt a „falak” (l. *Kovács András*) közelsége, a politikai óvatosság – mind a pártközpont, mind a minisztérium vezetői részéről – olyan kényesnek tekintett kérdésekben, mint például az általános iskola diszfunkcionális működésének feltárása, a „hátrányos helyzet” problematikájának feszegetése vagy – később – a kötelező orosznyelv-oktatás megszüntetése. Ugyanakkor valóban konstruktív viták folytak ezekről a kérdésekről több szakmai és szakmai érdekképviselői fórumon, így például a Pedagógus Szakszervezet és az újonnan alakult PDSz képviselőivel.

Számos szakmai fórumon találkozhattam a megerősödő ellenzék formálódó oktatáspolitikai nézeteivel, amelyeknek több elemével is egyetértettem, azokat saját elképzeléseinkkel összegeyztethetőnek, szándékainkat erősítőnek tartottam. Tapasztaltam természetesen elhatárolódást, merev elutasítást, olykor anakronisztikusnak feltűnő álláspontokat is, amelyek később, a rendszerváltás utáni oktatáspolitikákban is teret kaptak.

5. Volt-e egy stabil, koherens értékrend, amely a döntési helyzetekben vezérelte?

A válasz talán kissé patetikus és túl általános: a magyar iskola demokratikus és liberális tradícióit és az oktatásügy nemzetközi fejlődési-fejlesztési tendenciáit tekintetem iránytűnek. Ebben bizonyára szerepet játszott oktatástörténeti érdeklődésem és a pályámat végigkísérő tanulási-tájékozódási kényszer is. A Somogy megyei Pedagógiai Intézetben eltöltött másfél évtized a tapasztalatszerzés időszaka és iskolája volt számomra; országos szerepvállalásaim (MPT, Pedagógiai Szemle, akadémiai bizottságok) pedig látókörom tágításában segítettek.

Ennek a minisztériumi években kikristályosodó „értékrendnek” három elemét szeretném kiemelni: 1) az állami szerepvállalás újraértelmezését az oktatásügyben, ezzel összefüggésben az iskola „társadalmasítását”, a differenciált és szakszerű oktatásirányítást, az iskola szakmai autonómiáját és a pedagógus szellemi szabadságát, szuverenitását; 2) a közoktatás esélyteremtő felelősségét, a mindenki számára hozzáférhető iskola feltételrendszerének megteremtését és az erőteljes fellépést a hátrányok felszámolása érdekében; 3) a tartalmi szabályozás korszerűségét és rugalmasságát.

6. Milyen elképzeléseit sikerült megvalósítania, melyeket nem? Miben látja sikereinek és kudarcainak okát?

Részese voltam – közreműködője lehettem – az 1985. évi oktatási törvény kidolgozásának és részleges érvényesülésének, a tantervi korrekciós kísérlet kudarcát követően a tartalmi szabá-



lyozás útkereséseinek, a NAT-munkálatok elindításának; a kötelező orosznyelv-oktatás megszüntetésének (ez szubjektív okokból is különösen fontos mozzanata tevékenységemnek, hiszen 1956 októberében tagja voltam annak az ELTE-delegációnak, amely – egyebek mellett – ezzel a követeléssel lépett fel az akkori miniszterhelyettesnél); kezdeményezhettem – inkább kevesebb mint több sikerrel – a hátrányos helyzetű térségek iskolaügyének komplex eszközökkel történő támogatását. Kudarcnak tartom, hogy az iskolaszervezeti „antireform” kérdésében a politikai szempontok a szakmaiak fölé kerekedtek, megrendítve a modern tömegoktatás hazai intézményét, az egyébként is ezer sebből vérző általános iskolát.

Eredménynek könyvelem el, hogy – személyes találkozások, oktatáspolitikai fórumok, a szakajtó és a tömegkommunikáció révén – sikerült „beszélő viszonyba” kerülnöm a szakmai közvéleménnyel, amelyet a 80-as évek második felében folyamatosan tájékoztathattam elképzeléseinkről, terveinkről – ezáltal építhettünk is észrevételeikre, javaslataikra.

Nem számítom magam a korszak „oktatáspolitikusai” közé. Olyan mellékszereplőnek tartottam, tartom magam, akire a történelmi körülmények – olykor talán képességeimet, s főleg ambícióimat meghaladó – nagyobb szerepeket osztottak, amelyeknek azonban legjobb tudásom szerint, szakmai és emberi tisztességgel próbáltam megfelelni. Bizonyos tekintetben persze naivnak bizonyultam. (Erre annak idején *Zibolen Endre* baráti sorokban, az Egyesült Államokban tanító *Kozma Tamás* professzor „nyílt” levélben figyelmeztetett.) A „szakmára” koncentrálni ugyanis nem éreztem elégé a felszínen és a mélyben zajló társadalmi-politikai változásokat, későn ismertem fel ennek várható következményeit. Hitttem az oktatási rendszer megreformálhatóságában és – sokakkal együtt – azt reméltem, hogy az oktatás valóban „nemzeti ügyé” válik. (Ennek kordokumentuma a *Hitel* 1990. évi 6. számában megjelent dolgozatom: „Tézisek egy elképzelt szakmai-társadalmi vitához”).

Lábjegyzet:

Gazsó Ferenc és *Köpeczi Béla* felkérésére 1984. január 15-től 1998. június 30-ig a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Alapfokú Nevelési Főosztályának vezetője voltam. 1989. július 1-től *Glatz Ferenc* személyes, baráti felkérésére vállaltam el a „népiskolai” miniszterhelyetteséget. Ez alól 1990. januárjában kértem felmentésemet *Németh Miklós* miniszterelnöktől.

Kálmán Attila válaszai a körkérdésekre

1. Mit tekintett a rendszerváltás idején a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésnek?

Az 1960-as években megszüntetett mintegy ezer kistelepülési iskolának nagy részét szerettük volna visszaállíttatni, mert amelyik falunak nincs iskolája, az előbb-utóbb elnéptelenedik. (Tudomásom szerint a 4 év alatt 280 iskolát – zömében csak alsó tagozatot – sikerült visszaállíttatnunk. Azóta csaknem mind újra megszünt.)

Glatz Ferenc – nagyon helyesen – eltörölte a kötelező orosznyelv-tanulást, de nem volt elegendő más nyelvtanárunk. Kb. ötezer orosznyelvtanár átképzését kezdtük el, s fejeztük be részben. Próbáltuk az egyetemeken, főiskolákon a mamut orosz tanszékek akarata ellenére megváltoztatni a felvételi keretszámokat, ami csak fokozatosan sikerült.

Tudomásom szerint a 4 év alatt megkétszereztük az egyetemeken és főiskolákon az elsőévesek számát.

Fokozott figyelmet fordítottunk a hazai nemzeti és etnikai kisebbségek oktatására, valamint a határainkon kívülre kényszerült magyar diákok oktatására. (Új tanszékek létrehozása, kiemelt normatív, ösztöndíjak, tankönyvszegélyek, táborok.)

Több mint ezer iskolánkban nem volt tornaterem. Akciónkra, ahol az önkormányzat vállalta tornaterem építését, a költségek felét az állam adta. Egyes falvakban hatalmas csarnokok épültek. Ezt nem folytathattuk. *Németh Csaba* munkatársam javaslatára a minimálisan

sükséges 288 négyzetméterre eső költségek felét fizettük a továbbiakban. A 4 év alatt 540 új tornaterem épült (néhányak a befejezése elhúzódott).

Szerettük volna az igények mértékében visszaállítani az egyházi iskolákat, és órarendbe iktatottan a hit- és erkölcs tanítását.

Nagy harcok árán, kompromisszumokkal sikerült elfogadtatni 1993-ban a Köznevelési, a Szakképzési és a (Magyarországon első, önálló) Felsőoktatási törvényt. Azóta a rengeteg módosítás (szerintem) javított is, rontott is rajtuk.

2. A rendszerváltás egyik fő kérdése a kontinuitás/diszkontinuitás problémája volt. Mit lát(ott) folytonosnak és mit teljesen újnak, ha az 1989 eleji és 1990 végi „oktatáspolitikizálást” hasonlítja össze?

Az 1989-es oktatáspolitikát csak tanárként ismertem. Örültem az 1985-ös törvény nagyobb helyi demokráciájának, a kötelező orosz tanulás eltörlésének, de sajnáltam a szakfelügyelet és a szaktanácsadó szolgáltatás megszűnését.

Sem országgyűlési képviselő, sem államtitkár nem akartam lenni. Felkérésre, rábeszélésre fogadtam el mindkettőt. Mészáros István egy hétig, Lukács Miklós és Beke Kata 1–2 hónapig volt a Művelődési és Köznevelési Minisztérium politikai államtitkára. Én 40 hónapig, azaz 1991. március 1-től a ciklus végéig.

Semmiféle vezetői fölkelés nem volt, tapasztalatom nem volt. Angolul és németül csak könyvből tanultam, azaz meg tudom érteni magamat, de tárgyalóképes nyelvtudásom hiánya nagyon zavar.

Ugyanakkor az tény, hogy a feleségem óvónő volt, nekem tanítói, általános és középiskolai tanári oklevelem, valamint matematikából doktorátusom van. Tanítottam alsó és felső tagozatban, gimnáziumban, szakközépiskolában, valamint vendégtanárként olykor egyetememen is, Dányon, Kistarcsán, Budapesten a VII. és a II. kerületben, és 21 évig Tatán. Mindez adott némi áttekintést a magyarországi köznevelésről. Sok előadást tartottam pedagógusi és egyházi körökben. Írtam és szerkesztettem néhány könyvet s nagyszámú szakmai, helytörténeti és közéleti cikket, amelyek segítettek a tájékozódásban, kapcsolatépítésben.

Mivel 8 hónappal az új minisztérium megalakulása után kerültem oda, zömében készen kaptam a feltételeket, beleértve a munkatársakat is. Nehéz dolgunk volt. Nem állt rendelkezésünkre elegendő számú megfelelő szakértelemmel rendelkező, a változásokat őszintén akaró, elveinkkel szimpatizáló személy. Előfordult, hogy egy-egy vezetőt rosszabbra cseréltünk.

Néhány, a média által feltúrozott ügytől eltekintve (vitatható igazgatóválasztások, a filozófiaoktatás egy évi felfüggesztése, Dabas-Sári egyik iskolájának egyházi kézbe adása...) szerintem viszonylag zökkenőmentes volt az átmenet. Működőképesekek voltak az intézmények, néhány kivételtől eltekintve időben megjelentek a tankönyvek, rendben folytak a tanulmányi versenyek és vizsgák.

3. Kik voltak akkoriban az oktatáspolitikai legfontosabb szereplői? Kiket tekintett a szövetségeseinek?

Erső ellenzéki, média és szakszervezeti támadások között próbáltunk talpra állni, irányítani.

Mindkét miniszterem kiválóan képzett volt a maga szakterületén (Andrásfalvy Bertalan néprajztudós, Mádl Ferenc jogtudós). Feddhetetlen, kiváló emberek. Aki ismerte, nagyon tisztelte őket. Néhányan azonban próbáltak visszaélni a jóindulatukkal. Olykor a kormánykoalíción és a minisztériumon belül is meg kellett küzdeni túlkapásokkal vagy szabotálással.

Amikor 1991 tavaszán államtitkár lettem, már nem volt ott a mindent összekuszáló Timkó Iván kabinetfőnök, s Manherz Károlyt Biszterszky Elemér váltotta a közigazgatási államtitkári poszton. A köznevelési helyettes államtitkár Honti Mária volt, főosztályvezetője Spenglerné, s a miniszter főtanácsadói között volt Gázsó Ferenc és Zsolnay József is. Bár szakmai felkészültségüket becsültem, nézetek jelentős részét nem osztottam.



Honti Mária kiválása után néhány hónapig nem volt közoktatási helyettes államtitkár, akkor közvetlenül hozzám került az oktatásügyek zöme. Dobos Krisztina felkészült, jó szervező volt, de néha a vele jött személyek némelyike inkább pártpolitikus volt, mint közigazgatási vezető. Szemkeő Judit volt a ciklus utolsó közoktatási helyettes államtitkára. Jó érzékkel kezdett munkához, de kevés ideje maradt az érdemi munkára.

A felsőoktatást Biszterszky Elemér és (főosztályvezetőként) Bakos István, később pedig a természettudós Kubovics Imre helyettes államtitkár irányította.

Személyes tanácsadóm volt Kádárné Fülöp Judit, a kiváló pedagógiai kutató, de Korzenszky Richárd, Báthory Zoltán, Szücs Miklós, Szüdi János, Baranyi Károly, Kozma Tamás, Balér Endre és más szakértők szavára is odafigyeltünk, akkor is, ha nem mindenben értettünk velük egyet.

A szakszervezeti vezetők, elsősorban Pokorni Zoltán, Hoffmann Rózsa és Szöllösi Istvánné véleményét is meg kellett hallgatnunk.

Leginkább Korzenszky Richárdra, Kádárné Fülöp Juditra, Bakos Istvánra és Szücs Miklóstra számíthattam.

4. Kik voltak a legkeményebb vitapartnerei? Milyen kérdésekben kellett megvívnia a legnagyobb csatákat?

Ellenségnek senkit sem tekintettem. Szerettem a korrekt vitákat, a jó szándékú, őszinte ellenérveket. Ezek voltak az előbbre vivők, nem a szembehízelgések, tapsok. Havonta ún. sajtóreggelit tartottam. Erre meghívtam minden fontosabb médium oktatással vagy kultúrával foglalkozó szerkesztőjét, riporterét. Az akkori ellenzékieket is. Nagyon nyílt, őszinte beszélgetéseink voltak. Soha senki nem élt vissza a bizalmammal. Voltak (ellenzékiek), akik a hátam mögött megvédték Szöllösiné nyilvános támadásával szemben, máskor fontos kiszivárgott titkot nem írtak meg addig, amíg annak visszatartását kértem.

Komoly vitáim az oktatási törvényekkel kapcsolatban voltak, elsősorban ellenzéki képviselőkkel és szakszervezeti vezetőkkel. Ezek is inkább szakmai viták voltak, mint politikaiak. Bár én voltam a politikai államtitkár, a miniszter első helyettese, aki gyakorta járt kormányülésekre, egyeztető tárgyalásokra, vigyáztam, hogy ne váljak komisszárrá. Mindenkor törekedtem korrektségre, tárgyilagosságra, kulturált érvelésre.

Éles összeütközésre kettőre emlékszem. Egyszer a Parlament plénuma előtt Sasvári Szilárd fideszes képviselővel, amikor azt sem akarta megengedni, hogy válaszoljak az egyik interpellációjára a Debreceni Tanítóképző Főiskola egyháznak történő visszaadásával kapcsolatban. A másik négy szemközt történt, amikor Zsolnay Józsefet felelősségre vontam az Országos Pedagógiai Intézetben történt vagyronvesztés miatt.

5. Volt egy stabil, koherens értékrend, amely a döntési helyzetekben vezérelte?

Évtizedek óta, naponként este-reggel családi közösségben Bibliát olvasó, imádkozó, templomba járó, egyházi énekarban éneklő, hitemet nagyon komolyan vevő és megvalló ember vagyok. Szüleim, kiváló tanáraink, olvasmányaim hazámat szenvedélyesen szerető, érte áldozatokra is képes emberré neveltek. Tehát számomra a keresztyén-nemzeti értékrend, a család, a lelkiismeretes munka, a másik ember segítése nem szólam, hanem a sejtjeimbe beleépült természetesség.

Valószínű, hogy tájékozatlanságból, tapasztalatlanságból, naivitásból sok hibát és mulasztást követtem el. De szándékosan senkinek nem akartam ártani. Igyekeztem a lehető legszerényebben élni. Mindenfajta megvesztegetési kísérletnek ellenálltam.

Ha bent voltam, szigorúan tilos volt letagadni. Ha hívtak és tehettem, a legkisebb faluba is elmentem. Minden hónap utolsó szombatján 8-tól 18-ig fogadónapot tartottam. Ennek 20–20 percére bárki bejelentkezhetett. Gyakorta jártam gyalog, villamoson, vonaton (másodosztályon, mivel harmadik akkor sem volt), s étkeztem olcsó önkiszolgáló éttermekben, ahol az öregek és hajléktalanok összeöntögették az ételmaradékokat.

6. Mely elképzeléseit sikerült megvalósítani, s melyeket nem? Miben látja a sikereinek vagy kudarcainak okát?

Szinte semmi sem úgy sikerült, ahogyan elképzeltem, de teljes kudarcokra sem emlékszem. Meggyőződésem, hogy nem csak az adottságainkat, hanem a lehetőségeinket is ajándékká kapjuk. Akinek több a lehetősége, nagyobb a felelőssége is.

Az MDF-nek a Parlamentben 42 százaléka volt. A kereszténydemokratákkal együtt 48 százalék. A nehezen kiszámítható kiszáradással együtt is csak 58 százalék. Ugyanakkor a legfontosabb törvények kétharmadosak voltak. Ezért kényszerült Antall a sokat és torzítva emlegetett paktumra.

Az SZDSZ azért engedte a 2/3-os törvények egy részét feleslé válni, mert megkapta a köztársasági elnöki, az MTI, a rádió- és a televízió-elnöki posztot. Hatalmas ár volt!

1990-ben még létezett a Varsói Szerződés, a KGST, itt voltak még a szovjet „turisták”. Összeomlott a nehézipar, a keleti piac. Kivontak hatalmas összegeket bankjainkból, s a szovjet főparancsnok azt mondta a miniszterelnökünknek, hogy ha a Központi Bizottság tagjai közül egynek is baja lesz, nem tekintik magukra nézve kötelezőnek a június 30-i (kivonulási) dátumot. Nem a mi kezünkben volt a gazdasági élet, a média, a tanácsi, szakszervezeti, honvédségi, rendőrségi és titkosszolgálati vezetés.

Zsákbanfutás és vesszőfutás volt az a négy év. Mégis csodálatosan szépnek tűnt. Reméltük, hogy több megértést és támogatást kapunk. Nem voltunk olyan bölcsek, mint sokan most, utólag. Mi is felelősek vagyunk azért, hogy ez az ország darabokra tört.

Mozaikkockákból is lehet újraépítkezni, ha mindenki vigyáz annak a kisebb-nagyobb „kőnek” a tisztaságára és épségére, amelyet az Isten reá bízott.

Szemkeő Judit válaszai a körkérdésekre

1. Mit tekintett a rendszerváltás idején a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésnek?

Az oktatáspolitikai kérdések felé elsődlegesen személyes indíttatás vezetett. Az egyik a szakmai tapasztalat volt, a másik a családomhoz kapcsolódó. Főiskolai oktatási tapasztalataim az oktatás tartalmi és módszertani, továbbá nevelési kérdéseire vonatkozóan fogalmazódtak meg, ezeket gyermekeim iskolai életútja személyes tapasztalatokkal egészítette ki. A személyes benyomások mellett kiemelem Eötvös József hatását, akinek oktatásfilozófiájával, műveivel sokat foglalkoztam.

A főiskolai hallgatók körében tapasztaltam, hogy a szakmai tudás rohamos csökkenése mellett az ismeretek alkalmazásának képessége romlik. A problémát az egyik hallgatóm igen jól megfogalmazta. Arra a kérésemre, hogy „a megoldáshoz a józan paraszti eszűket vegyék elő”, a fiatalember így fogalmazott. „Tanárnó! Türelmet kérünk! Az a baj, hogy az elmúlt 12 év alatt egyre mélyebbre kellett dugnunk a józan eszűnket, ezért most nagyon nehéz előkaparni!” A matematika felvételik javítása közben nem csak a jó megoldások hiánya, hanem a nyelvtani és nyelvhelyességi hibák tömkelege keserített.

Családomban megtapasztaltam, hogy az olvasásból dicséreteket halmozó első osztályos lányom mindent tud kívülről, de olvasni egyáltalán nem tud. A tankönyv és a módszer (szóképes olvasás) olyan rossz, hogy egy jól memorizáló gyerek nem is fog jól olvasni. Lányomat két nap alatt otthon megtanítottuk olvasni, de ezt nem éreztem jó megoldásnak.

Később össze tudtam hasonlítani, hogy mit ad a gyerekeimnek egy Piarista Gimnázium, illetve egy budai „jó” gimnázium, érzékeltém azt a többletet, amely az egyházi iskolában az iskolai közösség kialakulására fordított energiákból fakadt.

Összefoglalóan: az oktatáspolitikai irányításba azért szerettem volna beleszólni, hogy 1) a centrális oktatásirányítás helyett plurális iskolarendszer jöjjön létre, amelyben a közösségeknek (szülőknek) nagyobb mozgásterük van, és legyen lehetséges a valódi, a család értékrendje sze-



rinti iskolaválasztás; 2) legyen szabadabb az oktatás tantervi szabályozása, szülessenek új tankönyvek, amelyek értékorientáltak és új módszertani lehetőségeket is nyújtanak; 3) tekintsük át a kötelező tanterveket, és alakítsuk olyanná, amely nagyobb érdeklődést vált ki a gyerekekből annak érdekében, hogy használhatóbb, ugyanakkor elmélyültebb tudást adjon az iskola.

2. A rendszerváltás egyik fő kérdése a kontinuitás/diszkontinuitás problémája volt. Mit lát(ott) folytonosnak és mit teljesen újnak, ha az 1989 eleji és 1990 végi „oktatáspolitikázást” hasonlítja össze?

Politikai szinten megjelent a plurális iskolarendszer kiépülésének lehetősége 1990-ben. A gyakorlatban, a „végeken” azonban ennek pozitív hatása nem volt érzékelhető. Mivel nagy rendszerek demokratikus eszközökkel történő átalakítása csak kontinuitással mehet végbe, ezért a változások sikeréhez széleskörű konszenzus kellett volna. 1989-ben a diszkontinuitásra még volt szélesebb társadalmi igény, de ez az igény a helyi szintű előnyök hiányában és az éles politikai harcok miatt folyamatosan csökkent, az oktatáspolitikai viták pártpolitikai szintre tevődtek át.

3. Kik voltak akkoriban az oktatáspolitikai legfontosabb szereplői? Kiket tekintett a szövetségeseinek?

Az oktatáspolitikai legfontosabb szereplőit talán két táborba lehetne sorolni. Egyik csoportba sorolom a kontinuitást, és ezzel saját egzisztenciájukat is féltő oktatási szakembereket, akiket a rendszerváltást ellenző politikai erők vettek szárnyaik alá. A másik csoportba sorolom a diszkontinuitást a rendszer alaposabb ismerete nélkül kezdeményező politikusokat, akik felsőoktatási szakemberekre és korábban a világnézetük miatt háttérbe szorított pedagógusokra, valamint a pedagógusi pályáról kiszorítottakra, tehát a politikai változást sürgetőkre tudtak elsősorban számítani. A két tábor közti szakadék és szakmai kötelékek miatt a szerves változást előkészítő ún. kísérleti iskolák és kutatók igyekeztek „kívül maradni”, de egyre többen sorolódtak be pártpolitikai viták hatására a változást ellenzők táborába. A pártpolitikai küzdelmek a változást sürgetőket is megosztották 1991 után, és viszonylag hamar felváltották a szakmai vitákat a pártpolitikai küzdelmek. A konszenzus megteremtéséhez szükséges politikai kultúrát a korábbi diktatúra kiölte.

Én 1990-tól a Keresztény Pedagógus Kamarában, majd a KDNP oktatási műhelyében találtam olyan szakembereket, akikkel jól tudtunk együtt gondolkodni, dolgozni. A KDNP első oktatáspolitikai koncepciójában megfogalmazottak (Gödöllő 1992) nagy része ma is aktuálisnak tekinthető és a program vállalható.

4. Kik voltak a legkeményebb vitapartnerei? Milyen kérdésekben kellett megvívnia a legnagyobb csatákat?

Oktatáspolitikai vitákat a közoktatási törvény tervezetéhez kapcsolódóan szervezett fórumokon folytattam. Lényegében egy elvi és két gyakorlati kérdéssel kapcsolatban kellett nagy vitákat folytatnom. Az egyik az egyházi-felekezeti oktatási intézményrendszer egyenjogúvá tétele, az egyházi iskolák finanszírozásának kérdésköre. A másik a nevelés, az iskolai nevelés értékrendjének kérdésköre volt.

Legkeményebb vitapartnereim az SZDSZ oktatáspolitikusai voltak, de nem szívesen nevezem meg őket. Ma nem tartom őket ellenfeleknek, hanem vitapartnereknek. Szakmai beszélgetésekre az elmúlt évek alatt többször kerítettünk sort néhányukkal, és egyértelművé vált, hogy vitáink a sematizálásból, a fogalmak definiálatlanságából, ugyanakkor politikai felhangjából és a problémák leegyszerűsítéséből fakadtak. A lényegben, a plurális iskolarendszer fontosságában egyetértünk.

Az iskolarendszer vonatkozásában vitáim jóval kisebbek voltak, mint a fenti, elvi kérdésekben. Ennek oka az, hogy az iskolarendszert csak szükséges feltételnek tartom, nem sorolom a célok közé bármelyik struktúra megvalósítását, vagy megsemmisítését.

Kiemelném még azt a küzdelmet, amelyet a kistelepülések iskolái érdekében folytattunk. Ez a kérdés sokkal nagyobb horderejű, mint amekkorát az oktatáspolitikai ma a kistelepüléseken folyó oktatásnak tulajdonít [Szilágyiné Szemkeő Judit (2008) Faluközösségek és iskoláik. *A falu*, Ősz, pp. 35–42.]. Sikert több minisztérium (MKM, FM, BM, NM, PM) összefogását helyettes államtitkári szinten létrehozni a kistelepülések iskolái érdekében, de a politikai döntésekre már nem jutott idő. Kudarcként élem meg, hogy azóta sem valósult meg az a koncepció, amelyet akkor kidolgoztunk, és amely ma is életképes lenne.

A szakmai műhelybeszélgetésekben szinte minden vitában lépés történt a konszenzus irányában. A politikai felhangok miatt azonban valódi konszenzus éppen az értékrend vonatkozásában nem jött létre.

5. *Volt egy stabil, koherens értékrend, amely a döntési helyzetekben vezérelte?*

A keresztény értékrendem minden döntésem befolyásolja, így az oktatáspolitikai döntéseimet is.

6. *Mely elképzeléseit sikerült megvalósítania, s melyeket nem? Miben látja a sikereinek vagy kudarcainak okát?*

A kérdés megválaszolása nagyon fontos számomra, hiszen az elért sikerek és kudarcok elemzése adja a továbblépés lehetőségét.

Döntési pozícióban soha nem voltam, csak a döntéshozatal előkészítésében volt szerepem. Mádl Ferenc miniszter úr kért fel a helyettes államtitkári feladatok ellátására, 2003-tól megbízott helyettes államtitkár voltam. Milyen területeken érzem, hogy befolyással voltam a döntéshozatalra?

– A tankönyv-liberalizáció érdekében sok belső és nyilvános vitában tettem le a voksom a tankönyvpiac megnyitása mellett. Képzettünk és megvalósítottunk olyan pályázati rendszert, amely a kiadókat versenyeztette, a nyertesek kiadványait minden iskolai könyvtárnak megvásároltuk és elküldtük. Környezetvédelmi és más lexikonok, tanulást segítő könyvek jutottak el így minden iskolába. (Az iskolák zöme jól sáfárkodott a segítséggel, kudarc volt, hogy több iskolában még egy könyvtári polcot sem hoztak létre, és a könyvek nem az iskolába kerültek.)

– A közoktatási törvény előkészítésében és megfogalmazásában, az egyeztetésekben betöltött szerepem fontosnak tartom. Fontosnak tartom azt, hogy az egyházi iskolák újrarendelésének lehetőségét megteremtettük a törvénnyel és a kapcsolódó jogszabályokkal.

– A civil és szakmai szervezetekkel való kapcsolatok felvétele, az oktatáspolitikai szervezet létrehozása, működésük jogszabályi hátterének megteremtése, az oktatáspolitikai döntéshozatal demokratikusabbá tétele.

– Fontosnak tartom a NAT előkészítésében betöltött szerepem. A NAT alapelvek körül igen nagy volt a politikai és szakmapolitikai vita, de a NAT előkészítésében olyan konszenzust sikerült létrehozni, amelyre szívesen gondolok vissza. Kialakult egy olyan szakmai személyi struktúra, amelyben neves pedagógiai szakemberek vállaltak koordináló szerepet. Sokukat említhetném, közülük Ballér Endrét és Szabenyi Pétert emelem ki, akik már eltávoztak közülünk. A NAT előzetes 1994-es kiadványát összehasonlítva az 1996. évi hivatalos NAT-al, bárki megállapíthatja, hogy az előkészítő munka megfelelő és egyeztetett volt. A kontinuitás jelként fogható fel, hogy a korábbi munkakapcsolat alapján a NAT 1996-os elfogadásáig több egyeztetésre is meghívást kaptam Báthory Zoltán helyettes államtitkártól.

– A NAT alapelvek kidolgozásában miniszteri döntés alapján kaptam fontos szerepet. A NAT alapelvek 1996-os eltörlése miatt ezzel a témával a kudarcok között foglalkozom.

A kudarcok okairól

A NAT alapelvek kidolgozásának munkája fontos dokumentum elfogadásával, de politikailag kudarccal végződött, hiszen 1996-ban az alapelveket a következő kormány eltörölte.

A NAT alapelvek kudarcának okát részletesen is elemeztem az utóbbi években. Alaposabb elemzésre az készített, hogy megismertem az ausztrál oktatáspolitikai alapelveket (2005-ben



elfogadott dokumentum). A két dokumentum elvi szinten nagyon hasonló, ennek ellenére az elfogadottságuk és ez által eredményességük lényegesen eltér egymástól. A magyar dokumentum elvileg két évig volt érvényes, de mindvégig politikai jellegű viták keresztüztében állt, a pedagógus társadalmat valójában nem érintette meg. Az ausztrál dokumentum kiadása után igen gyorsan az iskolák széles körében elfogadottá vált. Nagyon foglalkoztatott, hogy mi lehetett a két dokumentum elfogadottsága közti eltérés oka, ezért az okokat megpróbáltam alaposabban feltárni. Elemzéseim alapján három pontot emelek ki. Ezek általában ott rejlenek a magyar oktatásirányítás kudarcai mögött. Az oktatáspolitikai intézkedések kudarcához vezet:

- az oktatáspolitikai célok konszenzuson alapuló és világos megfogalmazásának hiánya, ezáltal a belső kohézió feltételeinek és a külső érdekérvényesítő képességnek (többek között finanszírozási feltételek biztosításának) hiánya;
- a tervezett változások iránti társadalmi igény hiánya a pedagógusok és a szülők nagy részének szintjén, a diszkontinuitástól való félelem;
- az előkészítő munka hiánya, vagy nem megfelelő módja, a plurális igények kiszorítására való törekvés minden oldalról.

Konkréten megfogalmazom a fentieket a NAT alapelvek vonatkozásában is:

– Nem sikerült politikai szinten megértetni, hogy a közoktatás rendszerének működését azért kell konszenzuson alapuló központi elvekkel összefogni, hogy maga a rendszer sokszínű lehessen. Az intézményrendszer eleget tudjon tenni a plurális igényeknek, minél szélesebb társadalmi támogatottsága legyen (szülők, nagyszülők), amelyek lehetővé teszik a különböző nevelési és pedagógiai programok egymás mellett élését, a pedagógusképzés és továbbképzés rendszerének sokszínű kialakítása mellett.

– A pedagógusok konzervatív módon gondolkoznak, ragaszkodnak a bevált módszereikhez. Diszkontinuitástól való félelmükben politikailag is befolyásolhatók.

– Nem volt idő, és vélhetőleg anyagi forrás sem lett volna arra, hogy széleskörű felmérést és egyeztetést végezzen az oktatásirányítás szakemberekre támaszkodva. Nem volt meg a kölcsönös bizalom az oktatáspolitikai irányítás és a kutatók között. Ausztráliában a politikai konszenzus után két éves kutatási folyamat és kísérleti megoldások vezettek a sikerhez, amelynek fontos eleme volt az intézmények szintjén érzékelhető megfelelő érdekeltségi rendszer kialakítása is. Az ausztrál sikernek kiemelkedően fontos része volt az igények feltárása és az igények megteremtése.