

## Körkérdés a közoktatás helyzetéről

A szerkesztőség februárban az alábbi levéllel kereste meg a neveléstudomány jeles képviselőit:<sup>1</sup>

*Az elmúlt hetekben a magyar közoktatás ügyei élénk társadalmi vita tárgyává váltak. Az EMMI kerekasztalt hozott létre a felmerülő problémák értelmezésére és megoldására.*

*Az Új Pedagógiai Szemle szerkesztősége szeretné ebben a vitában a neveléstudomány képviselőit is megszólaltatni. Ezért fordulunk Önhöz, hogy segítsen a kérdések és válaszok megfogalmazásában.*

*Természetesen az alapkérdés az, hogy mi okozta a kialakult helyzetet. Azt is fontos volna tisztázni, miben látja a neveléstudomány szerepét, felelősségét a válság kialakulásában és feladatát, lehetőségeit annak megoldásában?*

*Ezúttal nem tanulmányokat kérünk, vagy terjedelmes vitairatokat, hanem rövid, 3-5 oldalas reflexiókat. Levelünkkel a neveléstudomány több képviselőjét is megkeressük, és a beérkezett válaszokat a lap idei első számában tesszük közzé.*

Alábbiakban a beérkezett írásokat, leveleket tesszük közzé. Reményeink szerint a témában lapunk oldalain vita bontakozik majd ki, reflektálva a zajló társadalmi vitára, várjuk olvasóink írásait.<sup>2</sup>

**GLOVICZKI ZOLTÁN**

**...ha betartják, úgy jó?**

### A MAGYAR KÖZNEVELÉSI RENDSZER DIAGNÓZISA 2016 TAVASZÁN

A neveléstudomány, az oktatáspolitikai és a működő köznevelési rendszer napi érdekei a legtrikább esetben találkoznak egymással. Néha egyikük, néha a háromból kettő is alulmarad egy-egy rendszerszintű átalakítás során. Megszokott, és elvi szinten is nyilvánvaló jelenség. A köznevelés komplex rendszer volta, valamint a hazai oktatáspolitikai átalakítások kifutási deficitje pedig csak növeli annak esélytelenségét, hogy manapság bárki átfogó és/vagy mindenre kiterjedő ítéletet fogalmazzon meg e folyamatokról.

Magam is önuralmat gyakorlok tehát, nem szólok a mindennapos testnevelés programjának matematikai abszurdításáról, a pedagógus minősítési rendszer megvalósulásának kezdeti – és néha rendszer szintű – súlyos anomáliáiról, sok egyébről. Tegyük hozzá, a 2015–2016-os tanévben számos kérdésben szavukat felelő pedagógusok is elismerésre méltó önuralommal tettek különbséget követeléseikben az egyébként őket is napi szinten irritáló,

<sup>1</sup> Azért őket, és tanárokat ezúttal nem, mert a tanári álláspontok nagy nyilvánosságot kaptak. A névsor a Szerkesztőbizottság tagjainak javaslataiból állt össze. (A szerk.)

<sup>2</sup> Nem minden megkérdézetlő kaptunk választ. Ami annál is érthetőbb, hiszen rövid határidőt szabunk az írás beérkezésére.

apró, de szép számú működési rendellenesség, és az akut, azonnali megoldást sürgető elvi problémák között. Itt és most az utóbbiakra fókuszálva. Az említett önuralom egyébiránt más tanulságokkal is szolgál. Pedagógusaink jól láthatóan nem a bérüket féltik, hanem tisztességes és hatékony munkavégzésük lehetőségeit – tehát mozgásukra minden olyan tartalmú reakció, mely harmadik éve folyó bérrendezésükkel kívánja lesöpörni az asztalról problémáikat, legalábbis fals. Másfelől, stratégiai szinten nem szerepel a felvetett kérdések

közt az elmúlt időszakban leghangosabban kritizált minősítés, portfólió készítés, ellenőrzés témakör. Vagyis a szakmai minőség rendszerszintű biztosításának szándékával, még a rendszer hol durvább, hol kevésbé durva gyermek-

betegségei mellett is azonosulni tudnak a kollégák, de legalábbis türelmi álláspontra helyezkednek. Csakúgy, mint a minősítési rendszer fejlesztésében, jobbításában időközben részt vállaló neveléstudományi szakemberek színe-java.

A központi kérdések között a problémaként legkönnyebben detektálható, ugyanakkor legösszetettebb elem a központosított állami fenntartás. Kezdjük egyszerű ténymegállapítással: a rendszer nem működik. Kódolt probléma. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ instabil átalakulási folyamat közben, instabil intézményként jött létre egy közben működő, sőt működésében meg nem zavarható hatalmas társadalmi alrendszer működtetésére. Noha munkatársai nem kis részben az intézményfenntartással korábban is foglalkozó önkormányzati szakemberekből verbuválódtak, az új gigarendszer – érthető, de nem megnyugtató módon – jelentős szakmai dilettantizmust halmozott

fel magában. Amikor az állam „átvette” a települési önkormányzatoktól az iskolák fenntartását, az önkormányzatok – a központi költségvetésben delegált címzett támogatások korábbi, nyilvánvaló elégtelensége okán – nyilatkozatot tettek a célra fordított tényleges kiadásairól, hogy az állam ezt az összeget vonja azután el tőlük a központi fenntartásra. Nincs olyan egy színű politikai paletta, mely ezen a ponton ne billenne meg: aligha indult a tervezés reális alapon. Hiába a pedagógusbérekre fordított nagyobb összeg, hiába bármilyen

ezzel ellentétes nyilatkozat vagy pénzügy-számviteli búvészmutatvány: a köznevelésre a mindenkor magyar kormányok 2008 óta folyamatosan – mind nominálisan, mind GDP-arányosan – egyre kevesebb költségvetési pénzt

fordítanak (akkor is csupán a vitatható értékű egyszeri közalkalmazotti béremelés módosította az arányokat). Az oktatásért felelős minisztérium ennen statisztikai évkönyve kiváló grafikonokkal szemlélteti mindezt. Ha ehhez hozzáteszük, hogy a valós önkormányzati ráfordítás egy ismeretlen része kiesett a rendszerből, világos, hogy a KLIK nem egyszerű folyó pénzügyi hiányokkal küzd, hanem ennél sokkal nagyobb anyagi terhet görget maga előtt. Hozzátehetjük: a korábbi fenntartó önkormányzatok sem viselték a változást minden esetben a köznevelés irányában pozitív attitűddel. Ha ugyanis eddig volt arra többforrásuk, és értéknek tartották, hogy jutalmazzanak, segítsenek a településükön, településrészükön működő intézményeken, pedagógusokon, ha ennek az értelmét saját gyermekeik javának szolgálata adta (N. B. az önkormányzatok 2013 előtt is éles különbséget tettek saját polgáraik és az esetleges beutazók között), akkor ennek a

---

pedagógusaink jól láthatóan nem a bérüket féltik, hanem tisztességes és hatékony munkavégzésük lehetőségeit

---

szándéknak nem kellett volna megszűnnie, sok helyen drámaian visszajára, egyfajta „bosszúba” fordulnia. Hacsak a korábbi támogatás nem csupán politikai gesztus, a helyi elit iránti politikai lojalitás megvásárlása volt... A kérdés most már az, hogy ha kerülne forrás, ha stabilizálnódna a szervezet, ha kiképződne a megfelelő szakembergárda, mindez segítene-e a bajokon.

A neveléstudomány, azon belül az oktatáspolitikai elméletével és az összehasonlító neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek számára explicit módon evidencia, hogy a jól működő oktatási rendszerek a decentralizáció irányába haladnak. Igaz, hogy vannak működő oktatási rendszerek, ahol ez nem így van. Igaz, hogy a jól működő oktatási rendszereknek a decentralizáció csak egyetlen elemük.

Igaz, hogy a napjainkban legjobban csodált délkelet-ázsiai oktatási rendszereknek éppen nem ez a legfőbb jellemzőjük, különösen nem Kínában (mondjuk a kiemelt példa: Sanghaj tartományban). Igaz, hogy nem árt különbséget tenni a fenntartás decentralizációja és a szakmai decentralizáció között. Igaz, hogy az önkormányzati decentralizáció tényét rögzítve nem hangsúlyozzuk az országokénti 3200 vagy éppen húsz területi önkormányzat közti rendszerszintű elvi különbséget. Jómagam, aki értelmiségi tanárnak tartom magamat, elvileg akkor is jobban vonzódok a minél nagyobb szakmai és irányítási önállóságához, mint mondjuk a Kínai Kommunista Párt intencióit (is) követő nagyszerű oktatási eredményekhez.

Nem hallgathatunk el azonban két történeti tény a rendszerváltás utáni Magyarországról. Az egyik a már említett 3200 települési önkormányzat életképtelensége. A korszak jogos szabadságvágyából származó

– közigazgatási és ezzel a közfeladatok iránti felelősséget is érintő – széttagoltság az ezredfordulón már világosan akadály volt a köznevelési feladatok maradéktalan ellátásának. A megyei szint, mivel a helyi és a központi dimenziótól egyaránt értelmezhetetlenül távoli, a legtöbb igazgatási és szakmai kérdésben szintén súlytalanná vált. Köznevelési rendszerünk ezredfordulós látletelei (Zöld könyv, Szárny és Teher stb.) mind detektálják a problémát. Felmerül a teljes központosítás gondolata is, de működőnek vélt alternatívaként inkább a

kistérségi társulások útja – melyek a valóságban szintén működésképtelennek bizonyultak („ha már nekem nincs iskolám, miért a szomszéd falunak legyen...”). Valaminek történnie kellett, s ez a valami nem választható el hazánk teljes közigazgatási

anomália, hogy az Intézményfenntartó „telephelyeiként” értelmezendő iskolák elveszítették jogi személyiségüket

si rendszerének problémakörétől. Lehetett volna (lehet?) a kátyúból való kilábalás útja az önkormányzati fenntartás mellett az oktatásfinanszírozás teljes átalakítása, egyfajta kompenzációs rendszer beiktatása. Az a kérdés, hogy a helyi érdekeltség megléte tesz-e jobbat a rendszernek, vagy éppen nem lehet helyi érdekeltségként kezelni egy ország köznevelési rendszerének működését, valószínűleg meddő ideológiai vitához vezet: bármelyik megoldás a másik fél nemtetszését fogja kiváltani. Ha megmaradunk a jelen folyamatban, üdvös lenne az oktatásirányításnak legalábbis a járási rendszer megerősítésével párhuzamos átrendezése, s mindenképpen megoldandó az a – kizárólag jogi csapdából eredő – anomália, hogy az Intézményfenntartó „telephelyeiként” értelmezendő iskolák elveszítették jogi személyiségüket, s igazgatóikkal ezzel (is) súlytalanná váltak vezetői beosztásukban. Arról nem vagyok meg-

győződve, hogy a korábbi intézményvezetői portfólió minden elemét visszavágják, de a jó értelemben vett felelősségük, és stratégiai, döntési és tervezési lehetőségeik beszűkülése súlyos krízishez vezet. A másik – szeretjük, nem szeretjük – történeti tény, hogy az elmúlt huszonöt évben a köznevelés rendszerének többségi valóságában folyamatosan nagyobb igény mutatkozott a jól működő központi irányításra, mint a helyi felelősségre. Ez megmutatkozott az 1993-as, kritikusan részletesen szabályozó Köznevelési törvény és végrehajtási rendeletei ellenére is önálló döntésekre képtelen, és azokra súlyosan nem is vágyó irányítási hierarchia működésében éppúgy, mint a számos alkotó, innovatív közösség körül hőmpolygó, minden beavatkozás és ösztönzés ellenére központi kerettantervekre és tankönyvekre váró szakmai közegben. De erről később.

A jelenleg tárgyalt problémahalmaz másik központi kérdésköre a pedagógusok foglalkoztatásának problematikája. A 2011-es Nemzeti köznevelési törvényben kereteket alkotó oktatáspolitikai eredeti üzenete világos volt. A pedagógusokat a társadalom szemében is sokszor ingyenélő, „heti huszonkét órát dolgozó” óraadók helyett más módon igyekezett munkavállalóként meghatározni. Heti munkaterhelésüket elméletileg (de nagyon is elvi jelentőséggel) harmonizálja a Munka törvénykönyvében foglalt negyven órás kötelezettséggel. Ennek egy részét – immár explicit módon – szabadon hagyja (szakmailag, persze tudva, hogy ez a szabadság az önkéntes vagy adódó feladatok mindig is létező tömegében továbbra is elvi deklaráció). A megmaradó 32 órás keret csak nagyon óvatosan üzeni azt a társadalomnak (és, bocsánat, nem kevés gyakorló kollégá-

---

jó értelemben vett felelősségük, és stratégiai, döntési és tervezési lehetőségeik beszűkülése súlyos krízishez vezet

---

nak), hogy a pedagógus munkája, bizony, nem 22 tanóra megtartásában merül ki. Végül mégiscsak meghatározza a kontaktórák számát is, kódolt problémaként 22-24 órában. Miért is? Bizalmi kérdés, mely egyfelől jogszabályról lévén szó, másfelől az ilyen mértékű monopolhelyzetben kétséges megoldás. A megfogalmazás oka: ha nincs növelhető intervallum, megszervezhetően az oktatás, másfelől, ha túlórákban gondolkodunk, az egész most bemutatott elvi alapvetés hamvába hal. Hiszen még az „órák” helyett százalékos megfogalmazás üzenete is, még egyszer: *a pedagógus munkája nemcsak a szakórák megtartása, fizetését nem ezért kapja.* Csakhogy az egyébként talán érthető, és megvalósítható rendszer a valóságban három súlyos gellert kapott. Elsőként

a politikai hatalom bünyös arroganciája, szinte erőfitogtatása – no meg az előbb már elővételezett szavahihetetlensége („helyzetből adódó szabad mozgáster”). Először a pusztán és egyszerű tény: a lehetséges maximum kontaktóraszámot nem tervezési pufferként, hanem alapóraszámként kezelte a központi munkáltató, szemben azzal a 2013-as, jogszabállyal alá nem támasztott ígéretével, hogy a „kötelező óraszám” örökebe – mindenféle megfogalmazásbeli különbség ellenére – továbbra is huszonkét kontaktóra lép. Ez a probléma most egyértelmű megoldásra vár. Ellene nem hozható fel a magyar pedagógusok nemzetközi összehasonlításban számszerűen megcáfolhatatlanul alacsony óraszám, éves munkaterhelése, hiszen a pedagógusmunkát segítők (akut módon aligha csökkenthető és csökkenteni szándékozott) hiánya mellett a hazai pedagógusaink *tényleges* munkaterhelése extrém nagyságú. Ezt súlyosbította a másik, általam arrogánsnak

minősített gesztus, s a harmadik, ezúttal a középvezetés és az intézményvezetők tanácsalansága és tehetetlensége folytán előállt irányítvesztés. Egy iskolában a kontaktórákon felül irtatlan mennyiségű feladat vár a pedagógusokra. A klasszikus szakmai felkészülésen túl az osztálykirándulásokig, felügyeletékig – nem sorolnám. E feladatok szükséges időkerete elosztva a rendelkezésre álló hetek és a nevelőtestület tagjainak számával, messze több, mint egy-egy pedagógus még rendelkezésre álló heti 8-10 órás munkaideje. Ha egy igazgató a tanév szervezésekor e feladatokat (jó esetben nagyrészt egyszer) lajstromozza, majd elosztja kollégái között – amire egyébként később amúgy is kényszerül, csak hogy korábban, a „22 órás rendszerben” jogilag megalapozatlanul, kérve, elfogadva –, akkor a továbbiakban nincs harminckét órás mizéria, nincs adminisztrációs kötelezettség, csak feladatok. Vagy elvégezte a kolléga a feladatot, vagy nem.

A fenntartó érthető, de elfogadhatatlan bizonytalansága, az intézményvezetők érthető féjelme és néha kurázsijuk hiánya helyett értelmetlen álfeladatok, vagyis az amúgy is óriási terhelés fölösleges fokozása

és az adminisztráció teljesen fölösleges túlburjánzása felé mozdította a folyamatot. Mindezt pedig megfejtelte a vonatkozó végrehajtási rendelet erőfitogtató kitétele: a harminckét órát a pedagógusoknak az intézményben kell eltölteniük. Miért is?

Nem térek itt ki a délután négyig tartó iskolai benntartózkodás kérdésére, melyet vice versa (akár megmarad, akár nem) kisebb jelentőségű kérdésnek tartok, mint amekkora indulatokat vált ki. Csak az általános iskoláról beszélünk, a pedagógusok-

nak nem kötelező délután négyig tartózkodniuk az intézményben, néhányuk pedig ugyanúgy benntartózkodik és benn is kell tartózkodnia, mint eddig, hiszen az alsó tagozatosok mintegy kilencven százalékban eddig is látogattak napközit, aki pedig nem, illetve a felső tagozatosok nagyobb része ma sincs délután négyig az iskolában. Ha a jogalkotó lemond a tévesen „egész napos iskolának” nevezett – valójában, mint a fentiekből is kitűnik, sokban nem változó – rendszer idejéről, sok kár nem éri: nem gondolom, hogy reális esélye van most megalapozni akár a tényleges egész napos iskola bevezetését, akár a zenei, sport és egyéb lehetőségeket ingyenesen biztosító iskolaközpontok világát. Ugyanígy nem nyer sokat a pedagógustársadalom sem, ha a szabályozás megváltozik, legfeljebb egy-egy kevesebb dolog bosszantja őket – ami, lássuk be, manapság nem elhanyagolható szempont.

a középvezetés és az intézményvezetők tanácsalansága és tehetetlensége folytán előállt irányítvesztés

A harmadik legmarkánsabb vitatéma önmagában is pedagógus kollégáinkat dicséri. Ez ugyanis a kerettantervi szabályozás kérdése, melynek felvetése ismét megerősíti a tanárok szakmai felelősségvállalását,

problémaérzékenységét, és nem utolsó sorban a diákság iránt érzett tényleges felelősségét. A magyar köznevelési rendszer (mely csakis ezért lehetne *közoktatási*) a XIX. század óta hordozza az ismeretközlés központiségének, sajnos sokszor kizárólagosságának terhét. Mód sincs itt arra, hogy ennek problematikusságát kifejtsük, s talán bízhatunk is abban, hogy e lap olvasói számára nem kell magyarázni az ebben rejlő letális<sup>3</sup> veszélyt. A Nemzeti alaptanterv 2012-es felülvizsgálatakor, amikor a

<sup>3</sup> halálos

tantervbe – néhány egyéb, egyébként a holisztikus nevelés központiségét erősítő elem mellett – visszakérültek a közműveltségi minimum-elvárások, az egyéb, ideológiai és szakmai vitákon túl több kritikus szakember aggódott azon, hogy ez a változás kaput nyit a tartalomközpontúság újabb megerősítése, sőt kizárólagossá tétele felé. Igazuk lett. Megfejtve azzal az önmagában még nem szükségszerű

dramával, ami a Nat nyomában születő központi kerettantervek átláthatatlan és teljesíthetetlen mennyiségében és az ezekből fakadó óraszámokban manifesztálódott. Az oktatásirányítás nem tudta kordában tartani a kerettanterveket alkotó, szerteágazó szakembereket, a szakmai lobbierdekeket. Utóbbi lehetetlensége egyébként már magának a Nat-nak az átdolgozásakor is megmutatkozott, elsősorban az *Ember és természet* műveltségterület tartalmi meghatározásakor, amikor az óriási, és nagyon megkésett szemléleti előrelépéssel kecsegtető problémaközpontú és integratív tantervi vázat a Magyar Tudományos Akadémia protektorátusa alá rendeződő szakmai csoportok ellehetetlenítették. Ma

köznevelési rendszerünknek kétségtelenül egyik legnagyobb tartozása a tantervi struktúra és tartalom jelentős felülvizsgálata, nem csupán a tananyag „csökkentése” – az is –, hanem több évtizedes késés

után egyre sürgetőbb újragondolása. Mit jelent a XXI. században a köznevelésben irodalmat, kémiát, történelmet és fizikát tanítani? Mivégre, és ebből fakadóan mit és hogyan? Ha ezekre a kérdésekre válaszok születnének végre, s *lenne* központi kerettanterv, megfelelően alacsony meny-

nyiségi szabályozással, s a fennmaradó mozgástérben is felhasználható alternatív javaslatokkal, esetleg gerincében is moduláris rendszerben – aligha lenne probléma. Alternatív tantervek – tévedés ne essék – ma is léteznek és működhetnek e mellett.

Csak mellékesen tesszük hozzá: a „tankönyvpiac” átrendezésének problémája szorosan kötődik mindehhez. Voltak rá kimondható indokok.

Szürreális mennyiségű tankönyvféleség (valójában kit is zavar?), szakmaiság helyett piaci érdekek szerinti tankönyvhasználat, az a tény, hogy az elmúlt másfél-két évtizedben valójában a virágzó kínálat ellenére is két-, legfeljebb három tankönyvet használt tantárgyanként szinte az egész magyar iskolarendszer. Ezen kívül nehezen kérdőjelezhető meg annak a létjogosultsága is, hogy a rendszer működtetéséért és színvonaláért felelős hatáskörben *létezzon* állami tankönyvkiadás. Ráadásul az eszement tempójú és mennyiségű tankönyvírás nem is vallott kudarcot: a legalább átlagos szintet mindenhol hozta az új kiadó – a

közszájon forgó hibák pedig alighanem elhanyagolhatóak azokhoz képest (nemegyszer pedig azonosak azokkal), amelyek az évtizedeken át senkit nem érdeklő korábbi kötetekben rejtőztek. A többi szereplő legyilkolása azonban nem egyszerűen kultúrbotrány, hanem hatalmi szempontból

is teljes mértékben *értelmetlen* lépés. Ha úgyis van kerettanterv, ha úgyis két-három könyv határozza meg a piacot, ha úgyis állami megrendelés fogja irányítani a piaci mozgásokat, akkor a már említett hatalmi gőgön kívül mi értelme is van, akár saját inerciarendszerében is ennek a lépésnek?

### átláthatatlan és teljesíthetetlen mennyiség

az oktatásirányítás nem tudta kordában tartani a kerettanterveket alkotó, szerteágazó szakembereket, a szakmai lobbierdekeket

A tantervi reform nem megy egyik napról a másikra. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne kellene holnap hozzálátni. Csakúgy, mint a többi egyértelmű korrigálni valónak. A sietség, mely a 2010–2016 közötti oktatás- és egyéb politikát jellemezte, ha korábban nem, most már mindenképp indokolatlan, pontosabban a fejjel a falnak rohanás gesztusa helyett (legutóbb a bármilyen korszerű és innovatív önértékelési rendszer indokolatlanul hirtelen bevezetése) az abban rejlő energiát és tenni akarást a mielőbbi és minél intenzívebb változtatásba érdemes fektetni. S érdemes még egy irányban megfontolni 2015–2016 fordulójának eseményeit. Gondolhat bárki bármit a hazai pedagógustársadalomról. Öltözködéséről, értelmiségi voltáról, képzettségéről, igényeiről, felelősségéről. Egy azonban bizonyos. Nélkülük, a 2011-es törvény koncepciójában még önálló életpályamoddellel kecsegtetett, s aztán minden szempontból hoppon maradt *intézményvezetők* és a százötvenezer, a köznevelési rendszer állandó testét alkotó *pedagógus* nélkül a rendszer sem át nem alakítható, se nem működtethető. Vagy hallgatni kell rájuk, vagy meggyőzni őket, és azután együtt dolgozni. A meggyőzés sem lehetetlen, de a sikeres kommunikáció és az együttműködés nélkül a legtökéletesebben kigondolt rendszer is működésképtelen lesz. Ez is. Együtt pedig még egy kevésbé működőképesség is békében működhet. Ez is.

alapvetően nem a neveléstudomány a felelős a jelenleg kialakult helyzetért

## FALUS IVÁN

### A pedagógusok válság-érzetének néhány oka

Nem állítom, hogy a jelenlegi helyzet kialakulásának az okát tudom megragadni, aligha lehet egyetlen okról beszélni, számtalan ok van.

Csalódást kell okoznom abban a tekintetben is, hogy nem a neveléstudomány felelősségét fogom a középpontba állítani, ugyanis alapvetően nem a neveléstudo-

mánya felelős a jelenleg kialakult helyzetért. A neveléstudomány saját eredményeit és a nemzetközi tapasztalatok integrálása, adaptálása alapján megfogalmazott javaslatokat az

oktatáspolitikai rendelkezésére bocsátotta. Az oktatáspolitikai viszont róluk vagy nem vett tudomást, vagy a maga torz rendszere által torzította, hatástalanította őket.

Nem állítom, hogy az életpályamoddellel, a pedagógusok szakmai ellenőrzési rendszere vezetett a víz kicsordulásához, de az bizonyos, hogy a pedagógusok önellenőrző csoportjainak létrehozása a maga centralizált, erőszakos, bürokratizált módján, egy nagy csepp volt ebben a bizonyos pohárban.

A túlcentralizált rendszer autokratikus (harcos, arrogáns), tanulásképtelen üzemmódja vezetett ahhoz, hogy a jó ötletek is a visszájára sütek el. A valós problémák átgondolt – a különböző felfogású szakemberek, gyakorló pedagógusok bevonásával történő – megoldása helyett túlzott, kártékony reakciókkal válaszolt az oktatáspolitikára.