

# MINŐSÉG

---

## EGY FOGALOM KARRIERJE

**A**Z ISKOLA MA SÜRGETŐ KÉNYSZERNEK ÉRZI/ÉREZHETI, hogy valamilyen módon viszonyuljon mind a *tőle*, mind az *általa* elvárt minőséghez. Jelentős nyomás alatt él a tömegoktatás iskolája: minőségének problematizálódása világszerte gazdagon dokumentált jelenség: a képzők és képzettek, az oktatásirányítók, a szülők és a képzetteket fogadók kritikái ösztöze irányul rá. Az iskola azonban túlél és él, falai között jól és kevéssé jól peregnék le tanórák tízezrei, telnek el gyerekek, fiatalok és felnőttek mérvadó évtizedei. Ezért rejtett folyamatainak és látható eredményeinek minőségével kapcsolatos bármely várakozás és elismerés, aggály és kritika szakmai reflexió és párbeszéd tárgyát képezi. A tanügytől várt teljesítmények megítélésében releváns bölceleti, társadalmi és személyesen egyedi minőségigények értelmezésével párhuzamosan az iskola mindennapjaiban ható valós tényezők feltárása járulhat hozzá a hagyomány szövedékében élő, generációk kultúrafelfogásának, ízlésének erőterében alakuló, a vonzások és választások metszéspontjában csiszolódnó minőségfogalom tartományainak megértéséhez. E töprengő szemlélet jogosítja fel a szerzőt arra, hogy a minőség néhány aspektusánál elidőzzön.

### A minőség: leírás és viszonyítás

A minőség fogalma, mint annyi más absztrakt képzetünk, a klasszikus latin örökség terméke. A „kvalitás” fogalom ma is őrzi még a „sajátosság, jelleg, megkülönböztető jel, adottság, hajlam” tartalmakat, azaz egyszerűen valaminek a „mivolta, létmódja, szemlélhető tulajdonságainak együttese” elsődleges jelentést. De a mai nyelvhasználatban ennél erősebb „az érdem, a kiválóság, a jóság, a rang, a valamely vonatkozásban tartósan értékes, mérvadó, megbízhatóan jó” jelentésmező. Ebben az értelemben a minőség ellensúlyozó fogalom – a valamely lényegi szempontból hiányossal, a nem megfelelővel, a diszfunkcionálisan működővel – szembeállítható tulajdonságegyüttes.

*Leíró* fogalomból *kiemelő, viszonyító* fogalommá vált: a „qualitas” már nem az anyagi és szellemi termékek, működési folyamatok, helyzetek, teljesítmények közvetlen szemléletén nyugvó leírása – valami olyan, amilyen – a leírás közvetlenségét felváltja a valamihez való viszonyítás képzete – valami, más valamihez képest milyen. (Holisztikus [megbonthatatlan] vagy analitikus, operacionalizálható-e a minőség?) Sokak

szerint lehetetlen a szabatos meghatározása, mivel az, amit minőségként tételezünk – például a mindennapi létünk minőség tartományai, a kulturális kánonokban foglaltak tudása, a jó ízlés, a jól-lét érzülete – pusztán a racionalitással feltárhatatlan. Sokak szerint viszont nagyon is feltárható, ha kellően kimunkált és valóságelvű kritériumokban tesszük megragadhatóvá. A magyar nyelvben a „minőség” nyelvújítási szó, a „minemű” képzett formája, hasonlóan a „minősít” és a „minősül” igealakokhoz. Ritkábban használatos a „milyenség” jelentésben, inkább a bizonyos adottságokhoz, körülményekhez, kontextuális tényezőkhöz viszonyított értékességre utalva a „megfelelőség” jelentéskörét, ekként egy elérendő cél képzetét is magába ötvözi. A minőségnek a mineműségben testet öltő eredeti fogalmához közelebb állna a meglévő, az elért, az adott tárgyszerű, gondos és körültekintő leírása, többféle méltányos mutatóval adatolt értelmezése. A *van* (a leírás) és a *legyen* (az előírás) közül viszont nem az utóbbinak kedvez-e a korszellem? Maga a minőségigény is tipikus példája az aktualitás és a potencialitás konfliktusának. Előre vetítve az iskola működését átláthatóvá téve leíró, illetve e működés hozamát különböző mutatók szerint megítélő minőség-felfogást, mindennapi tapasztalatunk az ellentmondás aközött, ahogyan valami van és ahogyan bizonyos premisszákat értelmében lennie kellene.

## A minőség: gazdasági szereplő

Kétségtelen, az oktatási rendszer hatékonyságának növelése érdekében kialakított mai minőségfogalom egyik forrása a gazdaság, így megkerülhetetlen a fogalom ezirányú – elsősorban a lehetséges analógiákra figyelő – rövid vizsgálata. A gazdasági döntéshozatal lényeges aspektusa az elérni kívánt és az adottságokkal elérhető minőség értelmezése. A minőséget az egyediben, a megismételhetetlenben szemlélő felfogás a hallgatólagos minőségi védjegy-tartománya. Ez jószerével indirekt mutatókkal írható le: ilyen például a reputáció, a keresettség, a karizmatikus személyes tekintély, a védjegy kiadására és őrzésére szakosodott céh szakmai elismertsége, ethosza. A tömegtermelésnek a kiemelkedő etalonhoz képest nivelláló, homogenizáló minőségigénye hozta létre a hatékonyságot és a nagytömegű vevői igény kielégítését összekapcsoló szabvány (szavatolt minőség) fogalmát. Míg az áruk piacán a locsolókölni, a nugátszerű termék, a kínai minőség vevője tudja, mit várhat, övé a választás felelőssége, addig a szabvány garancia az adott termelési folyamattal elérhető minőség állandóságára (standardítás), az előállítási folyamat részelemeinek megnevezhetőségére (átláthatóság) és javíthatóságára (csereszabatosság). A termékek és az információk mai tömegtermelésében az egyedi minőséget a minőségi szabványok versenye (minőségek licitálása) váltja fel, a szabványok egyrészt szűkülnek (a kompatibilitás kizárása céljából egymást kizáró szabványok jönnek létre), másrészt globalizálódnak (tértől, helyi sajátosságoktól és körülményektől függetlenül egyre több és egyre hasonlóbb előírás és értékelési eljárás érvényesül). A többféle szabvány léte kifejezi, hogy eltérő utak egyaránt valamiféle, bár eltérő normatívájú minőséghez vezetnek, a globalizálódás viszont az eltérő szükségletek eltérő minőségigényének közössé, tömegesen azonossá

tételére hivatott. (Jól jelzi ezt például az urbanizációval együtt járó hasonló életmód-minták, életvezetési stratégiák kialakulása).

A közoktatás világszerte tapasztalható számos problémája persze nem ok arra, hogy a külső világ felhasználhatóságának fokozása kerüljön az iskolát (meg)tanító szerepbe. A gazdaság és az iskola minőségfogalmának reflektálatlan egybemossa lényegében olyan nézetben kereshető, mely szerint ennek is annak is a működése úgymond kezelhető, ellenőrzésünk alatt tartható változókra redukálható. Az viszont tény, hogy a gazdaság rövid és hosszú távú minőségértelmezése, anélkül, hogy ezek eltérő érték-tartományait most boncolgatnánk, jelentős és visszafordíthatatlan hatást gyakorol a közoktatásra – lévén a humán erőforrás ennek és annak is kulcs tényezője.

## A minőség: az expanzió kihívása

A tanügyben alkalmazandó minőségfogalmak egyik lényeges kérdése a kölcsönösség: mennyiben szűrhetőek át a kultúra, a tudomány, a gazdaság, a neveléstudomány, a didaktika vagy a civil élet, így például a család műhelyeiben létrejött minőségi kritériumok a tudásközvetítő intézményrendszer közegében, illetve mennyiben hatnak vissza mindezekre az iskolában kialakult minőségek. Könnyebb arra válaszolni, honnan jött a minőség régi-új paradigmája, a miéltre és a minőségigény mai radikálisan gyors terjedésére nehezebb a válasz: ugyanis minőségigény mindig is volt, van, lesz, az elérni és képviselni kívánt minőség mindig kitüntetett helyen szerepelt a nevelés-re-képzésre hivatott tanügy önmeghatározásában.

Az egyik gazdagon dokumentált ok az iskolázás kiterjedése. A kérdés pedig az: képes-e a tanügy olyan minőségi paradigmák kimunkálására, hogy e folyamatban – paradox módon éppen a minőségigény – ne ennek fékezőjeként, hanem ezt dinamizáló tényezőként hasson. Némi profán párhuzammal élve: a megváltozott útviszonyok ne gázadásra/lassításra, hanem sebességváltásra késztessek. Ha sérültnek látszanak az iskolai tananyag befogadásának terei, akkor például ne a lemorzsolódás növekedjen. Egyes felfogások szerint ahogy a gazdasági növekedés kívánatos korlátja a fenntartható fejlődés (az életminőség távlatos védelmében megőrzése érdekében), a minőségi tanügyből való részesezés korlátja pedig maga a normatív minőség igénye. Nem semleges tehát, milyen tartalommal töltődik fel az iskolai minőség: milyen a tanárok és diákjaik jelenvaló életminősége és életperspektívája, milyenek a tantervek, a tankönyvek, a vizsgakövetelmények, milyen értékelési eljárásokkal és mely mutatókban válik kommunikálhatóvá az intézmény működése. Az oktatásügyben a térrel, idővel és a személyes hatóerővel, a tudáselosztás módjaival, a mindennapi kapcsolati történések energiáival stb. való gazdálkodás következetes aprómunkát igényel. Az expanzió egyrészt siker, (egyre többeknek egyre többet), másrészt rövid távon a tömegessé válás konfliktusos kihívás, jóllehet hosszú távon az iskolázottság növekedése társadalmi integráló erővel bíró pozitív fejlemény.

A csak a külső normákhoz, standardokhoz kötött minőségfogalom kizárólagossága és a közoktatási rendszerben való érvényesítése – éppen értéktelítettsége és teleologikus jellege révén – jóval konfliktusosabb, a funkcionális minőségfelfogás sokkal in-

kább az itt és most jelenére figyel. Újabb kérdés, hogy az egymás mellett párhuzamosan létező vagy éppen tartalmaiban szétválaszthatatlanul egymást keresztező minőségfogalmak mennyire rendelkeznek az iskolai lét mindennapjait fenntartó és/vagy létrehozó erővel. Mai minőségfogalmunkban óhatatlanul együtt van jelen a minőség egymást metsző normatív és funkcionális tartalma: a deklarált távlatos, nagyigényű célokból és azok jelenben való elérhetőségéből összeshöződő, egymással vetélkedő szemlélete. Minőség a személyességben gyökerező egyedi, a hagyomány által megszentelt klasszikus, az, amit sokan és tartósan hajlandók minőségként elfogadni. De minőség az itt és most funkcionálisan hatékony, mineműségében az adott közönség által elérhető igényt kielégítő. Akár egy tanári pályafutás alatt is átélt tapasztalat, hogy történetiségében egymást váltó, sőt helyettesítő minőségkategóriák léteztek. A társadalom lényegében elfogadja és igényli az oktatás tömegessé válását, de még keveset tudatosít az iskola ezirányú, most a minőségigényben kifejeződő feszültségeiből. Szeretne „jó” iskolát, de nem igazán tudja, milyen az. Egymásnak ellentmondó igények fogalmazódnak meg, jellemző, hogy egy helyzetet vagy eszmét két, önmagában következetes, de normálisan összeegyeztethetetlen hivatkozási keretben szemlélünk. Az iskolára, az iskola szerepére, teljesítőképességére vonatkozó valóságelvű feltevések megfogalmazása elkerülhetővé tenné az iskola felül- és alulértékelése egyaránt tipikus jelenségét. Miközben célszerű lenne késznek és tudottnak tételezni a közoktatás rendszeréről vagy annak bármely összetevőjéről mondott vágykép vagy ítélet minőség-tartalmait, egyszerismind ugyanez a reflektálatlan magabiztosság gátolná is a rendszer ésszerű és méltányos elemzését.

### A minőség: ostromlott vár?

Az iskola hozamának sajátossága, hogy minőségmutatói nem feltétlenül korrelálnak egymással, a lemaradókkal elért eredmények a szokásos értékelésben nem kárpótolnak a versenyeredmények elmaradásáért, a vaskos tananyagok tekintélye nem fedi el megtanulásuk alibi mivoltát. Ha e minőségargumentációk kitüntetett pontjait össze-sítjük, ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy valóban a lényegi minőségi problémákra akadtunk rá és egy valóságos diagnózisra dolgoztunk ki azt kezelő valóságos terápiát. Elképzelhető, hogy a minőségre való hivatkozás az irracionális cél – például teljesíthetetlen deklarált követelmények – elérése érdekében történő cselekvés problémáit fedi el vagy egy szelekciós politika érdekében történik a minőség megóvásárára való hivatkozás. Bár a kritikai minőségargumentáció általában népszerű, üres és reflektálatlan marad, ha nem jelöljük meg a tartományait. Méltányosabb, ha a szemügyre vett közoktatási minőség tartományát értékelhető összetevőire tagoljuk, a *milyenségét* tárgyyszerűen leíró kategóriákban közöljük. Ebben az esetben viszont már minőségi *indikátorokról* van szó – és nem egy, a minőség fogalmával elfedett, de valójában reflektálatlan normatív mércéről. Érdemesebb a tartós minőségi problémák feltárására, e makacs minőségi problémák fennmaradását elősegítő okok vizsgálatára, majd enyhítésére koncentrálni, a tökéletes keresése aligha értelmes feladat. A viszonyítás viszont feltételezi a megítéléshez szükséges támasztékot, az intézmény falain kívülre

is helyezhető normát, a minőséget leíró vagy előíró diskurzusban kialakított kritériumokat. Ha van nagy kihívás a hazai tanügyi szakma számára, akkor e diskurzusok lefolytatása, az abban megjelenő értékek és érdekek feltárása, valamint a kritériumok valóságelví megfogalmazása annak tekinthető.

## A minőség: önreflexió

A minőség valóságelví értelmezése a deklarált minőségek helyett a ténylegesen elérhetőre összpontosít. Ha kiegyenlítő fogalomnak tekintjük: a *megkövetelhető* és az *átadható* finom egyensúlya ez. A minőségről szóló beszéd feltételez valamilyen előképet, normát, felfogást arról a kívánatos állapotról, amelyhez képest minősül egy megítélt dolog ilyennek vagy olyanak. Míg egy pedagógiai döntési helyzet, egy képzési folyamat, egy iskolai produktum mineműsége tárgyyszerű szemlélettel úgymond értékmentesen leírható, addig annak minőségéről mondható beszéd megkerülhetetlenül értékeket, kritériumokat tartalmaz, s ekként feltételezi a minőségről beszélő belső mércéjét, klasszifikáló célzatú értékelő skáláját. E szempontból a minőségről szóló felhatalmazottsága, erre szóló jogosítványa nem semleges kérdés: ki és milyen kritériumok alapján jogosult és milyen összetételű értékelő skála alkalmazására. Milyen kritériumokkal rekonstruáljuk az iskola teljesítőképességét? A minőségfogalmaink térben és időben léteznek, s még ha ritka vagy lehetetlen is találkozunk az abszolút értelemben megvalósult minőséggel – belső mércénk szerint volt, van vagy lennie kell. Zavarba ejtő imperatívusz is lehet e kettéválasztó fogalom, nincsenek átmenetek a minőség e normatív skáláján: vagy van minőség vagy nincs. E belső mérce tartalmi és a megalkotottságra vonatkozó összetevőket egyaránt magában foglal, nem csak a szándékot, a célt, hanem annak megvalósulását is, ahogyan a közismert aforizmává vált sor mondja: *Jót s jól, ebben áll a nagy titok*.

A fogalom tehát magában hordozza az összehasonlítás és az időbeliség mozzanatát, azét a rálátását, ami feltételezi, hogy az adott valóságdarab többféle megnyilvánulását ismerjük egyfelől, másfelől képünk van az adott „minőséget” létrehozó folyamatról is. Az előbbi mintegy a minőségítélet megbízhatóságát, az utóbbi a tévedés kockázatának elkerülését hordozza. Ha a minősítésre váró dolog nélkülözi az összevethetőség, összehasonlíthatóság mozzanatát, ugyanúgy kétségessé válik ítéletünk, hasonlóan ahhoz, mikor csak a végterméket ismerjük, s az ahhoz vezető utat nem. Mind a közoktatásnak címzett távlatos célok teljesülése, mind a tudástartalmak és szocializációs értékű tevékenységek napi közvetítése olyan összetett, soktényezős interszociális közegben folyik, hogy e működés hozamának minőségéről való gondolkodás fékezett tempóra, a vizsgált dolog melletti elidőzésre és annak elemzésére készített helyzet. Különösen az két okból: egyrészt a képzés-nevelés a legmélyebb természetéből adódóan sztochasztikus, valószínűségi folyamat. E lényegi jellemzőjének csak egyik következménye az, hogy a minőségét kifejező egyik mutatójában, az eredményességében sem könnyű bizonyítható ok-okozati viszonyokra rámutatni. Másrészt az oktatás szereplői itt és most a tanügyi reformok tempójának és kanyarulatainak követését, a „benn lenni a fősodorban” létet élik meg, a folyamatos reformáltság mi-

nőségi hozama viszont attól függően interpretálható, mely összetevőjének szemszögéből vizsgáljuk. A közoktatás minőségét fenntartó mikrovalóság nehezen rekonstruálható, a statisztikailag megragadható összefüggések adatsora közvetlenül nem interpretálható minőségként. A pedagógia számos, eltérő funkciójú, múltú, színhelyű, arculatú, társadalmi közegű intézményével nyilvánvalóan komplex társadalmi gyakorlattá vált: a minőség tartalmának kereteként teljes intézményi spektrumában van jelen, falai között változatok számtalan formájával. A tektonikus feszültségek okozta repedések időről időre láthatóvá teszik számos, mennyiségi adatsorokban közölt vagy esetként megragadott vonatkozását, mindennapjai, az osztályterem küszöbét átlépve, lényegében láthatatlanul peregnek.

Feltesszük, hogy bármilyen nehezen is hozzáférhető az osztálytermi szint, a hozam, az a mai szóhasználatban hozzáadott érték tartós jellemzőként lényegében ott termelődik vagy nem termelődik meg, önelemző távolságtartás és empátia nélkül alig feloldható ellentmondások közegeiben. Számtalan pedagógiai irányzat és napi gyakorlat építkezik a képzés minden egyes eleméhez hozzárendelt minőségi elképzelésekből. Míután a képzés eredményességéhez vezető lépések és azok kötött kombinációi tudományosan kevésbé igazolhatóak, egyrészt nagyfokú szkepszis övezi a minőségjavító fáradozásokat, másrészt azonban ugyanezen okból kiterjedt kísérleti terepnek is tekinthető a közoktatás, amely majd csak megtermi a modellként felmutatható megoldásokat. Kérdés, hogy megtörténik-e egy-egy a rendszer egészét, annak intézményi vagy mikroszintjét érintő döntés várható előnyeit és várható hátrányait mérlegelő előzetes és utólagos hatáselemzés. Mert ha nem, a múlt és a jövő között a *jelen* állapot minősége általában vesztesen kerül ki. Talán megkockáztatható a feltevés, hogy minél meghatározóbb értékek, döntéseket indokló érvek, didaktikai elvek és eljárások fogadtatnak el a jelenben érvényesnek, annál koherensebb (lehet) az iskola létmódja az egymást átszövő minőségértelmezések által. E nézőpontból az iskola működését akkor tekinthetjük érvényesnek, ha az hathatósan hozzájárul az érintettek egyéni és társas-társadalmi életminőségéhez, ha a befogadók számára lényeges kérdésekre válaszol, azaz számukra értékkel és perspektívával bír, a hozzá vezető iskolai részvételt – sokszor a késletetett öröm árán – képes távlatos megvilágításba helyezni.

HORVÁTH ZSUZSANNA

## MINŐSÉGEK VERSENGÉSE

**N**EM TUDOM, MEG LEHET-E ÍRNI AZ OKTATÁSI MINŐSÉG történetét – az mindenestre biztos, hogy a szerzőnek ez nem sikerült. Optimistán (jövőbeni összeilleszthetőség reménye felől) fogalmazva *mozaikokat*, pesszimistán fogalmazva *foltokat* rekonstruáltam. Nem véletlen – hiszen tükrözi a magyar oktatástörténetírás helyzetét és „fejlesztésének feladatait” – hogy a régebbi időkről nem, vagy alig tudunk statisztikailag bemutatni összefüggéseket – a 20. század viszont – beleértve a statisztikát manipuláló időszakokat is – jól empirizálható. Ebből a kényszerből szervező elvet csinálva a régi időkben a szorosan vett minőségfogalom változását a modernebbekben a „mennyiség és minőség” részben valós, részben álságos ellentétpárjáról szólnak – tudatosan vállalva, hogy keveredni fog a hagyományos leírás és az empirikus elemzés.

### A történet íve

#### *A „hídfőállás”*

Sidney Pollard híres könyve ugyan a 18–19. századról és az iparosításról szól, mégis hajlamosak vagyunk úgy látni, kísértetiesen analóg a helyzet a 16–17 századi magyar oktatástüggel. Pollard arra hívta fel a centrum-periféria elmélet híveinek figyelmét, hogy centrumok a periférián is találhatóak, azaz: a világgazdasági centrumnak mindenütt vannak olyan hídfőállásai, amelyekkel intenzív kapcsolatban van, s ezeknek a helyi centrumoknak a fejlettsége tulajdonképpen független a mögöttük lévő, országnyi – országrésznyi háttér fejlettségétől (*Pollard 1981*).

Úgy tűnik, a magyar oktatásban is így van ez. Nem az ország társadalmi fejlettsége, nem csak a társadalmi struktúra egyszerűsége vagy bonyolultsága határozza meg az iskolák színvonalát és minőségét, hanem az iskolák nyugati kapcsolatrendszere is.

Az iskolák színvonalát nem a magyarországi alkalmazói piac, s természetesen nem is az állam, vagy az iskolafenntartók garantálták, hanem az iskolarendszer nemzetközi integrációja. (Bizonyos értelemben így volt ez a középkorban is – Szent-Mártonhegy – közismertebb nevén: Pannonhalma – nyilvánvalóan nem az ezer évvel ezelőtti magyar viszonyok, hanem a nyugati bencés normák – ún. regulák – szerint szerveződött. Különösen a reformációtól kezdve tapasztalhatjuk a nyugati normák követését.)

A protestáns iskolák élére az egyházi vezetők leginkább az országtól távol nagy műveltséget szerzett embereket állítottak, az iskolák legfontosabb feladatává tették, hogy olyan diákokat képezzenek, akik nyugat-európai protestáns egyetemeken megállják helyüket. (Csak Wittenbergbe 1526 és 1560 között 200 magyar tanuló ment ki, de Göttingen és Bázeli is fontos célpont volt.) (Horváth 1988)

Ez elkerülhetetlenné tette, hogy a magyarországi protestáns iskolák tananyagválasztásukban, minőségükben ne maradjanak el nyugat-európai társaiktól.

A partikularendszer viszont a helyi protestáns iskolák minőségi kontrollját Debrecen vagy Sárospatak kezébe tette – nem a helyi igények szabályozták tehát az iskolafenntartást, hanem a két központ – s mögöttük a protestáns Észak-Nyugat-Európa – által diktált normák.

A válaszképpen rohamosan növekvő *jezsuita* iskolarendszer pedig a nemzetközi *Ratio Studiorum* alapján, külföldi származású iskolavezetőkkel garantálta, hogy a magyar iskolarendszer az európai rendszer része maradjon. A jezsuita *világtanterv* és iskolarend részletesen megszabta a tanítandó anyagot, az iskolafokozatokat, a szervezetet, az iskolázás mindennapjait.

Ez a kettős biztosítékrendszer azonban a 17. század végén és különösen a 18. században egyre inkább elégtelennek mutatkozott. Az iskolák és az egyházak vezetése egyértelműen ellenállt a helyi elit mind markánsabban megfogalmazódó új műveltségigényeinek.

A protestáns hierarchia aránytalanul erősebb volt, mint a protestáns társadalom: minden megfogalmazódó kritika – jöjjön az akár az oktatási szférán kívülről, pl. Bessenyei Györgytől, akár belülről, pl. Maróthy György professzortól – elutasításra talált. Azokat, akik egy *másfajta* minőséget kértek számon a protestáns iskolarendszere, igen hamar elcsapták egyházi funkciójukból.

Hiába járunk a felvilágosodás századában: *az iskolák dolga a tradicionális felekezeti-ség védelme és nem a modern eszmékkel való kísérletezgetés*, a modern társadalomba való beilleszkedés. A kálvinista iskolák nyelve a latin marad, tantervüket klasszikus írók, teológia és egyháztörténet uralják. A történelemnek, a földrajznak, a modern nyelveknek és a természettudományoknak egészen az 1830-as évekig csak rövid periódusokra jut hely. A 18. században megváltozik a világ: új eszmék járnak át a holland, svájci, német egyetemeken. Ezek a modern tendenciák azonban már nem törnek be Magyarországra – egyre kevesebb diák is tanul ezeken az egyetemeken – és nem pusztán a Habsburg abszolutizmus korlátozó törekvései miatt, hanem pl. azért is, mert a magyar diákok jól tudnak latinul, viszont alig németül, hollandul.

A katolikusoknál sem jobb a helyzet, hiszen miközben Franciaországban a jezsuiták nagy konkurensei a janzenisták már a modern tudományok és eszmék felé nyitnak, Magyarországon a jezsuitizmus még a lényegesen szerényebb mértékben nyitó (a katolikus társadalomban nagy támogatást élvező, s a társadalom igényeire – pl. nemzeti történelemtanításra – kész) piarista iskolákat is be kívánja tiltatni (Kosáry 1980).



### Az „állampolgár” minősége

A 18. században az új minőségeket, modern tudományokat megjelenítő iskolarendszer néhány szakfőiskola formájában létezik – s természetesen abban a lehetőségben, hogy a magyarországi nemesi (és egyre inkább polgári) ifjúság a Birodalom különböző pontjain tanulhat.

A minőségek versengésének új elemét hozta meg a *Ratio Educationis*. Ennek az elemnek a lényege, hogy az állam immár néven nevezi, hogy az általa pártolt és fontosnak tartott ismeretanyag felvételéhez más ismeretanyagokat *ki kell ejteni* a tananyagból.

Az új ismeretanyagok bizonyíthatóan szorítanak ki régieket, ez viszont azt jelenti, hogy már a 18. században is megjelenik egy nemzedék, *mely apái nemzedékéhez képest bizonyos dolgokat jobban, másokat viszont kevésbé tud.*

A felekezetiileg meghatározott műveltség bizonyosan süllyed, hiszen az iskolákban mindenütt csökken az egyháztörténet, a teológia aránya. Még inkább csökken azonban azoknak a társadalmi pozícióknak az aránya, ahol ezek az ismeretek szükségeltetnek. Nemcsak a társadalmilag – gazdaságilag „új” ágazatok alkalmaznak ugyanis felekezeti preferenciák nélkül (vagy legalábbis azok háttérbeszorításával) hivatalnokokat, hanem azok a területek is, amelyek hagyományosan konfesszionálisak: így maga az oktatás (ezen belül persze főleg a tanügyigazgatás) vagy az egészségügyi igazgatás.

Ezekkel a tisztviselőkkel szemben új minőségfogalom jelenik meg: gazdasági, jogi, kamerálisztikai („kincstártani”) ismeretek kelleneek.

Ezzel egyidejűleg a magas latin óraszám ellenére bizonyosan csökken a latinul tudás befolyása, hiszen az iskola minden szintjén kötelezővé válik a német nyelv. Azzal *a kimondott érvel*, hogy a legfontosabb s legmodernebb ismeretek immár nem latinul, hanem németül, német szakkönyvekben férhetők hozzá.

A minőség a korábbiakkal ellentétben nem a „rég, megbízható, kipróbált, kijegecesedett” hanem az „új, szerű, kortárs, felvilágosult” fogalmakkal került elszakíthatatlan kapcsolatba.

### Minőség és standardizáció

Az 1850-es években újabb fordulat következik be: immár nem csupán megfogalmazódik, mi „az állami elvárás” a középiskolákkal szemben, most már megjelenik az is: a kritériumoknak való megfelelés vagy meg nem felelés: azonos az iskola *létevel vagy nem létevel*. A kritériumok pedig egyértelműen minőségiek: szakirányú végzettség nélkül immár nem lehet középiskolában tanítani, a tanároknak tudniuk kell németül, nem lehet egészen kicsi, és rosszul felszerelt iskolákat működtetni, a középiskolai tanulmányok végén standard, országos normáknak megfelelő, államilag garantált hitelű érettségit kell (illetve lehet...) tenni. Ez az abszolutista rendelkezéssorozat különösen a szétagolt protestáns iskolahálózatra mér csapást.

A kormányzat az iskolafenntartók, a tanári karok egy részével szembekerül, de színvonalaszemélyét több felől (azaz neohumanista és természettudományi irányból egyaránt) biztosítja, ezenkívül a legnagyobb és legbefolyásosabb intézetek számára – a

kicsik betiltásával – tulajdonképpen nagyobb presztízt, nagyobb diákkeresletet teremtet.

Ugyanakkor az, hogy a Bach korszakban annyi osztrák és cseh tisztviselő, mérnök, gazdasági szakember jön Magyarországra – tulajdonképpen felértékeli a *szaktudás* társadalmi szerepét. Szinte mindenki számára világossá válik, hogy egy-egy járás, egy-egy birtok igazgatását, egy-egy megyei szak-hivatal irányítását nemcsak az végezheti jól, akit (ill. családját) az emberek évszázadok óta *megszoktak*, hanem *bárki*, azaz, hogy a közigazgatás, a szakigazgatás és az igazságszolgáltatás (s annak minden apró kérdése) mindenekelőtt *szakértelmet és iskolázottságot* igényel. S nyilvánvalóan ekkor válik világossá a magyar nemesség számára is, hogy ha majd visszatérhet a helyi pozíciókba, *más minőségű közigazgatást* kell produkálnia, mint korábban, olyat, ami nem marad el az „idegenek” által bemutatott példáktól, s ehhez – vállalva a nagyobb intellektuális erőfeszítést – formális iskolázottságot is bizonyítani kell...

A minőségfogalom változásának egyik legfontosabb sajátosságához érkeztünk: nemcsak az a kérdés, hogy az iskolák – belső indíttatásból, vagy ilyen-olyan társadalmi-politikai igény hatására – minőségi oktatást végeznek –e, hanem az is, hogy a társadalomban, a munkaerőpiacon ez a minőség díjazódik – e, hogy az egyes korszakokban a szaktudás, avagy valami más – pl. szokásszerűség, származás, vagy kapcsolatrendszer, politikai megfelelés – játszik-e nagyobb szerepet az elitpozíciók betöltésekor. Bibó „színléltnek” tartotta ezt a kialakuló hivatalnoki szakszerűséget, de a dualizmus közigazgatásának és különösen igazságszolgáltatásának eredményei alapján ezt az állítást kétségbe kell vonnunk... (*Bibó 1986*). S ha igaz is, hogy a tisztviselők mentalitásukban a dzsentrihez alkalmazkodtak, a századforduló után már többségbe kerültek közöttük a nem-dzsentri származásúak. *Akiket nyilván már nem a szokásszerűség, hanem az iskolázottság predesztinált pozíciójukra.*

A minőséget – s ebben az 1867 utáni kormányzat egyértelműen az ötvenes évek örököse – mindinkább az állam biztosítja.

Állami tanárvizsgáló bizottságok – s nem „középkori értelemben autonóm”, tehát ellenőrizhetetlen és elszámoltathatatlan egyetemi önkormányzatok – garantálják az iskolákba kerülő tanárok képzettségének szintjét. Állami népiskola-tankönyv-engedélyezés – szemben a „pedagógusszakma” ill. a felekezeti fenntartók korlátlan autonómia törekvésével – garantálja a tankönyvek színvonalát. Ez az engedélyezési eljárás a kilencvenes évekig a legfelsőbb szakmapolitikai döntéshozó testület, az Országos Közoktatási Tanács kezében volt, később pedig az állam által kijelölt egyéni lektorok kezében. Mindenképpen igaz azonban, hogy a gyermekét iskolába küldő szülő s az iskolázottakat foglalkoztató köz és magánintézmények egyaránt biztosak lehetnek abban, hogy amit – illetve aminek alapján – a tanulók tanulnak, az valamiféle szakmai kontrolon esett át. Igen fontos, hogy ez a kontrol nem helyi, nem pedagógus-szakmai, nem konfesszionális és nem is piaci, hanem állami.

Minőséget biztosít a tantervpolitika, hiszen a tanterv bármely más tanügyiigazgatási eszköznél erősebben – azaz az államsegély nagyságától függetlenül kötelezően – fogalmazza meg, mi a teendő a nem állami iskolákban.

### *A minőség pluralizálása*

A magyar oktatáspolitikai 1867 után három lépéssorozatban fogalmazott meg egy új minőségigényt – mindhárom lépéssorozat az iskola fenntartóival, valamint hagyományos és meghatározó elitjeivel szemben történt.

Az egyik alapvető lépés a reáliskola nyolcosztályossá tétele és középiskolai jogúvá változtatása volt. (Ez már rendeleti úton megtörtént a hervenés években, az 1883-as törvény csak jóváhagyta a kormányzati eszközökkel kialakított állapotot...) Ez a reáliskolákkal szemben egészen új minőségi igényeket fogalmazott meg: hosszabb tanítási időt, magasabb tudományos színvonalat, jobban képzett tanárokat követelt meg a korábban meglehetősen gyakorlatias – ezután viszont természettudományos jellegű – iskolatípustól. A lépést – noha a reáliskolák színvonalának, minőségének növelésével járt együtt – a *gimnáziumi érdekkör minőségromlásként élte meg*: A „minőségromlás” élménye nemcsak szimbolikus, legalább annyira konkurenciális eredetű is. Hiszen egyik napról a másikra más – a hagyományos „körön” kívül lévő – iskolák is adhattak ki érettségi bizonyítványt, s ezek az érettségik ugyanazon állások betöltésére képesítettek, mint a klasszikus gimnáziumi érettségik, s a felsőoktatási intézmények egy részében is megjelenhettek a gimnáziumi tanárok szemében alacsonyabb – hiszen nem latinos – műveltségű tanulók (*A gymnasiumi 1886; Névy 1873*).

A reáliskolák, felsőkereskedelmik – s ezek (ellentétben a gimnáziumokkal zömében állami intézmények voltak) gyorsan növekednek, s tanári karukból egyre növekvő számmal kerülnek ki az értelmiségi elit kulcsfigurái, egyetemi magántanárok stb.

A kormányzat magának a gimnáziumnak a *belső minőségfogalmát is megtámadta*. Világosan megfogalmazta – tantervekben, utasításokban, tankönyvbírálatokban, iskolalátogatásokon, hogy elégedetlen a gimnáziumi oktatás színvonalával. Az állam lépéseket tesz a modern nemzeti irodalom, a modern történelem, az alkotmányos és a politikai ismeretek körének tágítására. Az állam kinyilvánítja, hogy ezek hiányát nem ellensúlyozzák a másfajta minőségek, az ógörögül tudás, a középkortörténeti ismeretek, a retorikai ismeretek (*Dengi 1890*).

A gimnáziumi oktatás színvonala a hagyományos ismeretek és elkötelezettjeik szempontjából csökken, az új ismeretek elkötelezettjei szempontjából emelkedik...

Még inkább színvonalatlanságnak minősült a gimnáziumi elit szemében, hogy az 1883-as minősítési törvény a négy polgárit szinte minden tekintetben azonos értékűnek nyilvánította az algimnáziumi és alreáliskolai végzettséggel, miközben a polgárik nyíltan vállalták, hogy a bennük folyó tanítás sokkal kevésbé „tudományos”, inkább gyakorlatias.

A középiskolai érdekkör szemében az érettségi „inflálásának” minősült, hogy az alközépiskolára ill. polgári iskolára épülő felsőkereskedelmik is érettségit adhattak, s e diákok nemcsak kisebb hangsúllyal tanultak magyart és történelmet, de gyakorlatiasabban – tehát a gimnáziumi elit szemében alacsonyabbrendűen – tanultak élő nyelveket, s még fakultatív tárgyként sem latint. Ráadásul a „kereskedelmisek” egy évvel kevesebb tanulás árán juthattak érettségihez.

A kormány – és az 1883-as minősítési törvény tanúbizonysága szerint a parlamenti többség – által helyeselt polgári minőségfogalom a szabad verseny minőségfogalma volt. A kormányzati politika biztosította, hogy *különbféle dolgokban* lehet minőségét teljesíteni, s a különféle irányú – de mindenképpen legalább elégséges – teljesítmények végén egyenlő értékű bizonyítvány, s az értelmiségbe történő belépés vár a diákokra.

Az 1883-as minősítési törvény nemcsak azért jelentős, mert olyan modern iskola-típusokat egyenjogúsított, amelyeket a hagyományos oktatási elit – egy oktatási törvényben – mindenképpen megtorpedózott volna, hanem azért is, mert leszögezte, hogy az állások rendkívül széles körét igazolt műveltség nélkül betölteni nem lehet: ezzel a törvény a polgári egyenlőség új dimenzióját nyitotta meg. Míg ugyanis a polgári egyenlőség fogalom csak azt tartalmazta, hogy a polgároknak sincs *kevesebb* joguk betölteni valamely állást, mint a nemesség fiainak, a minősítési törvény után annak lehetősége is elveszett, hogy *pusztán* „születési előjogon” *bármilyen* valamirevaló állás betölthető legyen. (Ez természetesen nem jelenti annak a közismert történet-tudományi állításnak a megkérdőjelezését, hogy a közhivatalokban a továbbiakban is felülreprezentált a nemesség. De a pozíciók betöltésének immár – megkerülhetetlen polgári előfeltételei is vannak.) (Az 1881... 1911)

A rendszer tehát nemcsak az iskola minőségét garantálta, hanem a társadalom működtetésének minőségét is – éppen az iskolázottság megkövetelésével.

### *A minőség mérhetősége*

A minőség hagyományos elemei igen nehezen mérhetők össze: ki jelenthetné ki, hogy az ógörög vagy a francia irodalom művelő hatása magasabb-e, hogy egy város református vagy katolikus iskolája közül melyik a színvonalasabb, a „jobb” iskola. Avagy: melyik állami iskola hordoz elegendő „színvonalfölényt” ahhoz, hogy a családi tradícióval – a felekezeti iskola választásával – szemben azt válassza a család.

A minőségbiztosítás jogi – pl. tanügyigazgatási – útja tulajdonképpen csak két választást enged: „megfelel” vagy „nem felel meg” az iskola a törvényes követelményeknek.

A minőség *skálázására* lehetőséget egyedül a statisztika nyújthatott.

Az adatszolgáltatás rendje alapján – pl. a középiskolák esetében minden egyes intézménynél – tájékozódni lehetett a tanári kar minőségéről. (Persze a tanári minőségnek csak arról az oldaláról, ami intézményes módon kifejeződött.)

A rendes és helyettes tanárok, a bejáró óraadók, a próbaéves tanárok, a világiak és szerzetesek aránya, a magyarul tökéletesen és nem tökéletesen (ill. sehogy sem) tudó tanárok aránya éppúgy része volt az állami-fővárosi statisztikának, mint a tanárok állami – vagy régebbiről itt maradt – felekezeti képesítettsége, mégpedig külön aszerint, hogy rendes vagy rendkívüli tárgyat tanítottak.

Az iskola dologi ellátottságát is felmérte a statisztika. Tájékozódni lehetett az osztály és szaktantermek számáról, a könyvtárszoba meglétéről vagy hiányáról, „óraközi üdülőhelyekről”, „tápiintézeti és internátusi” helyiségekről. Tantárgyanként külön adatok szolgáltak a falitérképekről, szertárakról, a tanári és ifjúsági könyvtárakról. Az

egy tanulóra eső intézményi költségek egyszerű adatai mellett nyilvános adat volt az is, hogy az intézmények vagyona mennyi, milyen bevételre tesznek szert az állami költségvetésből, tandíjából, felvételi díjából, egyéb forrásokból, mennyit költenek személyi, dologi szükségletekre, mennyit fordítanak ösztöndíjakra.

A tanulókról számtalan adat szolgált: az éven belüli és évközi lemorzsolódási adatok, a tanulók életkora, sőt megbetegedése, fegyelmi büntetései, mulasztásai, tandíjai és tandíjmentességei, ösztöndíjai és jutalmi voltak hozzáférhetőek.

Hasonlóképpen tájékozódni lehetett az iskolába járó gyerekek szülei foglalkozási, felekezeti, anyanyelvi összetételéről.

Az érettségig eljutott tanulók száma összevethető volt az érettségire jelentkezettekével, azzal, hányan véreztek el már az írásbelin, hány százalék érettségizett végül jeles, jó és egyszerű eredménnyel. Meg lehetett tudni, hány tanuló ment javító és érettségi vizsgálatra, s azt is, hogy véglegesen hányat utasítottak el. A diákok pályaválasztása és továbbtanulása nyilvános adat volt. (Pontosabban: arról állt adat rendelkezésre, hogy érettségi után közvetlenül mit csináltak a diákok. Hogy később mi lett a tanítványokból azt a gimnáziumok egy része – legalább a „híres emberek” vonatkozásában – összegyűjtötte, mások viszont nem, ki-ki jól felfogott érdeke szerint...)

Az egyes fenntartók iskoláinak minőségéről a statisztikai évkönyvek tanulmányozói megtudhatták, micsoda különbségek vannak az egyes fenntartók között: az érettségire jelentkezők és a sikeresen érettek aránya a századfordulón 61 és 100% között változott intézményenként. A jogi pályára lépés – csak a különböző fiúgimnáziumokat összehasonlítva – 10 és 35% között változhatott, az orvosegyetemi továbbtanulásé 2 és 21% között. A budapesti szülők, ha akarták, megállapíthatták pl., hogy a László magángimnáziumban 4, az egyetemi gyakorlógimnáziumban 9, a kegyesrendiben 30, a VIII. kerületi államiban 35 tanuló jut egy tanárra. Az iskola költségvetését vizsgálva megállapíthatták, hogy míg a budapesti állami iskolákban 220–250 korona, addig pl. a kegyesrendieknél 117 korona jut egy tanulóra (*Magyar Statisztikai Közlemények, 1901*).

A fenti adatfajták – az egyes iskolák piaci helyzetétől és feltárulkozási hajlandóságától függetlenül – teljes részletességgel rendelkezésre álltak a tanügyigazgatás és az iskolafenntartók számára, a főváros részletes intézménysoros adatokat publikált, az állam pedig a legfontosabb adatokat intézményenként, később fenntartónkénti bontásban tárta a nyilvánosság elé.

Az éves iskolai értesítő (melyet minden iskola kiadott) – azon kívül, hogy a fenti adatokat is részlegesen tartalmazta – az intézmény önmagáról alkotott és a nyilvánosság felé bemutatott önreklámjaként funkcionált. A tanulók névsora, osztályzatai – gyakran tárgyankénti bontásban! – éppen azért nyilvánosak, hogy a helyi társadalomban ismerősen csengő családnevek segítségével mindenki eldönthesse: „neki való-e” az iskola. (A más városban élő szülő – s a nem helytörténész kutató – számára az intézményi *statisztika* mutatja az intézmény közönségét – a helybeliek számára a diákok nevei sokkal pontosabban határozzák meg, hogy pl. az önálló iparosok mely köre járathatja az intézménybe gyermekeit...)

Az iskolai értesítőkből a tanárok névsora – s tudományos, közéleti munkássága – is nyomon követhető volt. A legtöbb tudományos társaság zártszámú elitintézményként működött, a társasági tagságok, az akadémiai folyóiratokban való publikálás egyértelműen orientálhatta a szülőket gyermekeik leendő tanárainak szakmai elismertségéről.

Az értesítő gyakran tartalmazta a részletes helyi tantervet – ez nem pedagógiai jelszavakat, hanem a szülők számára értelmezhető tematikát jelentett. Pl. a magyar és idegen nyelvi olvasmányok címszerű listáját, a természetrajzból megtanulandó állatfajok listáját, de még azt is, s mindenképpen a „vevő” számára fogyasztható nyelven, hogy milyen körből (pl. „A gazda az iparos és kereskedő számadásai”) veszik a matematika-példát a tanárok... Innen lehetett megtudni – tehát a beiratkozási szándék kinyilvánítása előtt – a várható tankönyvek listáját is.

Az értesítők tartalmazták/tartalmazhatták azokat – az országos statisztikába nem kerülő, szimbolikus kódokat hordozó – ügyeket is, hogy milyen ünnepélyeket tartott az iskola, s ott milyen versek, zeneszámok hangzottak el, hogy miképpen folyt az önképzőkörök és szülői értekezletek munkája. A századfordulón rendelet kötelezte az iskolákat az iskola múltját feldolgozó monográfia megadott szempontok szerinti elkészítésére – szinte arra is lehetőséget biztosítva, hogy a „szimbolikus tradíciók” is összemérhetővé, áttekinthetővé váljanak.

A országos statisztikai szempontok kidolgozásával és a statisztikai adatszolgáltatás megszervezésével, illetve az értesítők éves publikálásával az oktatáspolitikai mérte és a külvilág számára is láttatni engedte az egyes intézmények eltérő minőségét.

### *A kultúrfölény minőségfogalma*

A századfordulótól kezdve a kulturális közéletben egyre nagyobb hangsúlyt kapott, hogy nem a (tradicionálisan, vagy társadalmi alkukban) kialakult értékek határozzák meg, hogy mi a minőség, hanem a minőség valamiféle *nemzetközi versengésben* mérettetik meg. A középiskolai tantervről, s a követelményekről szóló vitákban mind nagyobb hangsúllyal nem csak – a hagyományoknak megfelelő – német vagy Lajtán túli középiskolákkal történik összehasonlítás, hanem pl. Szerbia, Bosznia, Románia iskoláival is.

Megjelenik – már ekkor, a századfordulón – a kultúrfölény gondolata, mégpedig egyszerre három értelemben. Egyrészt a magyaroknak Magyarországon belül egyértelműen iskolázottsági fölényben kell maradniuk a nemzetiségekkel szemben, másrészt Magyarországnak fölényben kell maradnia Romániával, Szerbiával, az e tekintetben teljesen autonóm Horvátországgal szemben, harmadrészt a magyarországi románoknak fölényben kell maradniuk a romániai románokkal, a magyarországi szerbeknek a szerbiai szerbekkel szemben (*Oktatáspolitikai... 1987*).

Ezért olyan – nem az iskolát, hanem az iskolázottságot mérő – minőségi mutatókat kell „javítani”, mint az iskoláztatási kötelezettség teljesítése, az egymást követő korcsoportok alfabetizmusa, a magyarul tudás, és az egyes korcsoportokban a négy középiskolát végzettek aránya (*A középiskola... 1906*).

Trianon után a kultúrfölény minőségfogalma egyértelműen a nemzetközi szintérre koncentrálódik. A Klebelsberg által megfogalmazott kultúrfölény program eredetileg nem mennyiségi szemléletű: olyan középiskolarendszer – s arra épülő olyan egyetemi képzés és posztgraduális képzés – kell, mely „néhány ezer kiválóan képzett, idegen nyelveken beszélni képes értelmiségi” – kitermelésére alkalmas: ezek az értelmiségiek látják el majd a világban a kulcsfontosságúnak ítélt propagandatevékenységet. Az új minőségfogalom középpontjában tehát az idegen-nyelvi képzés áll: épp ezért ellentmondásos, hogy az egyházakkal kötött kompromisszum érdekében éppen a legrangosabb iskolák lesznek – modern nyelvek helyett – görögre-latinra koncentrálnak – humángimnáziumok, illetve, hogy az állam – ellentétben a dualizmus korának reáliskola fejlesztésével – most már elsősorban a német mellett (s értelemszerűen más élőnyelv rovására, viszont komoly szimbolikus haszonnal) latint tanító reálgimnáziumot tekinti fejlesztendőnek (*Balogh 1927*).

A népiskolában a kultúrfölény fogalom továbbra is mennyiségi – erre utal az „öt-ezer népiskolai objektum” oly sokat emlegetett fogalma is, a tanterv tananyagcsökkentést, azaz a hagyományos intellektuális nézőpontból hanyatlást mutat: mind határozottabban jelenik meg viszont a tanítóképzős-népiskolai érdekkörnek az az állítása, hogy a népiskolával szemben *másfajta* minőségi kritériumokat kell megfogalmazni, mint a középiskolával szemben. Ugyanezt a pedagógusszakmai – és részben pszichológus-szakmai – önállósodást mutatja a polgári iskola körének változó öndefiníciója is.

### *A tanügyigazgatási minőség*

A tanügyigazgatási expanzió korszakának igazi újdonsága az egyéni minősítés megjelenése. Az oktatás minőségét az állam immár nem az intézmény egészétől várja el, hanem fokozott mértékben az egyes tanár tevékenységét minősíti.

Ez azt jelenti, hogy kidolgozott szempontrendszer alapján a tanügyigazgatási tisztviselő a tanár alkalmasságát ítéli meg. A klasszikus középiskola minőségfogalma a tudomány szférájában megfogalmazott minőségfogalmak hatása alatt állt: az számított jó minőségű tankönyvnek, mely a tudomány legújabb eredményeit foglalta magában, az volt a legjobb „minősítésű” tanár, aki a legelfogadottabb volt szaktudományának rendszerében, aki matematikai és történelmi folyóiratokban publikált stb. Ez a harmincas évekre megváltozik: a tanügyigazgatás minőségfogalma az óravázlat s tanmenetkészítés intenzitása és precizitása alapján, valamint az iskola „nevelő” tevékenységében való részvétel alapján értékeli magasabbra vagy alacsonyabbra a tanárt.

A tanügyigazgatás sajátos választ fogalmazott „az értelmiségi túltermelés veszélyére” is.

Az egyre növekvő tanulási ambíciókat visszaszorítani nem lehetett: a harmincas évek oktatáspolitikája a minőségfogalom újra-elitizálásával válaszolt. Az egységes latinos középiskola (1934), az egyetemre vezető egyetlen „királyi út” lett – az élőnyelvi és természettudományi képzés minőség produkáló ereje kétségbevonatott. Ugyanakkor, pontosabban 1938-ban – ha nem is az egyetem szempontjából – de a szakirányú középiskolák is érettségi osztó helyévé váltak.

A leendő egyetemi hallgatóság kívánatos szellemi összetételéről immár eltérhet a fenntartók és iskolai elitek, valamint a tanügyigazgatás és a politikai elit elképzelése. Ez és (kisebb mértékben) az érettségizettek számának növekedése előtérbe állítja a felsőoktatás előszelekcióját. Ez az 1934-es középiskolai törvényben jelenik meg, ettől kezdve az érettségi nem, csak annak külön záradéka képesít egyetemi felvételre. Ismeretes, hogy ennek a záradéknak az odaítélésében sokkal nagyobb szava volt az érettségi biztosnak, mint általában az érettségi jegyeinek megállapításakor (*Nagy 1992*).

A minőségvédelem kormányzati célja a két világháború között mindvégig ellentmondásban állt az alapvető társadalompolitikai célokkal: az izraelita gyerekek ugyanis nemcsak létszámban voltak felülreprezentáltak a középiskolában, de – ahogy ezt Karády Viktor felmérései egyértelműen bizonyítják – sokkal jobban is tanultak, s jobb eredménnyel érettségiztek. Ennek ellenére 1920 és 1928 között, ill. 1938 után jogi, 1928 és 1938 között pedig társadalompolitikai és tanügyigazgatási eszközök biztosították, hogy az elsős hallgatók között az izraeliták aránya még az érettségizettek között mért érték felét sem tette ki (*Karády 1997*).

A jogi és tényleges *numerus clausus* és a minőségvédelem egyszerűen összeegyeztethetetlen volt.

### *Szubjektív gondolatok a középiskola 1948 utáni „minőségi gondjairól”*

Az 1945-tel kezdődő periódust a középiskolák nagy része egyértelműen minőségromlásként élte meg. A „minőségromlás” alapeleme az iskolaszervezet átalakulásával függött össze: a középiskola nem nyolc évre, hanem csak négyre „kapja meg” a gyerekeket, a 10–14 évesek elit-képzését nyilvánvalóan akadályozza, hogy gyengébb képességű gyerekekkel is együtt kell tanulniuk.

Jellemző, hogy erre a minőségi évrre a demokratikus erők csak egyenlőségelvű választ adtak, miszerint a későbbi szelekció növeli az alsóbb csoportokból származók esélyét a továbbtanulásra. Jellemző, hogy csak pedagógiai nyelven – és nem társadalompolitikai nyelven – fogalmazódott meg egy *ellen-minőségkoncepció* – például arról, hogy 14 éves korban könnyebb a „valóban tehetséges” gyerekeket kiválogatni – tehát a középiskolába kerülő „gyerekanyag” akár „jobb” is lehet, mint a 4+8-as verzióban. (Azaz kedvező körülmények esetén egy modernebb, mobilabb, nyitottabb elit létrejötte is lehetséges egy komprehenzív iskolarendszerben, ahogy ezt az 1945 utáni Nyugat-Európa társadalomtörténete bizonyítja...)

A minőségromlás további elemeit a tananyaggal kapcsolatban érhették meg a középiskolák: az ötvenes évek többszöri kampányszerű tananyagcsökkentésében, a bukást helytelenítő tanügyigazgatási gyakorlatban (*Knausz 1987*).

A formálisan azonos értékű szakközépiskolai érettségi mögött olyan iskolatípus és olyan tanterv állt, mely a középiskola hagyományos literátus vagy természettudományos értékrendjéhez képest egyaránt keveset adott. Hasonlóképpen az esti és levelező képzésekben szerzett érettségi mögött egyre kisebb tudást állt.

A szülők növekvő elégedetlenségét kifejezte a magántanítás iránti kereslet óriási bővülése: az iskola tudniillik a saját (mindenki szerint csökkenő) színvonalának telje-



sítésére sem kész diákok felzárkóztatására éppúgy nem tudott „korrepetálást” szervezni, minthogy az egyetemi-főiskolai felvételikre való felkészülést, s a munkaerőpiac által díjazott nyelvismeretet egyaránt mindinkább iskolán kívül biztosították a szülők.

A minőségbiztosítási törekvések egy része a hagyományos műveltség védelmére és „visszaállítására” irányult (*Halász 1984; Lukács 1991*).

Ennek nemcsak szimbolikus okai voltak: a felsőoktatás zártsága, s a felsőoktatási helyekért folyó rendkívüli verseny a gimnáziumok egy részét abba az irányba terelte, hogy még inkább a felvételire készítsen fel. A gimnáziumi tantervek maguk is egy egyetemi-diszciplináris elkötelezettségű tananyagszervezést parancsoltak – az elitgimnáziumok, ha lehet még tovább is mentek, mint ahogy ezt tanterv előírta. Az ő minőségfogalmuk szerint a „jó” gimnáziumnak – akárcsak a háború előtt – hasonlítania kell az egyetemhez.

Minőségi lehetett az iskola klasszikus magyar irodalomból, – a tananyagcsökkentési kísérletek a literátus értelmiség elszánt ellenállását váltották ki, illetve „kihagyható-e a Ludas Matyi” vagy a „Tetemrehívás” típusú szakmapolitikai polgárháborúkhöz vezettek. Divatos témává vált, (műszaki és orvosértelmiségi körökben is) a „mi mindent nem kell tudni a gyerekeknek, amit nekünk kellett” típusú évszám és névkatalógusok összeállítása. (Ugyanez tudományosan is elvégezhető volt pl. a múlt századi és a hatvanas években megjelent irodalomtankönyvsorozat életrajzi tényanyagának összehasonlításával.) A klasszikus magyar irodalom csökkenése körüli minőségi aggodalmak közepette „elfelejtődött”, hogy közben a hatvanas évektől a modern világirodalom magyarul hozzáférhetővé vált, de akit családja vagy barátai nem részesítettek „irodalmi nevelésben”, az érettségizettként sem rendelkezett az iskoláztatlanoknál jobb eséllyel arra, hogy megkülönböztessen egy kortárs Nobel-díjast egy lektúrtól (*Margócsy 1969*).

A másik „nemzeti tudományág” (a történelem) kapcsán a tananyag és követelmény-csökkenés mindenképpen értelmiségi beszédtemává vált. A hagyományos műveltségesezményben felnőttek elfogadhatatlannak tartották, hogy az érettségiző diákok nem tudják uralkodási évszámaikkal együtt elsorolni a magyar királyokat, vagy az aradi vértanukat. A szaktudomány korszerűsödése viszont a társadalom és művelődéstörténeti anyagrészek és szemlélet növekedését kívánta. Minthogy a gazdaság és társadalomtörténeti ismeretek növekedésének műveltségi hatása, illetve a történelemtanítás másik korszerű célja az információk önálló elemzésének készsége a mindennapi diskurzusban *közvetlenül* nem volt érzékelhető, sokan a korszerű történelemtanítás kapcsán is színvonalcsökkenésről beszéltek (*Szabolcs 1999*).

A hagyományőrzés – mivel a tantárgyak rendjét rendeletek szabályozták – csak a hagyományos szakdiszciplinák értelmében lehetett minőségbiztosító.

Tehát: minőségi kínálatot nyújthatott a fizika és a kémia tudományos érdekkörei szempontjából –, de nem tehette azt pl. a környezetvédők és várostervezők aspektusából (*Nahalka 1994*). Az új tudományok és szempontok érdekkörei részt követeltek maguknak, s akadémiai oldalról is megfogalmazódott az integrált tudományosság

koncepciója (gondoljunk csak a Marx György névvel fémjelzett áramlatra). A „TTF”-ről (a fiatalabbak kedvéért: tudományos és technikai forradalomról) mindenki beszélt: de a legszínvonalasabb iskolák is a „forradalom” előtti természettudományokat tanították, a második „T”, a technikai forradalom érzékeltetése az alacsonyabb presztízsű szakközépiskolákra maradt, az egész ügy társadalmi kontextusát pedig a világnézetünk alapjai c. tárgy kísérte meg „elvinni” – ismert hatékonysággal.

Minőségi lehetett irodalomból, de nem lehetett az – minthogy erre nem volt sem technika, s alig volt órakeret – filmesztétikából, vagy a hatvanas évek árucikk-piaci robbanásának kialakulása után kulcsfontosságúnak számító iparművészetből. Azokban az évtizedekben, amikor a modern zene – csak egészen kis túlzással – lerombolta az osztályok és nemzetek közötti határokat, s „új ízlés- és generációs törzsekre szabdalta” a társadalmat, a magyar középiskola egyetlen énekórája erről nem tudott tudomást venni.

Az „új” (úgy száz-kétszáz éves) társadalomtudományok is célba vették a középiskolát. Voltak, akik önálló közgazdaságtan, szociológia, jogi ismeretek tárgyak bevezetésében, s voltak, akik a történelem tantárgy társadalomtudományi nézőpontú interdiszciplináris integrálásában voltak érdekeltek, s bár a téren igen sok történt, sokan elégedetlenek maradtak (*Szabolcs 1999*).

A minőségromlás három fő „belső oka” tehát nem csak a rendszer ideológiai természetében, hanem a tömegesedés világjelenségében és a kádárizmus korporatív természetében is keresendő. Abban, hogy a középiskola előbb tömegesedett, majd s – ez különösen a gimnáziumra igaz – mintegy „oda lett adva” az oktatásiügyi és tudományos érdekkörnek, s ez gyakorlatilag lehetetlenné tette a hagyományos tárgyak és a külvilág közelítését, illetve a hagyományos ismeretstruktúrába nyilvánvalóan be nem férő új dolgok integrálását. A minőségromlás negyedik el nem hanyagolható eleme viszont ideológiától függő volt: az hogy a középiskolák hatalmas óraszámot fordítottak az orosz nyelvre, miközben a nyugati exportot ösztönző gazdaságpolitika, a zenei kulturális fogyasztás, a politikai és szakmai tájékozódás valamint a turizmus igényei az angol és a német iránt fogalmaztak meg egyre növekvő igényeket. (Az oroszul föllelhető szakirodalom és szépirodalom ráadásul fordításban is inkább hozzáférhető volt, mint az egyéb világnyelvek – politikailag a pártállammal nem feltétlenül ellenséges – produktumai.) Megjegyzendő azonban, hogy az idegen nyelvi oktatás színvonal-emelkedésének itt sem egyszerűen az állt útjában, hogy az orosz lefoglalta a „gyerekek idejét”, hanem az is, hogy a pedagógusok bérezési egyenlősége – közalkalmazotti rendszerünk elődje – gyakorlatilag lehetetlenné tette, hogy az iskolák az angol- és némettanárok legjobbrait alkalmazzák.

Az iskola (s éppen a legszínvonalasabb iskolák) – az audiovizuális nevelés szakmai és divathullámai ellenére – a verbális –és nyomtatott ismeretátadás intézményei maradtak, miközben a tanulókat érő információhordozók között a hatvanas-hetvenes évektől meghatározóvá vált a televízió, később a videók képi nyelve, miközben a háztartásokban általánossá váltak a világvevő rádiók.

Az iskolával tehát nemcsak azért voltak „minőségi gondok” mert tömegesedett, nemcsak azért, mert a alacsonyabb „ünnepnap” tudást biztosító intézmények is jogosulttá váltak „azonos értékű” bizonyítvány kiadására, s nem csak azért, mert a hagyományos ismeretekből az iskola egyre kevesebbet adott, hanem azért is, mert látványosan megnőtt a távolság az iskolai anyag – ahogy Háber Judit „bestsellere” az alsó tagozatosok számára készített olvasókönyveket jellemezte: a „tankönyvszagú világ” – s a „valódi világ” között (*Háber & H. Sas 1980*).

## Mennyiség kontra minőség

Az alábbiakban kísérletet teszek arra, hogy az iskolastatisztika és az iskolázottsági statisztika áradó bőségéből szemezgetve értelmezem a középfok bővülésének társadalmi következményeit és azt, hogy e bővülés „élményei” az oktatási minőséggel kapcsolatos vélekedésekre miként hathattak. A kérdéskör gazdag irodalmát alig használtam, mert az iskolastatisztika és a népszámlálások adataiból kívántam kiindulni. Abba a képtelen helyzetbe kerültem, hogy *bármely aggregátummal kapcsolatos magyarázatot módosítottam*, ha az adott kérdést részletesebb (nemi, korcsoportos, területi stb.) bontásban próbáltam vizsgálni, az újabb eredmények pedig a szerint módosultak tovább, hogy az egyes alcsoportokon belül mennyire álltak rendelkezésre tovább bontott adatok. Az elemzés mélyítésében valahol önkényesen „meg kellett állni”, mint ahogy azt is ki kellett választani, hogy a száznál több elkészített táblázatból melyekkel terhelhető a tanulmány olvasói.

### *Az érettségizők számának stagnálása és nekilendülése*

A minőségfogalom változásai eredetileg nem álltak összefüggésben a létszámmal. A kiegyezés utáni évtizedekben alig nőtt az érettségizettek száma. Az 1863-as esztendőben az érettségizők számát 1475-re becsülhetjük (*Konek 1865*). Már statisztika is van arról, hogy 1867-ben: 1739, 1870-ben 1949, 1880-ban 1869-en érettségiztek. Abban is igaza van Karádynak, hogy „a polgári, a népiskola, a tanítóképző és a kereskedelmi elszívó hatása a klasszikus középszintű oktatás publikumában 1890-ig ténylegesen elenyészőnek tekinthető” (*Karády 1995*). Szempontunkból vizsgálva a képzést, tehát még ezen iskolatípusok beszámításával is azt mondhatjuk, hogy a korcsoport növekvő méretéhez képest csökken a legszélesebb értelemben középiskolába járók, s különösen az azt elvégzők aránya. A kilencvenes években azonban megindul a létszámnövekedés.

A századforduló előtt egyetlen évtized alatt a gimnáziumban érettségizettek száma 1,4-szeresre nőtt, ugyanezen idő alatt a reáliskolában érettségizetteké viszont 1,9-szeresre. Így a századfordulón a 2809 gimnáziumi érettségi mellett már 481 főreáliskolai érettségit is kiadtak. Még figyelemreméltóbb, ha a „legfiatalabb” érettségi típus – a felsőkereskedelmi iskolai érettségi – arányát is megfigyeljük. Az 1891/96-os években átlagosan 3269-en érettségiztek évente, ebből 918-an voltak felsőkereskedelmisek, 1911–14-ben 7823-an s ebből 2536-an. (Nem számít ugyan érettséginek, de itt érzékeltetendő, hogy ekkoriban kb. ezer fiú végzett évente a tanítóképzőkben.)

Összességében tehát a kiadott középiskolai érettségik aránya a századforduló húsz esztendeje alatt 2,4 – szeresére, ezen belül a kereskedelmi érettségiké 2,8-szorosára emelkedett.

A művelt körök szemében „nem teljes értékű”, de a munkaerőpiacon rendkívül nagyra értékelt érettségit adó felsőkereskedelmi iskola társadalmi összetétele (mint-hogy a városi kistulajdonosok preferálták) eltért a középiskolától, s nyilván az sem véletlen, hogy a bizonyos egyetemi szakokra nem képesítő reáliskola társadalmi összetétele eltért a gimnáziumétól. A reáliskola lényegesen polgárabb, s szélesebb társadalmi csoportokból rekrutálta diákjait, mint a gimnázium. A gimnazisták 15%-a köztisztviselő gyermeke volt, 17% más értelmiségieké, a reáliskolásokból viszont csak 10 ill. 8% tartozott ebbe a csoportba. A reáliskolában magasabb volt a kereskedők, az iparosok, a magántisztviselők aránya, de még ipari és kereskedelmi munkások is voltak 7,3%-os arányban. (E két utóbbi kategória a gimnáziumban együttesen 2,4%-ot tett csak ki.) A polgárisultabb rétegek eltérő arányát közvetve az is jelzi, hogy a gimnáziumi tanulók ötöde, a reáliskolaiak kétötöde, a felsőkereskedelmisek fele izraelita (*Magyar Statisztikai Közlemények, 1901*).

#### *A középiskolázottság gyarapodása*

Az 1910-es népszámlálás sajnos nem tartalmaz arról adatokat, hogy az egyes középiskolázott csoportok milyen arányban szereztek különböző iskolatípusokban középiskolai végzettséget, így csak az összesített arányok diagnosztizálhatók.

#### 1. TÁBLA

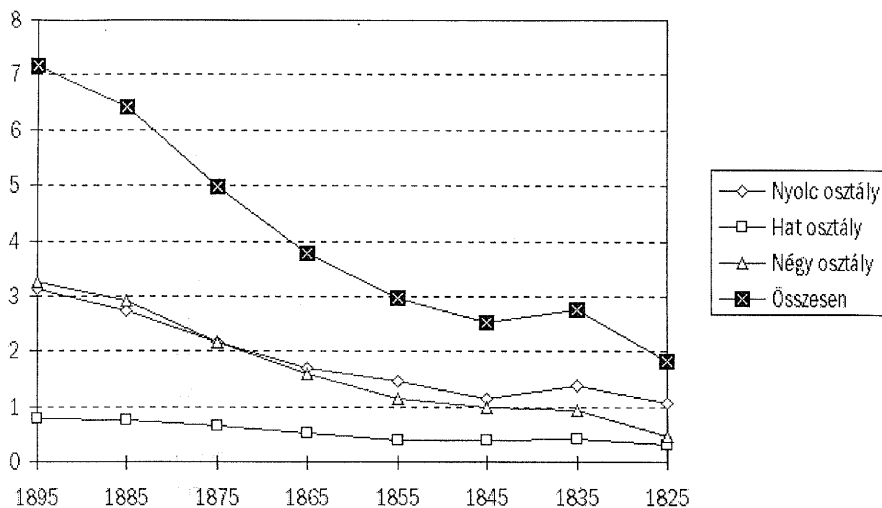
*A négy, hat, nyolc középiskolai osztályt végzettek a 19. század egyes generációiban*

	Életkor 1910-ben								Ismeretlen
	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-99	
Az iskolakezdés középértéke	1895 k	1885 k	1875 k	1865 k	1855 k	1845 k	1835 k	1825 k	
Össznépesség (abszolút számban)	2 850 537	2 203 344	1 888 576	1 563 135	974 182	430 913	86 394	7 742	1 024
Nyolc osztályt végzettek %	3,13	2,73	2,16	1,69	1,45	1,14	1,39	1,06	3,22
Hat osztályt végzettek %	0,78	0,75	0,65	0,51	0,38	0,38	0,41	0,30	0,39
Négy osztályt végzettek %	3,26	2,92	2,17	1,59	1,15	1,00	0,95	0,48	1,37
Négy-hat-nyolc osztályt végzettek összesen	7,16	6,40	4,98	3,79	2,98	2,53	2,76	1,83	4,98
„Nyolcasok” és „négyesek+hatosok aránya	0,77	0,74	0,76	0,80	0,94	0,82	1,02	1,36	1,83

Forrás: 1910. évi Népszámlálás.

## I. ÁBRA

*A négy, hat, nyolc középiskolai osztályt végzettek a 19. század egyes generációiban*



Az adattáblából az állapítható meg, hogy amiképpen évtizedről évtizedre haladunk visszafelé az időben, úgy csökken annak valószínűsége, hogy valaki négy, hat, illetve nyolc osztályos középiskolás végzettséget szerezzen.

Az első tanulság, ami megállapítható, hogy mind a négy, mind a nyolc osztályt végzés valószínűsége 1865 és 1895 között *egyenletesen* növekszik. Ha ezt az egyenletes növekedést összevetjük azzal, hogy a mért fiúközépiskolai adatok szerint leginkább stagnálnak, vagy (1885 és 1895 között) a korábbinál mindenképpen gyorsabb emelkedésnek *kellene lennie*, érdekes összefüggésre juthatunk: arra, hogy a 10–19 évesek beiskolázásának pontosan azok az elemei biztosították az egyenletes növekedést, amit a gimnáziumi elit minőségi romlásként élt meg: azaz az új iskolatípusokban szerzett népszámlálási értelemben négy-nyolc évesnek számító középiskolai végzettség, a polgári tömegesedése, valamint a lányok középfokú – de nem klasszikus középiskolai – tanulmányai.

Nem kétséges, hogy a rohamosan modernizálódó országban egyre több tanult embernek jutott munka – nem abban az értelemben, ahogy a művelt elit „értelmiségi munkahely” fogalma sugallta volna, hanem éppen azért, mert a nagyipar illetve a tercier ágazatok aránya növekedett, s ezekben az ágazatokban *az eredetileg „nem értelmiséginek számító” pozíciókban is mindinkább értelme volt a négy és nyolc osztályos középiskolai végzettségnek.*

Ha távolabbra megyünk az időben az egész népességhez viszonyított számok pontosan meg nem mondható mértékben torzítanak, hiszen a 60–69 éves nemzedék már sokkal kisebb abszolút számú, mint az előtte járó, s nyilvánvaló, hogy az iskolázottabb embereknek sokkal nagyobb esélye van megérni ezt – és ennél idősebb – kort,

mint az iskolázatlanok átlagának. (Ha tehát a táblából úgy látjuk, hogy az 1855 körül tízéves nemzedékből élete folyamán 1,45% érettségizett, az azt jelenti, ennél *valójában csak kisebb lehet az arány.*)

A mortalitásos együtttható ugyanakkor nem, illetve alig torzít, ha azt vizsgáljuk, hogy nemzedékről-nemzedékre mennyi a négy és nyolc középiszkolát végzettek *egymáshoz* viszonyított aránya. (A négy középiszkolát végzettek ugyanis nem sokkal korábban halnak meg, mint az érettségizettek.) A 19. század első évtizedeiben iskolába lépőknél a nyolc osztályt végzettek száma lényegesen felülmúlta a négy osztályt végzettekét, tehát a hányados 1 és 2 között volt, a század közepén iskolába lépő nemzedéknél ez a hányados eléri az 1-et, a század végéig pedig 0,77-re süllyed. Ezt azt jelenti, hogy *a régi társadalomban az érettségizettek és a teljesen iskolázatlanok között alig lehetett valakit találni, a későbbi időszakban azonban egyre szélesedik az iskolázottsági értelemben vett „középréteg”. Az a „minőségromlás”, az a tanulmányi „csonkaság”, hogy az évtizedek folyamán mind többen elkezdtek valamiféle középiszkolát, de nem végezték el a „komplett” nyolcosztályos középiszkolát egy iskolázottsági középréteg kialakulásához vezetett – s így a polgárosodást segítette elő.*

Az 1910-es népszámlálás korcsoportos adatainak érvényét korlátozza, hogy az egyes korcsoportok iskolázottsága nemcsak az egyes *magyarországi* korcsoportok *magyarországi* iskolavégzési esélyeit tükrözi, hanem a szám tartalmazza, hogy az adott korcsoporthoz tartozó, ide vándorolt iskolázott *külföldi* szakembereket, s azokat a hazai születésűeket is, akik valamiért külföldön végeztek középiszkolát – vagy olyan szakképző intézményt, melyet a népszámlálás középiszkolának minősített. Az iskolázott központ, Budapest férfinépességnek 1869-ben még közel 20, 1880-ban közel 15, 1890-ben közel 10, 1900-ban 7,6 – s még 1910-ben is 5,9% külföldi születésű volt (*Budapesti Statisztikai Közlemények, 53. kötet*). A külföldi születésűek egy része a népszámlálások idején is külföldi honos volt, meglehetősen magas arányt téve ki a társadalom legiskolázottabb csoportjaiban: az 1900-as népszámlálás pl. az ipari tisztviselők 9, a bányászati tisztviselők 14%-át találta nem-magyar honosnak.

Az a tény, hogy a magyarországi népesség iskolázottsági statisztikája magában foglalja azok eredményeit is, akik külföldi születésűként, (vagy magyarországi peregrinusként) külföldi iskolákban szereztek iskolai végzettségüket, megítélésem szerint *nem csökkenti, hanem növeli* az iskolázottsági statisztika oktatástörténeti használhatóságát. Egy modern és modernizáló kormányzat ugyanis nemcsak azzal „oktatáspolitikáz”, hogy iskolákat csinál és működtet, hanem azzal is, hogy *olyan viszonyokat terem*t, melyek arra biztatják a polgárokat, hogy a magyar gazdaságba visszaforgó szakértelmüket külföldi intézményekben szerezzék meg, s azzal is, hogy arra biztatja a gyárosokat, hogy külföldi szakemberek „importjával” a külföldi oktatási intézmények munkáját kamatoztassák a magyar gazdaságban, magasan iskolázott külföldiek honosításával „javítsák” a magyar társadalom összetételét. (Ha bárki előtt kétséges lenne: „Brain drain” zajlik, csakhogy ellenkező irányban: Magyarország „szívja el” a német-cseh-osztrák „agyakat”...)

### *A középfokú oktatásban részesülők köre a két háború között*

Míg az 1910-es adatok „torzulásai” azt fejezték ki, hogyan vonzotta a magyar gazdaság az iskolázott külföldi embereket, az 1920-as s azt követő népszámlálások anyagát egészen másféle indítékú „vándorlási különbözet” torzítja. Az elcsatolt területekről elsősorban az erősen iskolázott köztisztviselők – családjaikkal együtt százezres nagyságrendben – áramlottak Magyarországra. Az 1941-es népszámlálás ezért csak a legfiatalabbak vonatkozásában tudósít az iskolázottak létszámának *ténylegesen szűkebb magyarországi* növekedéséről.

Eszerint az 1935–1939 között 18 évét betöltött férfi évfáratnak már 8,5%-a érettségizett, az előző korcsoportban ez 7,6%, a 1925–1929-ben érettségi korba értek között 6,3% volt. Tíz év alatt az érettségizők köre a kortársak számára is nyilvánvalóan érzékelhetően 1,34 szerezére bővült.

Az éves iskolastatistikai adatok közül az 1927/28-as és 1937/38-as éveket vetjük össze. (Az első időpontban már kifelé megy az iskolából a világháború végén beiratkozott nemzedék, s még nem torzítja az adatokat a világgazdasági válság. A második időpontban már kifelé megy a világgazdasági válság idején iskolát választó nemzedék, s még nem érintik a számokat a zsidótörvények.) (*Magyar 1928, 1938*)

A húszas évek végéről tudnunk kell, hogy a 12–14 évesek közül 12,1% járt polgáriba és 6,4% járt alsóközépfokú iskolába. Feltehetően ekkora, tehát a gyerektársadalom egyötödére terjed ki az a csoport amelyet szociális körülményei „engednének tanulni”. (Az oktatáspolitikai felelőssége innen kezdődik: az oktatáspolitikai az, amely – a századfordulóhoz képest – a polgári és a felsőközépfokú között az átjárhatóságot radikálisan lecsökkenti, így *a középfokú oktatás útján már elindult, szociális értelemben tehát arra képes diáksereg kétharmadának a királyi úton nem biztosít férőhelyet.*

A középfokú felső tagozatába (mely tehát normális körülmények között a 15–18 évesek iskolatípusa, s ekkoriban hétszázezren tartoznak e kohorszhoz) mintegy 22 ezren jártak, azaz alig 3%. Az egyetlen érettségit adó „szakközépfokú iskolatípusba”, a felsőkereskedelmibe ugyanebből a csoportból mintegy 7 ezren, az érettségit nem adó, de mégiscsak középfokú iskolának számító, s bizonyos felsőoktatási intézményekbe vezető tanítóképzésben is 6–7 ezren tanultak. Mindent összeszámolva tehát a korcsoportnak durván egyhúszada járt középfokú intézménybe. (Ha az érettségit nem adó de zömében négypolgáris végzettséget feltételező középfokú szakintézményeket megnezzük, ezek összesített hallgatólétszáma is csupán ötezer fő.)

Ha megvizsgáljuk ezután a középfokú (reáliskolás, reálgimnazista, gimnazista, és leányközépfokú iskolákba járó) tanulósság összetételét, kitűnik, hogy az értelmiség a tanulók szüleinek mintegy ötven százalékát tette ki. Társadalmi arányát figyelembe véve az értelmiség hat-nyolcszorosan felülreprezentált a középfokú iskolában.

Az értelmiségen belül a legnagyobb csoportok a köztisztviselők 14,4%-kal, a pap-tanár-tanító csoport 8,2 a nyugdíjasok 6%-kal részesedtek. A kereskedelmi tisztviselők és az önállók egyaránt 8–8,2%-kal az agrár- és ipari tisztviselők 1–2%-kal részesedtek.

Mint hogy a közalkalmazottak és a magánalkalmazotti értelmiség (eltartottjaival együtt) egyaránt negyed-negyedmillióst tömböt tett ki a társadalomban, a közalkalmazottak mintegy kétszeresen felülreprezentáltak a *magánértelmiséghez képest is*. A magánértelmiségben belül viszont az agrártisztviselők 2,66-szorosan felülreprezentáltak az iparforgalmi tisztviselőkhöz képest, hiszen a 13 223 lelket számláló agrárértelmiségi blokk 923 középiskolást adott, a 243 600-as iparforgalmi blokk pedig csak 6348-at.

A társadalmi felülreprezentáció adatai ezekből a számokból jól becsülhetők. Fontos felülreprezentációs jelzésként megemlítenéd, hogy az izraeliták a tanulók 16,9%-át adták – azaz a dualizmus kori felülreprezentációhoz képest némileg csökkent az izraeliták felülreprezentációja.

A másik végponton elég jól megragadható az iparforgalmi munkásság hét százalékos tömbje, s a kisbirtokosság mintegy 8%-os tömbje. A 2 milliós parasztság és a közel 1,7 milliós munkásság körülbelül azonos mértékben alulreprezentált a középiskolában. Inkább a polgári iskola szférája mutatja, hogy a munkások helyzete jobb, mint hogy minden ötödik polgáris tanuló munkás szülők gyermeke, viszont csak minden tizedik kisbirtokosé.

A társadalom legalján lévő 2,4 milliós agrár-szegénység – ahogy ez közismert – mindössze 1,1%-kal képviseltette magát a középiskolában, ők azonban olyan „messze vannak”, hogy még a polgáriban is csak 2,7% az arányuk.

Az ipari és kereskedelmi önállók húsz százalékos részesedését – mint hogy az iparbáróktól a szusterekig mindenki ide tartozik – elég nehéz lenne most értelmezni, mint ahogy az altsztek mintegy 3%-os részesedését is. (A századforduló másféle statisztikai adatközlése következtében még tudjuk, hogy a nagyiparosok 1,3%-ban, a nagykereskedők 1,7%-ban vannak jelen a középiskolában a kisiparosok és kiskereskedők viszont 15 és 11,2%-kal. Ha ezen arányok fennmaradását feltételezzük, akkor az „ipari és kereskedelmi önálló” foglalkozású szülők nagyobbik részét szociális értelemben valahova az ipar-forgalmi munkásság és az értelmiség közé helyezhetjük.)

Mi változott ehhez a helyzethez képest tíz év alatt?

A középiskolai hallgatók sorában az ipari értelmiség 137,5%-ra, a kereskedelmi értelmiségé 141,5%-ra, a köztisztviselőké 108,3%-ra, az egyéb értelmiségié aránya 112,2%-ra nőtt. Az értelmiségben egyedül a pap-tanár-tanító szülők aránya maradt szinten: 96%-on. A nyugdíjas tisztviselő aránya 88,9%-ra csökkent.

Az értelmiség az 1930-as évtizedforduló előtt összesen 49,1, a második világháború előtt pedig 54,8%-os aránnyal volt jelen, a növekedést elsősorban az iparba és kereskedelembe áramló keresztény intelligencia gyermekei jelentették. Az értelmiség a szinte általános arányszámnövekedést természetesen a többi jelentős társadalmi réteg rovására érte el.

A kisbirtokosok aránya 67%-ra csökkent, az eleve töredéket jelentő gazdasági munkásoké 45,5%-ra, egyéb napszámosoké 50%-ra, árvaházi gyerekeké 33,3%-ra.

A városi középréteg, az iparosok, kereskedők, s a nem tisztviselő rangú kereskedelmi alkalmazottak aránya nagyjából szinten maradt.



Az ipari munkásság 2,6%-ról indulva 130,4%-os, az altisztek 3,2%-ról indulva 134,4%-os növekedést produkálnak.

A világgazdasági válságot és a második világháborút megelőző állapot összehasonlítása tehát azt mutatja, hogy az értelmiség növelte részvételét a középiskolai szférában.

A középiskola minőségvédelme tehát azonos a mindinkább az értelmiség iskolájává váló intézmény „védelmével”.

Az értelmiségi „túltermelés” ill. értelmiségi munkanélküliség fogalmát is innen kell értelmeznünk: a gyermekeit gimnáziumba járató középosztály alapvetően természetellenesnek éli meg, ha a középiskolát végzettek nem értelmiségi munkakörben helyezkednek el. 1920-ban a közszolgálat és szabadfoglalkozások blokkjának önálló és tisztviselői 256 ezer embernek, a gazdaság tisztviselői további 231 ezer embernek, a nyugdíjas tisztviselők 22 ezer embernek biztosítottak megélhetést. A nem értelmiségiként kereső, de legalább nyolc középiskolát végzett emberek viszont csak 32 ezer embernek adtak megélhetést (*Magyar Statisztikai Közlemények*, 76. kötet).

Az iskolázottaknak csak kicsiny töredéke kész arra, hogy az iskolázottak számára egyébként természetes előnyöket kínáló terciér szférában önállóként próbáljon szerencsét. A középiskolázott aktív férfiak 1920-ban 136 ezres tömegéből tehát alig hatodfélezeren lesznek pl. önálló kereskedők, azaz 4%. 1930-ban a 165 ezres középiskolázott tömegből alig nyolcadfélezeren lesznek azok, azaz 4,5%. A reálszféra önálló között egyébként összesen is csak 38 ezer férfinak van érettségije vagy annál magasabb végzettsége 1930-ban (*Magyar Statisztikai Közlemények*, 72., 114. kötet; 1980. évi Népszámlálás, 36. kötet). Az iskolázott emberek számára tehát nemcsak a segéd-személyzetként végzett fizikai munka, de az önállóság, a vállalkozás is teljesen idegen.

### *A középiskola tömegesedése 1945 után*

A középiskolába járók köre 1945 után rendkívüli módon kiszélesedik. Az iskolastatisztika 1950-ben 82 ezer, 1960-ban 155 ezer, 1970-ben 233 ezer, 1980-ban 203 ezer nappalis középiskolai tanulót regisztrál (*Magyar Statisztikai Évkönyv 1949, 1975, 1986*). A népszámlálások eltartottsági statisztikái szerint 1960-ban 146 ezer középiskolai tanuló van (tehát már ekkor is négyszer annyi, mint három évtizeddel korábban), 1970-ben már 239 ezer tanuló – 1980-ban pedig 193 ezer tanuló. Itt, s a továbbiakban következetesen mellőzni fogom az 1990-es népszámlálás adatait – ennek egyik fontos oka, hogy az 1990-es népszámlálás nem különböztette meg a különböző jellegű középfokú végzettségeket, így az 1980-as rendkívül differenciált képet rontaná az 1990-es adatsor bekapcsolása. Másrészt az 1990-es népszámlálás „telibe találja” a rendszerváltást, ami pl. a foglalkozási adatok értelmezését igencsak megnehezíti.) A népszámlálási adatok arányaiból kiindulva azt jelenti, hogy 1960-ban még csak 24%-os esélye volt egy megfelelő korcsoportba tartozónak, hogy középiskolába kerüljön, 1970-ben már 32%-os, 1980-ban pedig 37%-os esélye (*1960. évi Népszámlálás*, 13. kötet).

Az ötvenes-hatvanas-hetvenes évek iskolastatisztika által gyűjtött származási adatait manipulálnak szokás tartani. Ilyen nyilván ideológiailag vezérelt adat, hogy az ötvenes évek közepén a 119 106 középiskolai tanulóból 46 039 a munkás, 25 029 a paraszt, 18 502 az értelmiségi szülők gyermeke. Ez azt jelentené, hogy az értelmiségiek csak 15,53%-át adják a középiskolai tanulósnak. E szerint az értelmiségiek (általános iskola nyolcadikos adatokhoz mérve) 2,21-szeresen vannak felülreprezentálva. A munkások 1,1-szeresen enyhén felülreprezentáltak a parasztok 0,5-szörösén alulreprezentáltak (*Magyar Statisztikai Évkönyv, 1949*).

Nyilvánvaló, hogy az iskola érdekelt volt az adatok kozmetikázásában, s elsősorban az értelmiségiek alacsonyabb arányának feltüntetésében. Ezért az alábbiakban a népszámlálások *eltartottsági minőség szerinti statisztikai* adatait vettük elő. (Ezek úgy készülnek, hogy a családfe foglalkozása szerint közlik, hány eltartott van középiskolai tanulói, hány általános iskolai tanulói stb. minőségben. Nincs tehát hol és mikor manipulálni az adatokat.)

1960-ban a 146 ezer középiskolásból 55 ezer volt szellemi dolgozó gyermeke, 17 ezer önálló, 50 ezer szak- és betanított munkásé, 19 ezer egyéb fizikai dolgozóé. A szakmunkás családok általános iskolásainak 17%-a a segédmunkás családok gyermekeinek 9%-a lett középiskolás. E logikában a parasztság besorolódik a fizikai kategóriába (*1960. évi Népszámlálás, 13. kötet* alapján számított adatok).

A középiskolai tanulók társadalmi összetétele a későbbiekben azonban nem úgy tolódott el, ahogyan ez a tömegesedésből várható lenne: azaz a népszámlálások szerint 1960-ban még 39% volt szellemi dolgozó gyermeke, 1970-ben már 44% s 1980-ban is 40% (*1980. évi Népszámlálás, 36. kötet* alapján számított adatok).

Nem arról van tehát szó, ahogy azt az elitista értelmezések sugallni szokták, hogy a fizikai dolgozók gyerekeinek aránynövekedése rontotta le a középiskola szintjét, hanem arról, hogy a társadalmi munkamegosztásban mind többen foglaltak el (alacsonyabb szintű) szellemi státusokat, s küldték gyerekeiket középiskolába. A szellemiek aránya a három népszámlálás során 17-ről előbb 25%-ra, majd onnan 30%-ra változott. A szellemi dolgozók aránya növekedésével ezek szerint párhuzamosan csökken középiskolai felülreprezentációjuk mértéke.

### *Fiúk és lányok*

Kísérjük meg megvizsgálni, hogy a szülők, illetve a gyerekek nemzedékében, miként alakul a középiskolai végzettség. A középiskola tömegesedésének üteméről a 20–24 éves korcsoportban középiskolát végzettek aránya jól tudósít. (Ez az adat sokkal használhatóbb, mint az, hogy a 14–18 évesek között mennyi a középiskolai tanuló, hiszen a 20–24 évesek adata „feldolgozza” az évveszteseket, illetve az iskolából való kimaradás társadalmi következményeit is. A demográfiai ingadozás is kevésbé zavaró, hiszen öt év átlaga már valamennyit „simít” a háborút közvetlenül követő, illetve a Ratkó Annának köszönhető csúcson. Az adat értelemszerűen a vizsgált időpontot fél évtizeddel megelőző iskolai állapottal áll összefüggésben, nyilván érdemes lenne a vonatkozó évek érettségi statisztikáit és a népszámlálási statisztikát összevetni.)

## 2. TÁBLA

*A középiskolai végzettség alakulása a szülők ill. gyermekeik nemzedékében*

	„A” Érettségi- zettek a 20–24 éves férfiak körében	„B” Érettségi- zettek az 50–54 éves férfiak körében	„C” Az alsó közép- iskolát vagy nyolc általánost végzettek az 50–54 éves férfiak körében	„D” 20–24 éves női népesség	„A”/„B” értelemben vett mobili- tás: a „kör bővülése”	„A”/„C” értelemben vett egylépcsős mobilitás
1920	8,5	5,4	9,9	2,3	1,6	0,9
1930	6,8	7,8	13,3	2,4	0,9	0,5
1941	9,5	9	15,1	4,9	1,4	0,6
1949	10,0	8,8	16,0	5,9	1,1	0,6
1960	16,8	8,0	17,7	16,5	2,1	1,0
1970	27,1	16,4	37,6	37,4	1,7	0,7
1980	29,8	22,5	57,4	42,7	1,3	0,5

Forrás: 1980. évi Népszámlálás, 36. kötet

Kiderül, hogy a férfinépességben az ötvenes és a hatvanas években meredeken nőtt az arány, a hetvenes évek végén azonban már alig érettségiztek többen, mint a hatvanas évek végén.

Ugyanakkor a lányok az ötvenes évekbeli fejlődés eredményeképpen utoléri az eredetileg jóval iskolázottabb fiúkat, a hatvanas években többségbe kerülnek, s előnyüket még a hetvenes években is növelik.

Ez a „színvonalromlás” élményének egészen sajátos aspektusára világít rá. A társadalom hagyományos felfogása szerint a férfiak keresik a pénzt, élnek közéletet, töltenek be magasabb pozíciót, iskolázottabbak – röviden: ők determinálják a család társadalmi státusát. Az, hogy a középiskolákban – és a középiskolát végzettek között – többségbe kerülnek a lányok, egyértelműen anak a jele, hogy a középiskolai végzettséget a társadalom immár kevesebbre becsüli, mint a fiúk által megszerezhető „jó szakmákat.” Amiképp az egyes szakmák elnőiesedése együtt jár azzal, hogy az adott szakma presztízse csökken, úgy a középiskolák elnőiesedése is együtt jár a középiskola presztízscsökkenésével, „színvonaltalanságával”.

A másik érdekes összefüggés akkor mutatkozik, amikor megvizsgáljuk, az egymást követő nemzedékekben mennyivel van nagyobb esélye a fiúknak középiskolai végzettség megszerzésére, mint apjuknak. A harmincas években érettségizettek köre csak egész kicsit bővebb, mint a középiskolázottaké az apák nemzedékében.

A negyvenes években érettségizettek 1,1-szer többen vannak, mint apáik, bár ezt a számot az akkoriban 50–54 évesek háborús vesztesége miatt inkább lefelé kell mozdítanunk, az egy évtizeddel korábbiak megfelelő szintet érve el.

Az ötvenes években viszont már minden második érettségiző apja nem rendelkezik érettségivel. Ez után csökken az érettségizetlen apák előfordulásának valószínűsége.

ge, magyarán lassul az intergenerációs társadalmi mobilitás. (Természetesen az apák nemzedéke az iskolázottsági statisztika szerint azokat is tartalmazza, akik felnőtt fejjel tették le az általános vagy középiskolát, de erre később visszatérünk.)

A következő viszonyszám az egyes időszakokat a szerint minősíti, hogy az egylépcsős intergenerációs iskolai mobilitásnak mekkora a valószínűsége. (E szám akkor lenne „1”, ha minden legalább nyolc általánost – ill. korábbi alsóközépiskolát – elvégzett 50–54 éves férfira jutna egy legalább érettségizett 20–24 éves fiú. A táblázatból látható, hogy itt is az ötvenes évek érettségizőivel történik nagy ugrás: míg a korábbi nemzedéknél csak 62%, addig ennél a nemzedéknél már 95% középiskoláztatik.

A Horthy korszakban polgárit-alsóközépiskolát (vagy annál magasabb iskolát) végzett férfiak tehát szinte kivétel nélkül érettségihez juttathatták fiaikat-lányaikat.

Az apák nemzedékének iskolázatlansága ill. iskolázottsága különbözőképpen kelti a „minőség-nélküliség” érzését. Ha iskolázatlanok a szülők, a pedagógusok elégedetlenek a tanuló motiváltságával, verbális képességeivel és teljesítményeivel, s úgy élük meg, a rendszer az iskola minősége rovására tartja benn ezeket a tanulókat. Ha viszont középiskolázottak a szülők, egyre differenciáltabb és egyre nehezebben teljesíthető igényeket fogalmaznak meg, s ekkor ők elégedetlenek a minőséggel. (A jelenség nem új, a polgári iskolai iskolaszékekben már a századfordulón kétféle konfliktus alakult ki: vagy az, hogy az iskolázatlan, de helyileg tekintélyes iskolaszéki tagok „butaságokat beszéltek” óralátogatásaik során, vagy éppen az, hogy a gimnáziumot, egyetemet végzett emberek a gimnázium tudományosságát kérték számon egy másik iskolatípuson...)

### *Szakközépiskola és gimnázium*

Tovább bonyolítja a képet, ha bekalkuláljuk a szakközépiskola-gimnázium kettősséget. Ezt egy másik számsor segítségével az 1980-as népszámlálás egyik kéziratosa nyoma nyomán rekonstruáljuk. (A munkaanyag létezésére Nagy Orbán hívta fel figyelmünket a KSH-ban, köszönet érte.)

A 3. táblázat azt mutatja, hogy a 18–19 éves korcsoportban – a három népszámlálási időpontban – hányan végeztek általános gimnáziumban, s hányan a kornak (tehát az ötvenes, hatvanas, hetvenes évek végének) megfelelő egyéb – szakképző – középiskolákban. (Azért nem a 20–24 éveseket vizsgáljuk, mert köztük már vannak főiskolát-egyetemet végzettek, a középfok szerepét tehát nem lehetne elkülönítve vizsgálni...)

A fiúk, miközben a középfokot végeztek között 48-ról 41%-ra csökkentették arányukat, átáramlottak a szakközépiskolába – hiszen míg a gimnáziumban 46-ról 33-ra csökkent, addig a szakképzésben 50-ről 54%-ra nőtt az arányuk. A következő évtizedben a lányok aránynövekedése megtorpant, s igen kis mértékben megindult a lányok aránynövekedése a szakközépiskolában, s a fiúké a gimnáziumban.

A középfokot végzett fiúknál a gimnáziumi végzettségük aránya folyamatosan csökkent (64–50–44%). A lányok között eleve magasabb volt az általános gimnázis-

ták aránya, ez az első évtizedben még növekedett is, s csak azután indult hanyatlásnak (68–70–58%).

### 3. TÁBLA

*Középiskolai végzettséget szerzők a három népszámlálási időpont idején*

	Abszolút szám			Korcsoport %-ában		
	1960	1970	1980	1960	1970	1980
Összesen						
Gimnázium	27 367	50 414	43 247	9,39	14,50	15,97
Szakközépiskola	13 706	30 898	39 436	4,70	8,88	14,56
Összesen	41 073	81 312	82 683	14,09	23,38	30,53
Férfiak						
Gimnázium	12 709	16 837	15 312	8,71	9,52	11,04
Szakközépiskola	6 916	16 896	19 244	4,74	9,55	13,87
Összesen	19 625	33 733	34 556	13,45	19,06	24,91
Nők						
Gimnázium	14 658	33 577	27 935	10,07	19,65	21,15
Szakközépiskola	6 790	14 002	20 192	4,66	8,20	15,29
Összesen	21 448	47 579	48 127	14,73	27,85	36,44

Mint említettük, az 1990-es népszámlálás e vonatkozásban nem használható, ezért az olvasóknak meg kell elégedniük azzal az iskolastatisztikai adattal, hogy 1986-ban (például...)

### 4. TÁBLA

*Középiskolát végzettek, 1986*

	Fiú	Lány	Összesen	Fiúk aránya
Gimnázium	36 602	68 592	105 194	34,79
Szakközépiskola	63 341	68 446	131 787	48,06
Összesen	99 943	137 038	236 981	42,17
Gimnázium aránya	36,62	50,05	44,39	

A rendszerváltás előtti időszakban tehát a gimnazisták kevesebb mint harmada fiú, s a középiskolás fiúk alig több mint harmada gimnazista. A gimnáziumi képzés immár a középfokú képzésnek kevesebb mint fele. Az általános iskolát eredményesen befejezett fiúk 26%-a tanult tovább szakközépben és 13,8%-a gimnáziumban. A lányoknál ez a két szám 28 ill. 27,7% (*Magyar Statisztikai Évkönyv, 1986*).

Érdeemes egy pillantást vetni az 1960–1970–1980-as adatokat tartalmazó táblázat másik felére is, mely azt mutatja, hogy a 18–19 éves korcsoporthány %-át jellemezte a szakközépiskolai és gimnáziumi végzettség. A hatvanas évektől készülő (itt most nem közölt) iskolastatisztika adatsorai – a fentieket megerősítve – mutatják, hogy a gimnáziumban tanulók a korcsoporthány %-át adták – a növekedést az

jelentette, hogy a szakközépiskolában tanulók száma és aránya egyaránt folyamatosan nőtt, 1975-ben elérte, majd meghaladta a gimnazistákét.

A tömegesedés tehát nem egyszerűen a középfokú végzettség szélesedését jelenti, hanem azt is, hogy

- 1.) az érettségi úgy tömegesedik, hogy ez elsősorban a „nem klasszikus” középiskola tömegesedését jelenti, sokkal kevésbé a „klasszikus” gimnáziumét;
- 2.) a gimnáziumi végzettség tömegesedése mögött valójában *kizárólag* a lányok gimnáziumi végzettségének növekedése állt.

### *Nappali és nem nappali képzések*

A „minőségromlást” természetesen a levelező- és esti képzés jelensége is érinti. Az esti és levelező tagozatra járók száma 1945 és 1980 között ciklikus mozgást mutat. Az elsőbe beiratkozottak száma az 1946-os 6 ezerről az 1954-es 40 ezerig emelkedik, majd 1956-ra hatezerre esik, hogy 1963-ra 74 ezerig emelkedjen, majd 1968-ig 35 ezerre csökkenjen. Az utolsó csúcspont az 1974-es 64 ezer, s 1980-ban már csak 40 ezren iratkoznak be (*Sáska 1992*).

A nem és iskolatípusbéli összetétel értelmezéséhez két időpontot ragadtunk ki.

#### 5. TÁBLA

*Középközpiskolába járók, tagozat és nemek szerint, 1966, 1976*

	Fiú	Lány	Összesen	Fiúk aránya %	Fiú	Lány	Összesen	Fiúk aránya %
1966 Összesen					1976 Összesen			
Gimnázium	75 620	131 343	206 963	36,5	55 820	102 026	157 846	35,4
Szakközépiskola	121 200	79 322	200 522	60,4	118 622	106 025	224 647	52,8
Összesen	196 820	210 665	407 485	48,3	174 442	208 051	382 493	45,6
Gimnázium aránya:	38,42	62,34	50,79		27,1	45,6	35,2	
1966 Nappali					1976 Nappali			
Gimnázium	49 520	97 380	146 900	33,7	34 751	64 905	99 656	34,9
Szakközépiskola	50 959	38 730	89 689	56,8	51 951	55 710	107 661	48,3
Összesen	100 479	136 110	236 589	42,5	86 702	120 615	207 317	41,8
Gimnázium aránya:	49,3	71,6	62,1		40,1	53,8	48,1	
1966 Nem nappali					1976 Nem nappali			
Gimnázium	26 100	33 963	60 063	43,5	21 069	37 121	58 190	36,2
Szakközépiskola	70 241	40 592	110 833	63,4	66 671	50 315	116 986	57,0
Összesen	96 341	74 555	170 896	56,4	87 740	87 436	175 176	50,1
Gimnázium aránya:	27,1	45,6	35,2		24,0	42,5	33,2	

A teljes középközpiskolai képzésnek az 1960-as évekbeli időpontban 41, a hetvenes évek közepi időpontban 45%-át érinti a túlkorosak képzése (mindkét időpontban még benn van az iskolában a ciklus csúcspontját jelentő tanulói csoport). A nem nappali gimnáziumi képzési formában jelentősebb a fiúk-férfiak aránya, mint a nappaliban.

Ez is ráerősít eddigi gondolatmenetünkre: a fiúk – akiknek elvileg hagyományosan dominálniuk kellene a képzést – a nem klasszikus gimnáziumban és a nem teljes értékű képzési formában vesznek részt nagyobb arányban.

Az esti és levelező képzés ciklikus jellegéről – egészen pontosan az oktatáspolitikai által generált ciklusokról – tudósít Sáska Géza monográfiája (*Sáska 1992*). Ezúttal egy másik összefüggésre, tudniillik a „nemzedékire” szeretnénk felhívni olvasóink figyelmét.

Természetesen nincsenek átfogó adataink arról, hogy a levelező és esti oktatásban mikor melyik kohorsz vett részt. Kísérletet tehetünk azonban arra, hogy megállapítsuk, „mennyit javul” egy-egy korcsoportban a középiskolát végzettek aránya a „normál kor”, azaz a 20–24 éves korosztály és az 50–54 éves korosztály között. Az 1900 előtti években születettek generációjában a generáció 20–24 éves korára 8,5, 50–54 éves korára 8,8%-ot tesz ki az érettségizettek aránya. Őket, akik fordulat éve körül már ötödik X-üket is átlépték, már nem érinti az esti oktatás. A tíz évvel fiatalabbak körében is csak 1,17-szeresre nő az arány harminc év alatt. Ez a holocaust egyenlőtlen pusztítását, s az emigrációt beleszámítva szintén azt mutatja, még e generációt sem mozdítják meg az ötvenes évek.

Viszont az 1920 előtti években születetteknél már 1,7-szeresre nő a két megfigyelési időpont közötti különbség. A leglátványosabb megoldás az, ha abszolút számmal jelezzük, hogy az egyes népszámlálási időpontok között ugyanabban a kohorszban hány embernek van 20–24 évesen ill. 50–54 évesen érettségije. (Ez ugyanis még nulla mortalitás esetén is látványosan bizonyítja az adott korcsoport érintettségét az esti és levelező oktatásban.)

#### 6. TÁBLA

*Az érettségizettek a fordulat éve előtt felnötté vált korcsoportokban (ezer fő)*

A generáció születése	1941	1949	1960	1970	1980
1930 előtti évek	-	62	85	116	116
1925 előtti évek	-	57	72	92	89
1920 előtti évek	41	40	43	49	45
1915 előtti évek	47	45	50	51	44

#### 7. TÁBLA

*Az érettségizettek számának növekedése a népszámlálások között, korcsoportonként (%)*

Születési kohorsz	1949/1960	1960/1970	1970/1980	1949/1980	1949/1970
1930 előtti évek	37,1	136,5	100,0	187,1	187,1
1925 előtti évek	126,3	127,8	96,7	156,1	161,4
1920 előtti évek	107,5	113,9	91,8	112,5	122,5
1915 előtti évek	111,1	102,0	86,3	97,8	113,3

## 8. TÁBLA

*Az érettségizettek a fordulat éve után felnötté vált korcsoportokban (ezer fő)*

	1960	1970	1980
1950 előtti évek	0	251	296
1945 előtti évek	0	194	226
1940 előtti évek	113	145	158
1935 előtti évek	90	123	130

Az 1920 előtt született nemzedékben az 1941-es 41 ezer érettségizettből tíz év múlva már csak 40 ezer maradt. Azonban ennek az akkor középkorú nemzedéknek a tagjai intenzíven tanulni kezdenek. 1960-ban már 43 ezren vannak a nemzedék érettségizettjei, 1970-ben már 49 ezren, s a mortalitás csak ezután szól közbe s nyomja a létszámot az 1980-as megfigyelési időpontban 45 ezerre. E nemzedékben tehát 1949 és 1960 között abszolút számban, tehát nulla mortalitást feltételezve 1,1 szerezre nőtt az érettségizettek száma.

Az öt évvel fiatalabbaknál ugyanez az évtized (mint ahogy a következő is) egy és egynegyedszeres növekedést hoz. Az 1930 előtti években született nemzedéknek pedig 1,36 szoros növekedést.

Ez nem kevesebbet jelent, mint hogy a húszas években született nemzedék tagjából 1970-re az érettségizettek kb. 37%-a mondhatta el magáról, hogy „túlkorosan” szerzett érettségit. A hatvanas évek során hasonlóan magas beiskolázást számítottunk ki az 1935 előtti években születetteknek. (Az 1970-es megfigyelési időpontban ugyanis 1,36-szor vannak többen e nemzedék érettségizettjei mint az 1960-as időpontban.) A következő kohorszban ez az adat már 1,28-ra csökken.

Gyakorlatilag mindegyik idősebb nemzedékre igaz, hogy 1980-ban kb. ugyanynyi érettségizettje van, mint 1970-ben, tehát az estis és levelezős képzés 1970 után „csak” a mortalitás pótlására képes – arra viszont igen! (A fenti adatokat nyilván tovább lehetne színezni a nemek és régiók szerinti bontással, de már így is túlzottan igénybe vettük az olvasó számmemóriáját.)

A középiskola „színvonalromlásának” élményéhez tehát hozzájárul, hogy az ötvenes és hatvanas években a „túlkoros” hallgatók óriási számban kaptak érettségit. Ez a képzési forma leginkább a húszas években és a harmincas évek első felében született nemzedéket érintette. A középosztály s a tanárság azt konstatálhatta, hogy gyermekeit, tanítványait „hiába” juttatja középiskolai végzettséghez, azokat ez nem segíti érvényesülési fölényhez, mert a már pozícióban ülő, eredetileg érettségizetlen középnemzedék „pótlólagosan” beszerzi az alacsony szintű vezetői beosztásához adekvát középiskolai végzettséget. Később pedig, épp abban az évtizedben, amikor alig bővül a szellemi pozíciók száma, a nemzedék esti és levelezős iskolázással teremti meg esélyét, hogy elhált kortársai helyére lépjen.

Ráadásul alapvető megfigyelés volt, hogy minden egyes ciklusban „a bizonyítvány megszerzésének nehézségi foka egyre csökken” (Sáska 1992). (Utóbbira persze kézen-



fekvő magyarázat, hogy ugyanazon nemzedékbe tartozó felnőttek közül az „ambiciózusabbak” nyilván a korábbi időpontban vették igénybe a felnőttkori tanulás lehetőségét. A különböző generációkat összehasonlítva pedig ha egy korcsoport nagyobb hányada szerez érettségit normál korban, mint az előző korcsoporté, akkor „a maradék” ambíciói és intellektuális képességei logikailag kisebbek a későbbi nemzedéknél, mint a korábbiánál, s ha mégis beiskolázzák, az iskola kénytelen engedni a követelményekből.)

### *A gimnáziumban végzettek elhelyezkedési esélyeinek romlása*

Az iskolai végzettség és a társadalmi munkamegosztásban betöltött hely szoros koherenciája megbomlott: a Horthy korban még devianciaként élték meg az érettségizettek, ha fizikai munkát kellett végezniük. 1930-ban az érettségizett férfiak közül 125 ezren voltak alkalmazott értelmiségiek, 38 ezren iparosok vagy kereskedők, 14 ezren önálló értelmiségiek – alig 11 ezren tartoztak a „segédszemélyzethez”. Elhanyagolható tehát a fizikai munkát végző érettségizettek száma, s aránya.

1980-ban viszont az érettségizettek igen nagy része – ahogy az alábbiakban részletezni fogjuk – tartozik a fizikai foglalkozásúak közé.

Azt hihetnénk, hogy ennek a szakközépiskola aránynövekedése az oka. Ez azonban nem így van. A 477 ezer gimnáziumban érettségizett (s egyetemre – főiskolára azután később nem járt) keresőből 150 ezren fizikai foglalkozásúak. Azaz még hetven százalékot sem tesz ki a gimnáziumi érettségizettek között a szellemi pályán lévők aránya. A szakközépiskolák egy részét végzettek immár nagyobb eséllyel lesznek szellemi dolgozók, mint a gimnáziumot végzettek: a közgazdasági érettségiseknek ugyanis 90,5%-a, az egészségügyisek 92,4 a kereskedelmisek 76,6% lesz szellemi foglalkozású.

Az alábbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a hetvenes évek vége felé érettségizett generációból azok, akik a középiskolában befejezték tanulmányaikat mennyivel gyengébb társadalmi pozíciót töltenek be, mint a harminc évvel idősebb nemzedék. (Tehát az 1980-ban 20–24 ill. 50–54 éves nemzedéket hasonlítja össze az alábbi táblázat.)

A dolgozó – tehát nem tanuló, s nem is szüleik által eltartott – érettségizett fiatal férfiaknak és apáik nemzedékének egyaránt harmada végzett gimnáziumot, kétharmada szakközépiskolát. (Az adat azért tér el jelentősen a 18–19 évesek korábban látott adataitól, mert a gimnazistákat valamennyi nemzedékben nagyobb arányban vették fel a felsőfokra, így ők természetesen ebből a kimutatásból már „eltűntek”, ezzel egy kicsit később foglalkozunk.)

Viszont: a fiatalok kétharmada, az apák nemzedékének alig egyötöde fizikai foglalkozású. A fiataloknak negyede tartozott ahhoz a csoporthoz, amely gimnáziumi végzettsége ellenére fizikai munkát végzett – az apák nemzedékének viszont már csak egytizede.

Ugyanakkor a szakközépiskolát és a gimnáziumot végzett lányok egyaránt nagyarányban helyezkednek el az alacsonyabb szellemi státusokban – bár a fizikai dolgozók aránya még náluk is kétszer akkora, mint az iskolázott anyák nemzedékében.

Minél később járt középiskolába valaki, annál nagyobb arra az esélye, hogy érettségi után fizikai munkakörben helyezkedjen el. S természetesen, ahogy a szellemi pozí-

ciók aránya szélesedik a társadalomban, egyre „elfogadhatatlanabbá” válik, hogy valakinek csak fizikai munkahely jut. Miközben a szellemi foglalkozású aktív férfiak 15%-ának – ez mintegy 84 ezer fő – nem volt érettségije, addig húszezer gimnáziumot és 36 ezer szakközépiskolát végzett fiatal ember dolgozott fizikai munkakörben (1980. évi Népszámlálás).

A gimnáziumi érettségi becsülete, rangja és „minősége” tehát nemcsak azért csökken, mert az ötvenes-hatvanas években sokan kerülhetnek vezető beosztásba érettségi nélkül, a régi értelmiség sérelmére, nemcsak azért, mert alacsonyabb szintű (estis-levelezős) érettségikkel pótlólag is meg lehetett szerezni a legitimációt, hanem azért is mert még 1980-ban is lehettek szellemi szerepkörben „ott maradt” érettségizetlenek.

## 9. TÁBLA

*Az aktív férfiak és nők a két korcsoportban a végzettség jellege szerint*

Nem	Munkajelleg	Végzettség	20-24 éves	Aktívak %-ában*	50-54 éves	Aktívak %-ában*
Férfiak	Fizikai	Gimnázium	20 780	25,08	3 980	10,43
Férfiak	Fizikai	Szakközép	36 179	43,66	3 099	8,12
Férfiak	Szellemi	Gimnázium	8 304	10,02	9 286	24,34
Férfiak	Szellemi	Szakközép	17 597	21,24	21 793	57,11
Férfiak	Fiz+szell	Gimnázium	29 084	35,10	13 266	34,77
Férfiak	Fiz+szell	Szakközép	53 776	64,90	24 892	65,23
Férfiak	Fizikai	Gimn+Szakk	56 959	68,74	7 079	18,55
Férfiak	Szellemi	Gimn+Szakk	25 901	31,26	31 079	81,45
Aktív összesen	Fiz+szell	Gimn+Szakk	82 860	100,00	38 158	100,00
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Gimnázium	49 571		15 363	
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Szakközép	61 244		29 242	
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Gimn+Szakk	110 815	133,74	44 605	116,90
Nők	Fizikai	Gimnázium	11 364	12,28	1 186	7,06
Nők	Fizikai	Szakközép	7 652	8,27	499	2,97
Nők	Szellemi	Gimnázium	37 108	40,11	8 999	53,60
Nők	Szellemi	Szakközép	36 397	39,34	6 106	36,37
Nők	Fiz+szell	Gimnázium	48 472	52,39	10 185	60,66
Nők	Fiz+szell	Szakközép	44 049	47,61	6 605	39,34
Nők	Fizikai	Gimn+Szakk	19 016	20,55	1 685	10,04
Nők	Szellemi	Gimn+Szakk	73 505	79,45	15 105	89,96
Aktív összesen	Fiz+szell	Gimn+Szakk	92 521	100,00	16 790	100,00
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Gimnázium	84 036		12 340	
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Szakközép	62 522		19 920	
Összesen	Fiz+szell+nem aktív	Gimn+Szakk	146 558	158,41	32 260	192,14

\* A nemhez tartozó középiskolázott aktívak.

### A felsőoktatás hatása

A középfok „minőségromlásának” sajátos eleme a felsőfokhoz való viszony. Hiszen: a Horthy kori középiskola végzettjeinek többsége tovább tudott haladni a felsőoktatásban. (Az 1938 tavaszán érettségizett 1432 gimnazista közül 1183-an, 3190 reál-gimnazistából 2422-en, a 678 reáliskolásból 475, tehát – a leányközépiskolásokkal együtt – a középiskolában érettségizettek 71%-a tanult tovább) (*Magyar Statisztikai Évkönyv, 1938*). Az 1945 utáni fejlődés viszont a nappalin érettségizetteknek csak töredékét engedte be a felsőfokú intézménybe. Az érettségi nemcsak jogilag, de a társadalmi tapasztalat szintjén sem vezetett logikailag a felsőfokhoz: Az iskolastatisztika szerint 1960-ban a nappalis érettségizettek 30 1975-ben 37%-át tették ki a nappalis elsős hallgatók.

Ugyanakkor – tényleges társadalmi hatásmechanizmusokat vizsgálva – sokkal jobb adathoz jutunk, ha korcsoportonként összevetjük a felsőfokú végzettségűeket, a be nem fejezett felsőfokú végzettségűekkel, illetve az érettségizettekkel.

#### 10. TÁBLA

##### *Különböző iskolai végzettségűek, korcsoportonként*

	20-24 éves ffi	50-54 éves ffi	20-24 éves nő	50-54 éves nő
1 Befejezett középfokú végzettségű, aktív	110 815	44 605	92 521	16 790
2 Érettségizett, tovább nem tanult	89 750	43 007	124 729	31 181
3 Befejezetlen főiskolai végzettsége van	21 169	1 601	21 865	1 081
4 Befejezett főiskolai végzettsége van	12 971	29 830	23 781	9 774
5 Érettségizett és elkezdett továbbtanulni (2+3)	110 919	44 608	146 594	32 262
6 Főiskolára járt vagy járt (3+4)	34 140	31 431	45 646	10 855
7 Érettségivel vagy magasabb végzettséggel rendelkezik (2+3+4)	123 890	74 438	170 375	42 036
8 Az aktívak aránya a legfeljebb és legalább érettségizettek között (1/5*100)	99,91	99,99	63,11	52,04
9 A felsőfokra kerültek aránya a legalább érettségivel rendelkezők között (6/7*100)	27,56	42,22	26,79	25,82

Az iskolázott 1960 előtti években született generációnál nemtől immár függetlenül a középiskolázottak alig több mint negyede haladt tovább a felsőoktatási rendszerben. Ezzel szemben az 1930 előtti években született generációnál az érettségizett férfiak kétötöde továbbtanult. A nőknek viszont hasonlóképpen egynegyede továbbtanulós ebben az idősebb nemzedékben is. Egyértelműen látszik, hogy az érettséginek milyen óriási jelentősége lehet a házassági piacon. Az 50–54 éves nőknek ugyanis a teljes népességben 67%-a aktív, az érettségizettek körében ez alig 52%. (*1980. évi Népszámlálás, 22. kötet*). A közhiedelemmel ellentétben tehát az érettségizett nők e generációban nagyobb arányban „főállású feleségek”, mint a magyar nők átlaga. (Természetesen az 50–54 évesek adata mindkét nemnél tartalmazza az estin és levelezőn

felsőfokot végzeteket is: de a viszonyítási alap, a középiskola is tartalmazta az ilyen módon szerzett érettségiket...)

Ha a másik irányból nézzük, ez azt jelenti, hogy a húszas évek második felében született férfiak valamikor 1945 után érettségét szerezve kétötöd részben felsőfokot is végeztek: fiaik nemzedéke viszont középiskolát elvégezte, de csak minden negyedik jutott közülük – legalábbis fiatalon – a felsőoktatásba. Ez azt jelenti, hogy a szülők nemzedéke szemében a herves évekbeli középiskola kétféle értelemben is gyengébben teljesített, mint a korábbi: kevésbé készített elő a felsőoktatásra, viszont a munkaerőpiacra „dobott” fiatal férfiakat kevésbé tette alkalmassá arra, hogy a fizikai munkát „megússzák”.

### *Értelmezési kísérlet a minőség és a diverzifikáció 1945–1990 közötti viszonyáról*

Ha a középfokú oktatást egységesnek tételezzük akkor mindenképpen minőségromlás történt. Csakhogy a középfok és az érettségi egysége illúzió: a középfok egyértelműen diverzifikálódott, éppúgy, ahogy a múlt század végén. Az intézmények csoportjának élén ott álltak azok az elit-gimnáziumok, amelyek ugyanazt a tudományos szempontrendszert hordozták, mint a 45 előtti iskolák.

Az elit intézmények minőségét egyértelműen versenyelvű, intellektuális kritériumrendszer mutatta és biztosította. Az elit intézményekben az intellektuális tárgyakra koncentráció fakultációk és tagozatok, szakkörök és diákkörök működtek. A hazai és nemzetközi tanulmányi versenyek, illetve az egyetemek felvételi vizsgái évről évre bizonyították, melyik az a néhány tucat intézmény, amelyik a vezető helyen áll.

Ezek az intézmények viszonylag hamar kibújtak a középfok általánossá válását feltételező körzeti iskola funkció alól, s (bár ezt részletes statisztikai adatokkal most nem támasztjuk alá) lényegesen szelektívebbek voltak felvételkor, ez – mindennapi tapasztalatok szerint – tükröződött diákjaik szociális összetételén is. Ezekben az iskolákban sosem süllyedt alacsonyra a fiúk aránya sem.

E mögött az intézménycsoport mögött különféle érdekeket és igényeket kiszolgálva négy-öt különböző középfokú képzési forma jött létre.

Kialakult először is a gimnáziumok széles hálózata, mely színhelye lett értelmiségi-ek és peremértelmiségi-ek valamint mobilitásra kész fizikai dolgozók gyermekei találkozásának, melynek közönsége erősen feminizálódott és szocializációs funkciói mellett a házassági-piacot jelentősen befolyásolta. (Érettségizett lány-szaktanácsos fiú típusú házasságok igen jellemzővé válnak!) E gimnáziumok végzettjei – eltérő mértékben – felsőoktatási intézményeket is célba vehettek, egyébként pedig mind fizikai mind szellemi munkakörökben elhelyezkedhettek.

Kialakult továbbá a szakképző intézmények sajátos köre, mely – a gimnáziumhoz képest leszűkített műveltségisménnyel ugyan, de – az ágazati felsőfokú intézményekre nagy biztonsággal készítette elő.

Kialakult a szakképző intézmények rohamosan tömegesedő válfaja, mely zömében fiúkat fogadott be, s ellentétben a szaktanácsosképzőkkel, elvileg nyitva maradt fölfele és – különösen fizikai dolgozók fiainak – a gimnáziumnál természetesebb (mert

lassabb és szervezesebb) társadalmi mobilitást, s meglehetősen jó munkaerő-piaci helyzetet biztosított.

A szakképzésben és a gimnáziumi képzésben egyaránt kialakult továbbá az esti, levelező, ill. kiegészítő jellegű középiskolai képzések széles választéka.

Mindennek eredményeképpen egy rendkívül sokszínű, sokféle minőségi igényt kielégítő iskolarendszer működött Magyarországon. *A rendszer sokszínűsége azonban nem volt legitim és nem volt kimondható.* Ezért a valójában több alrendszerből álló rendszerre bármiféle kritika „jogosnak” bizonyult, hiszen a „virtuálisan” egyenlő értékű érettségi „átlagos” tudományos színvonala kétségtelenül esett, a „virtuálisan” egyformán szakképző intézmények valóban nem voltak „elégge” szakmaiak, a virtuálisan azonos funkciójú intézmények „átlagosan” kétségtelenül nem segítettek eléggé a hátrányos helyzetűeket stb.

A rendszer megérett arra, hogy a felső középfokon (a főszabályként 14–18 éves sávon) belül a sokszínűséget és a sokféle kínálatot végre megjelenítse. Az iskolaszervezet felbomlasztása – a hat és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése – ezt a folyamatot zavarta meg.

### *Egy fogalom a történelemben*

A látszatonál lényegesen bonyolultabb a minőség kérdése. A közép- és felsőfok minőségével kapcsolatban szinte minden történelmi időszakra elmondhatjuk, hogy valamilyen minőségfogalomnak a működő iskolák megfeleltek. Sőt az iskolák egész belső hierarchiája ennek a minőségfogalomnak rendelődött alá. A „minőség” kétségbevonása igen gyakran abból eredt, hogy az oktatáspolitikai egyik vagy másik szereplője új követelményeket fogalmazott meg, s ennek az új követelménynek a hagyományos műveltséget közvetítő iskola nem felelt meg, de nem is felelhetett meg, hiszen egész presztízsrendszere a korábbi műveltségisményen alapult.

A másik fontos jelenség, hogy a „minőség” jelszava a mindenkori elit védekezése a túl nagygyá és túl kiterjedtté vált oktatási rendszerben. Annak az állapotnak a jele, hogy „létszámstoppal” már nem lehet útját állni egy képzési fokozat bővülésének. Ezért: az elit a fokozaton belüli színvonalkülönbségeket kívánja mérhetővé tenni és megjeleníteni. A tömegesedésre az egyik lehetséges válasz, a képzési idő még tovább nyújtása: ezt azonban az elit indokolatlanul költségesnek ítéli, le kívánja rövidíteni azt a képzési időt, amelyet gyermeke „a nem elég színvonalas” oktatási intézményekben eltölt.

A történelmi fejlődés legfontosabb tanulsága azonban, hogy a minőség fogalmát nemcsak az iskolarendszeren *belül* lehet értelmezni. Új minőség ugyanis – bármely történelmi időszakban –, amikor az iskolák belső világa szempontjából alacsonyabb rendű, de időnként a kortárs külső társadalom, időnként a „történelem” szemében fontosnak bizonyuló ismeretanyagok és készségek felváltják és kiszorítják a hagyományos ismeretanyagokat és készségeket. Új minőség az is, ha az iskolarendszer egy része társadalmi mobilitást képes szolgálni. De még az is új minőség lehet, hogy a gimnáziumi végzettségűek fizikai munkakörökben és a szakközépet végzettek szelle-

mi munkakörökben való elhelyezkedése egy átjárhatóbb és kevésbé rendies társadalmat teremt. Az iskolázottak látszólag alacsonyabb funkciókban tudnak csak elhelyezkedni, hiszen a modern munkaszervezetben előbb a gépi nagyipar elterjedése, majd a tercier ágazatok arányának növekedése révén a jobb minőségű, kulturáltabb, nagyobb alkalmazkodási képességű munkaerő megjelenése igenis hasznosul, emeli a nemzeti jövedelmet és polgárosítja a társadalmat.

NAGY PÉTER TIBOR

E tanulmány a 20871 és 22144-es OTKA kutatások keretében, valamint a Soros Alapítvány támogatásával készült.

## IRODALOM

1910. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS  
 1960. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS  
 1980. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS  
 Az 1883. II. tc. (1911) In: Az 1881–1883 évi törvények. Bp. 1911.  
 A GYMNASIUMI TANTERV MÓDOSÍTÁSA (1886–87) *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, No. 6.  
 A KÖZÉPISKOLA REFORMJA. (1906) *Vita a középiskolai kérdéstről*. Rendezte a Társadalomtudományi Társaság. Bp., Deutsch Zs. tsa. könyvkereskedése  
 BALOGH J. (1927) Középiskolai kérdések az egyetem szemszögéből. *Magyar Szemle*, november.  
 BIBÓ ISTVÁN (1986) *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Magvető. (II. kötet)  
 BUDAPESTI STATISZTIKAI KÖZLEMÉNYEK  
 DENG JÁNOS (1890) Tanügyi dolgozatok a középiskolai nevelés és oktatás köréből. Bp., Az Eggenberger-féle könyvkereskedés bizománya.  
 HÁBER JUDIT & H. SAS JUDIT (1980) *Tanönyvszagú világ*. Budapest, Akadémia Kiadó  
 HALÁSZ GÁBOR (1984) *Felügyelet és oktatásirányítás 1945-től napjainkig*. Bp., OI.  
 HORVÁTH M. (ed) (1988) *A magyar nevelés története*. Bp., Tankönyvkiadó.  
 KARÁDY VIKTOR (1997) *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Bp.  
 KARÁDY VIKTOR (1995) A középiskolai elitképzés első funkcióváltozása Magyarországon. *Educatio*, No. 4.  
 KNAUSZ IMRE (1987) A közoktatás pártfelülvizsgálata 1950 tavaszán. *Párttörténeti Közlemények*, No. 1.  
 KONEK SÁNDOR (1865) *Az ausztriai birodalom... kézikönyve*. Pest.  
 KOSÁRY DOMOKOS (1980) *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Bp., Akadémia Kiadó.  
 LUKÁCS PÉTER (1991) *Színvonal és szelekció*. Budapest, Educatio Kiadó.  
 MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV  
 MAGYAR STATISZTIKAI KÖZLEMÉNYEK  
 MANN MIKLÓS (ed) (1987) *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Bp.  
 MARGÓCSY J. (1969) Érettségi és felvételi vizsgatapasztalatok az irodalmi feleletek alapján. *Felsőoktatási Szemle*, No. 6.  
 NAGY PÉTER TIBOR (1992) *A magyar oktatás második államosítása*. Bp., Educatio Kiadó. (Társadalom és oktatás)  
 NAHALKA ISTVÁN (1994) Tankönyvek a természettudományos nevelésben. *Educatio*, No. 4.  
 NÉVY L. (1873–74) A vizsgálatok szigora. *Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye*.  
 POLLARD, SIDNEY (1981) *Integration of the European Economy Since 1815*. New York.  
 SÁSKA GÉZA (1992) *Ciklikusság és centralizáció*. Bp., Educatio Kiadó.  
 SZABOLCS OTTÓ (1999) *Történelempedagógiai írások*. Bp., ELTE, MTT.

## ELSZÁMOLTATHATÓ ISKOLA

**A**Z ELSZÁMOLTATHATÓSÁG A KILENCVENES ÉVEK EGYIK oktatáspolitikai jelszavává vált. Itthon azonban még nem használatos. Az *accountability*-t fordíthatnánk *számonkérésnek* vagy *beszámoltatásnak* is. Nálunk ma még az *értékelés* a használatosabb, és valóban: a számonkérés/számadás vagy elszámoltatás/beszámolás is egyfajta értékelés/önértékelés. A különbség a kifejezések származásában van. A beszámolás/elszámoltatás ugyanis utal az iskolák pénzügyeire, és így közvetlenül kötődik az adóztatáshoz/adófizetéshez. Vagyis olyan értékelésről van szó, amely – eltérően a pedagógiai mérés és értékelés nekünk megszokott szóhasználatától – nem szakmai teljesítésekre irányul, hanem az intézmény fönntartására. Persze nem csak arra, hanem a fönntartó (működtető) igényei szempontjából történő teljesítésre. Az iskola elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés az iskoláról, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik. Nem a pedagógus végzi, hanem a „közösség” (a köz), a „társadalom”. Helyesebb is ezért *az iskola közösségi vagy társadalmi elszámoltathatóságáról* beszélni.

### Elszámoltathatóság – mi is az?

Az elérhető irodalomban *Wagnerre (1995)* szokás hivatkozni, mint aki először értelmezte az iskola elszámoltathatóságának fogalmát. Az elszámoltathatóságnak szerinte a következő kérdésekre kell válaszolnia: milyen szintű (mélységű, részletességű) beszámolót kell készítsen az iskola; ki kinek számol be vagy el; ki vagy kik kéri számon az iskolát (oktatásügyet); miről kell szóljon ez az elszámolás; és mi lesz a következménye a beszámoltatásnak.

*Az elszámoltatás mélysége.* A beszámolás/elszámoltatás szellemében az iskola hírlevelet készíthet, amelyben közli a szülőkkel, a gyerekekkel, a helyi társadalommal, nem utolsó sorban pedig a fönntartóval a műsortervét, vagyis hogy mit, mikor, kiknek rendez. Ezt szokás a számadás leíró szintjének nevezni. Ha ehhez azt is hozzáteszi, hogy mit miért rendez vagy szervez, milyen forrást használ föl, kiknek köszöni az ötletet vagy a támogatást, akkor az iskolai beszámoló értelmező, magyarázó résszel egészül ki. És ha ehhez azt is hozzáfűzi, hogy ezeket a tevékenységeket hogyan, melyek közül választották ki, és miért tartják őket a leginkább megfelelőeknek, akkor az

iskolai beszámoló értékelő, érvelő dokumentummá válik. Az iskolai elszámolás mélysége, részletezettsége tehát – e megkülönböztetések szerint – *leíró* dokumentumból *magyarázó*, illetve *értékelő-önértékelő* dokumentummá mélyülhet.

*Ki kinek számol be?* Ez a felelősség kérdése: *ki felel kinek*. Személyesen felelünk – Wagner szerint – azért, ami a saját cselekedetünkéből következik (a tanár például felel tanítványaiért a tanítási szünetben, de nem felel az iskolán kívül stb.). Igaz ez fordított értelemben is: ha, mondjuk, a tanár elmulaszt megtenni valamit (de nem felelünk azért, amit nem állhatott hatalmunkban megtenni vagy megfékezni).

A személyes felelősség esetenként kölcsönös felelősséggé bővül: a tanulói előrehaladásért tanár és szülő kölcsönösen felel. A felelősség azonban nemcsak személyes lehet – amire az imént példákat hoztunk –, hanem ún. elvárható felelősség is. Vagyis olyan viselkedés, amely elvárható attól, aki valamilyen pozíciót betölt („pedagógushoz/közalkalmazotthoz méltó” magatartás). Ezek azok a cselekedetek, tennivalók, föladatak, amelyeket végre lehet hajtani, be lehet tölteni, bár nincsenek ok-okozati kapcsolatban iskolai eredményekkel.

A valóságban, mint tudjuk, itt kezdődnek a bonyodalmak. Mert kérdés, hogy mennyire vagyok számonkérhető valamiért, amit nem tettem meg, és nem is voltam köteles megtenni – bár elvárható lett volna tőlem, hogy megtegyem. És persze az is kérdés, hogy a kölcsönös felelősség jegyében ki, miért, mennyiben felel vagy nem felel. *Leithwood (1999)* példája mosolygásra készítetne, ha nem volna annyira életszerű nálunk is: Virginia állam (USA) törvényhozása kötelezte az iskolákat, hogy tanítsanak meghatározott óraszámban „vadászatot” (!), mivel sok a baleset vadászat közben. Vadászatot mi még nem tanítottunk. De a dohányzástól és az alkoholizálástól a drogig és az AIDS-ig sok olyasmiről kellene feleljen a pedagógus, amiért a felelősség legalábbis megosztott. Vagyis nemcsak „az iskolán” kérhető számon.

*Miről adjon számot az iskola?* Általában a tanulók „iskolai előmeneteléért”, kevésbé bürokratikusán azért, hogy *hogyan fejlődtek a gyerekek* egyik vagy másik iskolában, de legalábbis azért, *ahogyan ott viselkednek és ahogyan ott érzik magukat*. És persze még sok minden másért – ahogy az imént láttuk –, így például: az intézmény hatékonyságáért, a benne érvényesülő szaktudásért és szakértelemért (vagyis hogy milyen képzetek ott a tanárok), a társadalmi normák betartásáért, a fönntartóval szembeni lojalitásért és az elvárt köteleességteljesítésért, az iskolai menedzsment eredményességéért és így tovább. És mert a számonkérhetőség így nagyon is parttalan, a kérdést, hogy miről is adjon számot az iskola – hogy miről számoljon be vagy el – nem árt jó előre tisztázni.

*Mi következik az elszámolásból?* Ha önkéntes – vagyis ha a tanár, az igazgató maga kezdeményezi –, akkor növeli a szülők és a fiatalok bekapcsolódását az iskola programjaiba, azok kidolgozásába. Ezzel az iskola csökkenti, mert megosztja a saját felelősségét, és előre befolyásolja, meghatározhatja az utólagos számonkéréseket. Van olyan beszámolás is, ami kötelező ugyan, még sincs következménye (legfőleg ha elmulasztják). Ilyenek voltak például az egykor kötelezően megjelentetett iskolai értesítők, bennük tanulók és tanárok eredményeivel, esetleg publikációival. Ilyesmi az



is, ami az utóbbi években vált gyakorlattá nálunk is: a középiskolák különböző eredményességi listái, rangsorai a felsőoktatási felvételik tükrében. Ilyenek az ún. monitor-vizsgálat eredményei (Vári 1997). Kérdés, hogy ezekben az esetekben tényleg elszámoltatható-e az iskola, vagy éppen csak értesíti szűkebb-tágabb „klientúráját”. Érvelhetünk úgy, hogy nem – de úgy is, hogy ilyenkor is vannak hosszabb távú, közvetett következmények, tehát ezek is a társadalmi elszámoltatás bizonyos formái. Mindenesetre *föltétlenül elszámoltatható az iskola azokban az esetekben, amikor beszámolójának közvetlenül érzékelhető következményei vannak* (pl. a főntartója többet vagy kevesebbet fizet).

## Az elszámoltatás eredete

A szakirodalom sok példával illusztrálja az elszámoltathatóság igényének megjelenését (Leithwood et al 1999). Az 1980-as évek nagy oktatáspolitikai mozgalma az Egyesült Államokban – az iskolaválasztás – a társadalmi elszámoltatás egyik korai példája. (Ez az az időszak, amikor – egyes amerikai történészek szerint – jellegzetes értékváltás történt az Egyesült Államok uralkodó közvéleményében: meggyöngült a lokális kötődés és az ezekhez szükséges intézmények, ezzel szemben fölerősödött az egyéni szabadságra törekvés. Európai szemmel ez túlzás, mindenesetre azonban egyfajta magyarázat a nagy iskolaválasztó mozgalmakra, amelyek egy korábbi, rendkívül megreformált iskolakörzetesítés és egyenlősítés ellen irányultak.)

A brit szakirodalom, amely rendszerint kedvvel utal Új-Zélandra, ma azt tartja, hogy az 1989-ben megalkotott oktatási törvény szintén a társadalmi elszámoltathatóság szép példája (Williams et al 1995). Itt ugyanis – a helyi lakosság (maorik) növekvő igényei nyomására – a korábban centralizált oktatásügyet a társadalombiztosítással együtt számottevően decentralizálták, közelebb vitték ezáltal az iskolát a helyi társadalomhoz. Hasonló irodalmi utalásokból az is kiderül, hogy az 1998-as angliai oktatásügyi reformtörvényt is az elszámoltathatóság növeléseként lehet értelmezni. Angol oktatástörténészek ugyanis az ottani NAT bevezetésének folyamatát nem az intézményi autonómia növeléseként értelmezik, mint mi. Ehelyett azt hangsúlyozzák, hogy a NAT megtörte az intézményfőntartók monopóliumát, hozzájárult az oktatás tartalmának európaisításához, és lehetővé tette, hogy a szülők választhassanak az iskolák között.

Ha tehát az iskola elszámoltatását tágan értelmezzük, minden belefér. Ez esetben a neveléstörténet – de legalábbis az elmúlt két évtized – másról sem szól, mint az iskola „elszámoltatásáról”. Mi azonban inkább arra hajlunk, hogy az iskolai elszámoltatás mozgalmát térhez és időhöz kössük. Nevezetesen az 1980-as években divattá váló szemlélethez, amely a „szervezéstudomány” fogalmaival és módszereivel közelít az oktatásügyhöz. És mivel így fogjuk föl az elszámoltatás mozgalmát, nem nehéz megtalálni az elődeit vagy alternatíváit sem. Ez a közös alapgondolat az, hogy *valaki javára korlátozni kívánják az iskola (a tanár) szakmai autonómiáját*.

Az elszámoltathatóság igénye azzal a neoliborális oktatáspolitikával került előtérbe, amelyet a közgazdasági szleng *reaganomics*-nak nevez, holott elsősorban Margaret

Thatcher nevéhez kellene fűzni. Ennek az irányzatnak a térnyerését az elmúlt húsz évben már unalomig ismételtük. Amit kevésbé tettünk világossá, az a paradigmaváltás az iskolák elbírálásában. A korábbi paradigma – amit még ma is leginkább pedagógiai mérés-értékelésként ismerünk – a 20. század húszas éveiben kialakult kísérleti pszichológia paradigmája. Ezzel a szemléletmóddal és eszközökkel fogtak hozzá a jelen század ötvenes éveiben, hogy tanulói teljesítményeket mérjenek és erre hivatkozva a kutatók oktatáspolitikát formáljanak.

Az elszámoltathatóság azonban a társadalomtudományból (vállalati gazdaságtan, szervezéstudomány) származik. Nem is a tanulókat méri elsősorban, mint a pedagógiai mérők, hanem „az iskolát”, vagyis a pedagógusokat. A korábbi paradigmában a kérdést úgy tettük föl, hogy mennyire hatásos a tanítás-tanulási folyamat, és erre a kérdésre megpróbáltunk a tanulók mért teljesítményeivel válaszolni. Most azt kérdezzük, mennyire eredményes az, amit egy társadalom (közösség) az iskolára fordít. Erről kell számot adjon az iskola.

## Adminisztratív elszámoltatás

Központosított rendszerekben – amilyenek általában az európai iskolarendszerek – az iskolát rendszerint az állam (vagy az egyház) számoltatta el. Ennek régen is, most is számos eszköze ismert. Korábban *felügyeletnek* vagy *ellenőrzésnek* hívtuk – sok helyen ma is az –, az 1960-as évek óta inkább *mérésnek* és *értékelésnek* nevezzük őket. Logikájuk az államigazgatásból származik, később a kísérleti pszichológiával, majd a rendszerelmélettel töltődött föl. A pénzügyi elszámoltatás eközben változatlan maradt, aminthogy az állami statisztikai adatgyűjtés gyakorlata sem sokat fejlődött. A pedagógiai mérők egyik gondja és visszatérő javaslata éppen az, hogyan is lehetne ezt a három adatgyűjtést – az iskolai statisztikákat, a pénzügyi jelentéseket és a tanulói teljesítményméréseket összekötni és egymásra vonatkoztatni.

*Bemeneti szabályozás.* A bemeneti szabályozás körébe tartoznak a központi tantervek, a központosított pedagógusképzés és annak intézményrendszere, beleértve a pedagógusok alkalmazási, pályára kerülési, fizetési stb. feltételeit is; a társadalmi mobilitás vizsgálata (pl. a felvételi vizsgák hatása a társadalmi mobilitásra); az oktatásra fordítható központi és más források föltárása. Azok a megszorító intézkedések, amelyek világszerte érvénybe léptek az 1990-es években – főként a felsőoktatás területén –, általában a rendszer bemenetét szűkítették (költségvetési megszorítások, létszámleépítések). Nálunk ma különösen az iskolabezárások nyugtalanítják a közvéleményt; 1995–96 között az ún. Bokros-csomag felsőoktatási alkalmazása; a következő években a felsőoktatás „integrációja”.

*Folyamat szabályozás.* A folyamatszabályozás egyrészt a tanulók értékelését jelenti (az 1960-as évek óta ez ún. objektív tesztekkel, nemzetközi összehasonlításban is történik, vö. *Monitor 95* stb.). Ahhoz, hogy a tanulói teljesítményeket mérni lehessen, át kell fogalmazni a hagyományos tanterveket úgy, hogy teljesítésük mérhetővé váljék (célok és követelmények standardizálása, illetve számszerűsítése). A folyamat szabályozásnak ez az eljárása talán a legmélyebben ivódott bele a pedagógusi, sőt a

szülői köztudatba is. Ez a leghatásosabb eszköz arra is, hogy az oktatási rendszer szabványosodjon és egységesedjék.

A folyamatszabályozás eszköze másrészt a pedagógusok munkájának mérése, értékelése és honorálása. Ez a terület jóval fejletlenebb, mint a tanulói mérés-értékelés, és sokan nem is tekintik a tulajdonképpeni pedagógia részének. Ezek közül a pedagógus-teljesítmény minőségi mérése vetődik föl leggyakrabban; azonban a pedagógus szervezetek erős ellenállása következtében csak piaci rendszerben vezethető be. A pedagógus-teljesítmény mennyiségi mérése óradíjak formájában közismert, sőt általános; a különféle minőségi pótlékok gyakorlatának elemzése azonban ugyanazt mutatja, mint üzemi körülmények között: inkább feszültséget kelt, ami csökkenti a kooperációs készséget, és ezen keresztül inkább rontja a minőségi munkát, mintsem segítené. A minőségi pótlékkal való legutóbbi próbálkozások Magyarországon is kudarcot vallottak. A különböző pótlékrendszerek ezért a legtöbb oktatási rendszerben inkább a képzettséggel és a munkaviszonnyal arányosak, mivel ez vitán felül mérhető (nálunk a közalkalmazotti jogviszony keretében valósul meg). Ezzel a pedagógusok maguk is hozzájárulnak az iskolázás piacának további bővüléséhez, mivel a közszolgálati illetményrendszer egyetlen változtatható eleme az iskolázottság emelése.

A folyamatszabályozás harmadrészt – hagyományosan – az oktatás tervezésében jelenik meg, amikor a rendszer „teljesítményét” mérik (statisztikai mutatók). Ezen a szinten a folyamatszabályozás már a gazdasági és/vagy a társadalmi rendszer(ek) méréséhez és tervezéséhez kapcsolható, és elvezet a gazdasági (társadalmi) tervezésig. Ez az 1970-es évek kedvelt munkaterülete volt, és nemcsak az ún. tervgazdaságokban. Eredetét az 1930-as évekig vezetjük vissza, amikor a központi gazdasági tervezés először jelent meg politikaformálóként. Az oktatás elszámoltatása itt már a rendszer szintjén történik meg: az oktatási rendszert alkotó folyamatokat kísérelték meg egyes gazdasági (munkahelyek, munkaerő-szükséglet, munkaerő-struktúra), illetve egyes társadalmi folyamatokhoz (népesedés, migráció, társadalmi mobilitás) kötni.

*Kimeneti szabályozás.* A kimeneti szabályozás a rendszer teljesítményét méri, zárójelbe téve magukat a folyamatokat. A pedagógiában hagyományossá vált a tanulói teljesítmények mérése; az oktatásgazdaságtan inkább „a rendszer” teljesítményét méri meg. Újabbal azzal is próbálkoznak, hogy a pedagógus teljesítményét megmérjék – például a tanítás eredményessége révén –, vagy akár ezt összekössék a pedagógus jövedelmi és pályakilitásaival. A kimeneti szabályozás kapcsolódik össze leginkább az iskolák elszámoltatásával; minthogy e kimeneti eredményeket közvetlenül is rá lehet vetíteni az iskolákra és jellemezni velük az oktatást.

A dolog persze, mint tudjuk, bonyolultabb. A „kimeneten” mért teljesítmények nyilvánvalóan függenek a „bemenettől”, nemcsak a folyamatoktól; így hát ha elszámoltatjuk az iskolát, a föltételeket is figyelni kell, nemcsak az eredményeket stb. Ezen a ponton válik nyilvánvalóvá, miért is volt – és van még mindig – szükség egy megreformált felügyeleti rendszerre „Az Egyesült Királyság, Skócia vagy Új-Zéland a példái a fejlett felügyeleti rendszernek” – írja Leithwood. E „fejlett rendszerek” teljesítménymutatókat (*performance indicator*) használnak, amelyek fölöllelik a tanulók tel-

jesítményeit, a tanítás minőségét, az iskola körülményeit, a fejlesztési tervek megvalósíthatóságát, a társadalmi igények iránti nyitottságot, a világos szabályozottságot, illetőleg a kivitelezés „rugalmasságát”. A mutatók révén a teljesítményeket folyamatosan kísérik figyelemmel, és amint lehet, orientálják velük a gyakorlatot. Nem is Őfelsége Felügyeletének hívják többé, hanem „monitoring rendszernek”, amely „az értékelés mélységében teszi elszámoltathatóvá az iskolát, és aminek következményeképp az illetékesek úgy tudják változtatni az iskola folyamatait, ahogy azt a közfigyelem hosszú távon megkívánja.” (*Leithwood et al 1999*).

Az adminisztratív ellenőrzés és felügyelet átalakítása – a brit példa nyomán – az 1980–90-es évek fordulójának sokat taglalt tárgya volt a közigazgatás irodalmában. Ennek nyomán az oktatásügyi szakigazgatás irodalmában itthon is megjelent (*Kogan 1993; Setényi 1993*). Akkor sokan gondolták úgy, hogy ez a hagyományos ellenőrzés megújításának lehetséges, sőt egyetlen lehetséges útja. Mára meglehetősen nagy a kiábrándultság a kimeneti szabályozásra, teljesítmény indikátorokra stb. épülő igazgatási ellenőrzésből (*Leithwood et al 1999*). Kiderült, ha az ellenőrzés csak teljesítmény indikátorokra támaszkodik, a javasolt beavatkozás sokszor már késő: a társadalom sokszor nehezen viseli el, ha a közszolgálat nagy mértékben hibázik. Azt sem árt hangsúlyozni, hogy akármennyire alakítjuk is át, a közszolgálat ilyen ellenőrzése sem illeszkedik a divatosná vált piacosításhoz.

## Piaci elszámoltatás

Az adminisztratív elszámoltatás igazi alternatívájává az 1990-es években a szolgáltatók piaci elszámoltatása vált. Ezen általában azt értjük, hogy az iskolát az oktatási piac szereplőjének tekintjük; szolgáltatónak, aki el kell adja szolgáltatásait azoknak, akik meg tudják és meg akarják venni. Mielőtt morálisan érvelnénk e szemlélet mellett vagy ellen, nem árt tudni, honnan ered. Részben egy olyan szigorúan egyenlősítő oktatáspolitikára elleni küzdelemből, amely bürokratikusán lehatárolta – és jórészt még mindig megszabja – az intézmények beiskolázási körzeteit (Egyesült Államok, Anglia). Részben pedig az olyan iskolafenntartó önkormányzatok elleni harcból, amely önkormányzatok nem voltak hajlandók automatikusan alávetni magukat a központosító tanügyi törekvéseknek (Anglia). Velük szemben kezdődött a szabad iskolaválasztás törekvése az USA-ban és a piacot szimuláló különféle finanszírozási konstrukciók Angliában (ideértve az iskolák ún. privatizálását is).

*Privatizálás.* Az 1980-as években az oktatás piacosításának jellegzetes eszköze a privatizálás lett. Legtöbb országban ezzel törték meg a hagyományos iskolafenntartók monopóliumát, köztük az állami vagy az önkormányzati iskolafenntartókéét. A privatizáció mindenekelőtt az oktatás új filozófiáját hozta magával, amely szerint az oktatás egyfajta szolgáltatás, amelynek értéke van s amely piaci viszonyok közt értékesítendő, nem pedig monopóliumként bürokratikusán „fogyasztandó”. Hozzáteesszük, hogy e szolgáltatásipar piacosításában természetesen a szakképzés járt és jár elől, mivel ez kötődik leginkább a termeléshez, s mivel a termelésben érvényesülő gazdasági folyamatok ide szűrődhetnek be a leggyorsabban. A privatizálástól a piaci

mechanizmusok érvényesülését, a piaci szereplők szaporodását, a köztük lévő versenytől a minőség emelkedését, illetve a költségek csökkentését szokás várni. A közoktatásban azonban inkább csak ösztönözni szokás a privatizációt, mintsem várni a megvalósulására, mivel az oktatás mint szolgáltatás nemigen illik a közsférára (amely inkább közszolgálat, mint egyfajta szolgáltatás). Úgyhogy e téren a különböző finanszírozásokkal (utalványrendszer), non-profit szervezet létrehozásával (alapítványi iskolák), a fenntartók diverzifikálásával (egyházi és magániskolák), újabban az iskolai menedzsment „kiszerezésével” (szerződéses menedzserek és menedzsment foglalkoztatásával) próbálkoznak (*Rehfuss 1995*).

*Iskolaválasztás.* Míg az 1980-as években a privatizálás volt a fő irány az Egyesült Államokban is, az 1990-es években, mint már írtuk, az iskola választása vált az oktatáspolitikai diskurzus tárgyává. Ez tehát nem a hálózat növelését jelenti újabb szereplők beléptetésével, hanem a korábban merev beiskolázási körzetek föloldását, ami remények szerint a piaci dinamikával jár együtt (a beiskolázási körzetek nemcsak a társadalmi egyenlőséget szolgálták, hanem főként a költségvetési támogatás elosztását). Ma számos szerző látja úgy, hogy a választás különféle formái és lehetőségei az iskolák közt és az iskolán belül inkább a demokratikus megoldás, míg a privatizálás inkább a piaci megoldás felé mutat (pl. Croninger, idézi *Leithwood et al 1999*). Míg a piacosság kívülről irányítja az iskolát, addig a választásban megnyilvánuló individuális szabadság remélhetőleg belülről gyakorol befolyást rá. Ennek megfelelően az egyes iskolák igyekeznek színesíteni a kínálatukat, ami világos visszatérés egy korábbi, a hetvenes években divatos koncepcióhoz, a komprehenzív iskolához.

Az iskolák közti – vagy iskolákon belüli – versenyt hivatott növelni az iskolák újra meg újra megalkotott rangsora (*league table*). Ezeket egy időben tilos volt nyilvánosságra hozni, ma azonban helyenként nemcsak szabad, hanem egyenesen kötelező. Divatjuk messzire nyúlik vissza az angol-amerikai iskolázás történetébe, amelyben a tanulók sorrendje egy-egy osztályon belül mindig fontosabb volt, mint hogy milyen osztályzatokat nyertek. (Ehhez való visszatérés napjaink finn gyakorlata, amely országosan megszabja a megpályázható és elérhető jeles stb. bizonyítványok számát, arányát az összes között). Egy elgondolkodtató javaslat az amerikai Louisiana állam iskolai elszámoltatási rendszeréből: iskolánként írják elő az elérendő szintet, két évente mérik a teljesítést, és ennek alapján szintezik ismét az iskolákat (*Leithwood et al 1999*).

*Iskolai menedzsment.* Az iskolai menedzsment mozgalom megjelenése kapcsolatban áll az oktatás piacosságával. Az iskola szolgáltató intézmény, amelyet a képzelt vagy valóságos piac igényei szerint kell irányítani, mintha az is vállalkozás volna. Ennek megfelelően a tanárok alkalmazottak, akiknek a szakmai munkájához az iskolai menedzsment teremti meg a föltételeket. Ez együtt jár az iskolai költségvetés relatív önállósításával, az igazgató kinevezési jogával, olyan társadalmi grémiumok létrehozásával, amelyek mintegy igazgatótanácsként működnek az igazgató mellett – beleértve a „potenciális fogyasztó képviselőit” is –, illetve olyan iskolai tervekkel, amelyek elsősorban a „fogyasztó” igényeire vannak tekintettel. Angolszász viszonyok kö-

zött – ahol általában a helyi önkormányzat (Anglia, Wales), illetve az ettől függetlenül választott és működő iskolaszék (az USA legtöbb tagállama) tartja fenn az iskolákat és/vagy ellenőrzi is őket – mindez forradalmian újnak látszott az 1980-as években. Velük nagyjából egy időben ismerkedtünk ezekkel a törekvésekkel mi is. A menedzser szemléletű iskolavezetés azáltal teszi elszámoltathatóvá az iskolát, hogy piaci hatásokat közvetít a tanításba, egyúttal az iskola munkáját „piacosítani” kívánja.

*Elvárások.* Ezek a törekvések talán túl fiatalok, mindenesetre azonban rendkívül politika-függők. Talán ezzel magyarázható, hogy viszonylag kevés nemzetközi kutatásról tudunk, amely az eredményességükről számot adna (itthon pedig még kevésbé). Főleg kevés az olyan kutatás, amely a társadalom, különösen is a szülők szempontjából mondana véleményt az oktatás ilyen piaci törekvéseiről (legtöbbet talán az iskolai utalványok rendszeréről és hatásáról lehet tudni, azt is azonban csak a szakirodalomból, mert ez a gyakorlat itthon nem létezik). Többet tudunk az elvárásokról. Akik a piacosítás vagy a szabad iskolaválasztás (amerikai) mellett érvelnek, azt várják, hogy a szülők és gyerekeik azt az iskolát választják, ami az elvárásaiknak a leginkább megfelel; a nekik jobban megfelelő iskolát jobban is támogatják; a tanárok az igényeknek leginkább megfelelő programokat alakítanak ki; a gyerekek jobban is tanulnak a nekik jobban megfelelő iskolában, kevesebbet hiányzanak, és rendesebben viselkednek.

Ma még nincs számottevő bizonyítékunk arra, hogy a piac elszámoltató és serkentő hatásához fűződő elvárások teljesültek-e. E sorok szerzője inkább szkeptikus, mint hívó. Az azonban kétségtelen, hogy a piacosítás az iskola újfajta elszámoltatása. Ebben az elszámoltatásban az iskolának arról kell(ene) számot adnia, hogy mennyire sikerült kielégíteni szülők és gyerekek elvárásait. Beszámolójától sok függ: az iskola jobb finanszírozása, nagyobb bevételei, az igazgató pozíciójának javulása, a tanárok nagyobb létbiztonsága. Ezen az úton az iskola „eredményesen domesztikálható”, hogy egy őszinte szerzőt idézzünk.

## Közösségi elszámoltatás

*Társadalmatisítás.* A „társadalmatisítás” gondolata már akkor felmerült, amikor a piacosítás még nem is volt divatban, vagy legalábbis nem hatolt be a közszférába. Az angol nyelvű szakirodalom rendszerint „közösségi ellenőrzésre” gondol, amikor erről beszél (*Bryk et al 1993; Wohlstetter et al 1992*). A mediterrán/latin-amerikai irodalomban azonban az egykori új baloldal és a felszabadítás pedagógiájának gondolatai visszhangzanak (*Illich 1970; Freire 1985*). Az egyik esetben (közösségi ellenőrzés) a régi álom tér vissza: irányítsák azok az iskolát, akik eredetileg megalapították, és úgy, amilyen hitben ők maguk tanítanak a saját gyerekeiket, ha ráérnének és értenének is hozzá. Ez volt az egykori Új-Anglia telepeseinek az álma, törekvése (*Boorstin 1958*). Ez fogalmazódott újjá a válságos 1920-as években, amikor az Egyesült Államok története folyamán legközelebb került egy európai típusú társadalmi forradalomhoz. Megjegyezzük a teljesség kedvéért, hogy a különböző gyermekfalvó és gyermektábor mozgalmak – az amerikai Flanagantól a szovjet-orosz Makarenkón át a skót Neillig

és a magyar Karácsony Sándorig – is eszmei rokonságban állnak a közösségi iskolákkal, noha nem azonosak velük.

A másik esetben azonban nem éltek békében egymással, hanem „magukhoz ragadták a hatalmat”, hogy „lerázzák az elnyomók uralmát”. Ez a latin-amerikai iskolátlanítás igazi üzenete. Az iskola az elnyomók eszköze, ezért kell kiiktatni a közösség életéből és alternatívákat keresni helyette. Nem itt a helye, hogy az Illich által felsorolt alternatív pedagógiákat elismételjük. Itt csupán azért utalunk a társadalmasításnak erre az üzenetére, mert a harmadik világ számos országában (pl. India) ez sokkal erősebben visszhangzott, mint a jóval konzolidáltabb közösségi iskola mozgalom.

*Közösségi iskola.* A közösségi elszámoltatás-mozgalom jellegzetes intézménye a részvételi demokrácia elve alapján, helyben választott *iskolaszék*, amelynek beleszólása, esetleg döntési joga van az iskola költségvetésébe, pedagógiai programjába és személyzeti politikájába (pl. szavaz a pedagógusok alkalmazásáról vagy egyenesen ő alkalmazza az igazgatót). Az elszámoltatás történhet az intézmény vagy a helyi, területi oktatásigazgatás szintjén.

Az intézményi szinten történő elszámolás során az iskolának – a pedagógusnak, az igazgatónak – a helyi közösség előtt kell beszámolnia és akár felelnie is szavaiért, tetteiért; s ha elhajlásban találták, akár ki is pellengérezték Új-Angliában, mint Salemben a boszorkányokat. Így hát az ilyen beszámoltatásnak legalább olyan szomorú vége lehetett, mint annak, amely piaci mechanizmusoknak vetette alá az iskolát. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy itt az iskola függőségbe került a helyi közösségtől – annak vezetőitől, elitjétől – amely a közösség tulajdonképp megosztott felelősségét egyoldalúan delegálta az iskolára, és azon kérte számon.

*Hazai tapasztalatok.* Az ilyen társadalmi elszámoltatás sok keserű példáját ismerjük a hazai neveléstörténetből, talán leginkább az itthoni egyházi iskolaszékek működéséből, amelyek előtt – a protestáns egyházak szokása szerint a gyülekezet előtt, istentisztelet keretében – kellett a tanítónak nyilvánosan vizsgáztatnia a gyerekeket.

Érdekes fölleveníteni az 1990-es évek hazai tapasztalatait. Hiszen Magyarországon – egyedülállóan az egész közép-európai régióban – az iskolának ez a társadalmi elszámoltatása van érvényben. Az 1985-ben deklarált „iskolai autonómiát” ugyan az 1993-as közoktatási törvény megszüntette, de a rendszerváltozás első időszakában különös módon mégis megjelent részben alapítványi, részben egyházi, részben ún. ökumenikus iskolák formájában.

A katolikus iskolák visszaszerzése ugyanis így indult (pl. Dabas-Sári): elvileg a helyi közösségnek kellett kérnie, az önkormányzatnak és a Magyar Katolikus Egyháznak pedig akceptálnia az ilyen kérést (a protestáns egyházak korábban kezdeményeztek, és egyszerűen visszaigényelték az államosított vagy épp fölajánlott iskoláikat). Kezdetben az nyújtotta el a folyamatot, hogy a helyi kezdeményezők nem kaptak elegendő támogatást. Még érdekesebb az ökumenikus iskolák eseteit tanulmányozni. Ezekben az esetekben a szülők egy csoportja mintegy „átvette” az iskola irányítását, anélkül, hogy fönn tudta volna tartani. Ez a mozgalom azonban visszaszorult, nemcsak mert az önkormányzati törvényekhez nem illeszkedett, hanem mert az egyházak

vezetői is ellenezték. A közösségi elszámoltatás korai hazai politikai mozgalmainak tulajdonképpeni túlélői ma az alapítványi iskolák; közülük is azok, amelyek olyan támogatókra találtak, hogy nem kellett „piacosodniuk”.

Az önkormányzati hatásköri törvény meglehetősen tiszta formában tükrözi Magyarországon azt a helyzetet, amelyben a nemzetközi szakirodalom az iskolák közösségi elszámolathatóságát szükségesnek tartja. Ezért különös és sajnálatos, hogy mostanáig nem alkalmaztuk a hozzá társítható eszközöket. Valószínűleg rossz helyen keresünk, nem ismerve föl iskoláink valós helyzetét. A szakmai közvélemény még ma is úgy tartja, hogy az iskolák mintegy piacosodtak, és ehhez a vállalati gazdaságtanból ismert eszközöket kellene társítani. E félreértés folytán csak mostanában figyelünk föl arra, hogy *a közszférában másfajta beszámolásra elszámoltatásra van szükség, mint a versenyszférában*. Itt ugyanis arról kell számot adnia az iskolának, hogy mire fordította a hozzá juttatott közpénzeket. Az elszámoltató a fenntartó, aki finanszíroz; az elszámolás tárgya, hogy mire is költötték a költségvetési összegeket; maga az elszámolás pedig érvelő és meggyőző kell legyen – hiszen ezen múlhat a következő évi költségvetés. Ezt ma már a legtöbb igazgató tudja – az is, aki sikeresen csinálja ezt az oktatási bizottságokban és az is, aki megpróbál kibújni alóla.

A sikeres közösségi beszámolást/elszámoltatást azonban még nem tanulmányoztuk eléggé. Marad jobbra a kijárási, „lobbizási”, nyomásgyakorlás – nagyjából olyan eszközökkel, amilyeneket a Kádár-rendszer politikai kultúrájából örököltünk. Sokszor ezek is sikeresek, mivel a költségvetési pénzek elosztása és megnyerése inkább a bürokráciától, mintsem a politikai rendszertől függ. *A csökkenő költségvetési pénzekért folytatott versengésben azonban ez ma nem elég.*

## Közösségi elszámoltatás vagy pedagógus-autonómia?

*Az iskola elszámoltatásának mozgalmi az iskola, pontosabban a pedagógus, a tanár autonómiáját korlátozzák. Különösen igaz ez az olyan iskolarendszerekben, ahol nem szaktanárok tanítanak, hanem tanítók.*

Vagyis ahol a pedagógus autonómiája nem származtatható egy-egy szaktudomány kompetenciájából (a kémia tanár kémikus, a biológia tanár biológus, a nyelvtanár nyelvész és így tovább), hanem másképpen kell megalapozni (pl. szakmai kamarákkal, képesítési eljárásokkal, működési engedélyek kiadásával és visszavonásával, foglalkoztatási *numerus clausus*okkal stb.). Ez a helyzet Angliában vagy Amerikában (Kanadában is) – míg az európai kontinentális rendszerekben a tanár hagyományos státusa eltér ettől. Az iskolai elszámoltatás mozgalmi csupán részei annak a törekvésnek, amelynek során a különböző közszolgálatok újszerű ellenőrzés alá kerülnek (vö. az egészségbiztosító törekvéseit a vényellenőrzésre). A közszolgálatok elszámoltatása ilyenformán ellentétbe kerül a közszolgálatot végzők, abban alkalmazottak autonómiájával – az utóbbiak pedig épp az ún. professzionalizációval védik autonómiájukat.

Ennek a folyamatnak hosszú irodalma van. Sajátos azonban a kicsengése Európa keleti felében, például Magyarországon, ahol a Kádár-rendszer végnapjaiban a rendszer reformerei felülről bátorították az iskolák autonómiáját, hogy ezzel is gyöngítsék



a reformellenes megyei pártvezetés és tanácsi igazgatás ellenállását (Kozma 1992). A rendszernek ezt a belső reformját különböző erők támogatták: a lokális elit tagjai, akik önállósulni akartak, a központi reformerek, akik hittek a Kádár-rendszer reformálhatóságában és/vagy nem hittek a geopolitikai helyzet megváltozásában. Támogatták azonban olyanok is, akiket egykor az új baloldal retorikája vonzott, hiszen az intézményi autonómia hasonlóan csengett, mint a közösségi öngazgatás, a részvételi demokrácia és az állami bürokrácia fölszámolása. Magyarországon ennek a törekvésnek volt a csúcspontja az 1985-ös oktatási törvény, tele teljesületlen és teljesíthetetlen autonómia-ígérettel és örökérvényű, ámde szankcionálhatatlan deklarációkkal. Később, amikor a helyi önkormányzatok váltak a legnagyobb iskolafenntartókká, és a maguk módján elkezdtek elszámoltatni az iskolákat, sokan sírtak vissza az 1985-ben deklarált iskolai autonómiát, a maga látszatszabadságaival és féllégális demokratizmusával (pl. „igazgatóválasztás”). Érthető – bár magunk vitatjuk –, hogy az elmúlt évtized rendszerváltozása sokak szemében „vadkapitalizmusnak” látszik.

Az iskolai elszámoltatás mozgalma mindennek ellenére jelentős „üzenetet” hordoz: arról szól, hogy *a közsférában másfajta ellenőrzésnek van helye, mint a piaci sférában*. Nem alkalmazhatók tehát minden további nélkül olyan szemléletek, eljárások és technikák, amelyeket piaci szervezetek számára dolgoztak ki. E mögött az a fölismerés húzódik, hogy a közsféra szabályai eltérnek a piaci sféráétól, és a közsférát nem lehet – nem érdemes – a piaci sféra még oly sikeres tapasztalatai alapján megújítani. Nem egymás alternatívái – vagy államosítás, vagy piacosítás – hanem egymás kiegészítői. A 20. századi német munkásmozgalmak egyik nagy álma –, hogy minden munkás lehessen közalkalmazott – éppúgy csődbe viszi a piaci szereplőket, mint ahogy a közszolgálat csődöt vall piaci feltételekkel és szervezeti formákban. Megkockáztatjuk, hogy *egészséges és eredményes piaci sféra nem működhet hagyományos és erős közszolgálatok nélkül*; aminthogy ez fordítva is igaz.

Az oktatástügyet hagyományosan a közsférába szokás ugyan sorolni, ez azonban csak részben igaz. Hiszen maga az oktatás egy modern társadalomban egyre teljesebben átfogja a piaci sférát is, ha nem is a tradicionális formákban. Helyesebb ezért az oktatás egyes szegmenseit – közoktatás, felsőoktatás, szakképzés – külön-külön mérlegelni.

Eléggé nyilvánvaló, hogy a szakképzésben alkalmazhatók legeredményesebben piaci mechanizmusok; a közoktatás áll legközelebb a klasszikus közszolgálatokhoz; a felsőoktatás hagyományos formái inkább közszolgálatnak, szakképző intézményei pedig jobbra piaci intézményeknek minősíthetők.

Ennek figyelembe vételével érdemes gondolkodnunk az iskola szükséges és lehetséges elszámoltatásán. Akkor leszünk sikeresek, ha *a piacosuló intézménytípusoknak piaci jellegű elszámoltatást (minőségellenőrzés, minőségbiztosítás) ajánlunk, a közsférába sorolható intézményeknek azonban inkább közszolgálati jellegűt*. Nálunk mindeddig úgy tűnt, hogy a piaci jellegű elszámoltatásnak már megvannak a modern technikái; a közszolgálati intézményeknek azonban csak tradicionális ellenőrzési formáit ismer-

tük (felügyelet, teljesítménymérés). *Az iskola társadalmi elszámoltatása ezt a hiányt tölti be.*

KOZMA TAMÁS

### Megjegyzés

Köszönet *Kenneth Leithwood*nak (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Kanada) a témába vágó konzultációért, és a *Bertelsmann Alapítványnak*, amely ezt a konzultációt lehetővé tette. A *közösségi elszámoltatás* kifejezést pedig Vass Vilmosnak köszönhetem.

### IRODALOM

- BOORSTIN, D. J. (1958) *The Americans I: The Colonial Experience*. New York, Random House.
- BRYK, A. S. (et al) (1993) Education Indicator Systems. *Review of Research in Education*, XIX. Washington. American Educational Research Association.
- FREIRE, P. (1985) *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, Bergin, Garvey.
- ILLICH, I. D. (1970) *Deschooling Society*. London, Calder, Boyars.
- KOGAN, M. (1993) Az új értékelő állam. *Educatio*, No. 3.
- KOZMA TAMÁS (1992) Autonómia: mítosz és való. In: Kozma T. *Reformvitáink*. Bp., Educatio Kiadó.
- LEITHWOOD, K. (et al) (1998) *Educational Accountability: The State of the Art*. Gütersloh, Bertelsmann Foundation Publishers.
- REHFUSS, J. (1995) Privatization in Education. *Research Roundup 11*, No. 3.
- SETÉNYI JÁNOS (1993) A főiskolai szektor modernizálódása. *Educatio* No. 3.
- VÁRI PÉTER (ed) (1997) *Monitor 95: A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- WAGNER, R. (1995) *Accountability in Education: A Philosophical Inquiry*. London, Routledge.
- WILLIAMS, J. D. (et al) (1995) The Challenge of Developing New Educational Indicators. *Education Evaluation and Policy Analysis*, No. 1.
- WOHLSTETTER, P. (et al) (1992) Decentralizing Dollars Under School-Based Management. *Educational Policy*, No. 1.

## A TUDÁS MINŐSÉGE

**K**ÉT SZEMPONTBÓL IS KÜLÖNÖSEN AKTUÁLIS MA Magyarországon a tudás minőségéről beszélni. Egyrészt a magyar tanulók természettudományi és matematikai teljesítménye a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint drasztikusan romlik. A már rendszeresen elvégzett magyarországi reprezentatív felmérések, melyek a tanulókat időről időre nagyjából azonos eszközökkel tesztelik – mint például a Monitor vizsgálatok –, a teljesítmények bár kismértékű, de folyamatos csökkenését regisztrálják. Ennél jelentősebb a nemzetközi mezőnyben való pozícióvesztés. A matematika és a természettudományok terén nyújtott teljesítményeket összehasonlító felmérések szerint a magyar tanulók tudása a hetvenes évek közepének élvonalbeli szintjéről a nyolcvanas évekre messze kiemelkedett a mezőnyből (Keeves 1992), majd a kilencvenes évek közepére olyan mértékben visszaesett, hogy a felmérésben részt vevők körülbelül egyharmada már megelőzött bennünket (Beaton et al 1996a, 1996b). Másrészt az utóbbi néhány évtizedben a kognitív tudományok szemléletmódja, elméleti-fogalmi eszköztudomány és kutatási eredményei új fejlődési irányt nyitottak az oktatás elmélete előtt, és a gyakorlatban is kiterjedt változásokat eredményeztek. A tudás az oktatásemélet egyik középponti fogalmává vált, és kifinomult fogalomrendszer alakult ki a tudás különböző tulajdonságainak jellemzésére. Pontosabban megnevezhetővé váltak a tudás egyes komponensei, aminek eredményeként a nyugati országokban fokozatosan átalakultak az iskolázással, az iskolában közvetített tudással kapcsolatos elvárások is.

A két említett szempont nem független egymástól. Ha ugyanis meg akarjuk érteni tanulóink teljesítményromlásának okait, azt fogjuk találni, hogy a teljesítmények eltérései elsősorban nem mennyiségi természetűek: a tudás minősége az, amiben a magyar tanulók és az őket az összehasonlításban megelőző társaik között lényeges különbség van. A nemzetközi felmérések értékrendje átalakult, más minőségű tudás az, amit a felmérések mint értékes tudást feltételeznek. A mi oktatási rendszerünk viszont még nem ment át ezeken a változásokon, az iskolai oktatás tartalma, módszerei és eszközei nem felelnek meg annak az értékrendnek és tudás-konceptciónak, amelyre a fejlett poszt-indusztriális társadalmak iskolai oktatása épül.

Ebben a tanulmányban e problémákat fogom részletesebben elemezni. Bemutatom a tudás minőségének leírására alkalmas fogalmakat, a pszichológia kognitív for-

radalma nyomán az oktatásban is bekövetkező szemléletváltozást, azt az értékrendet, ami ennek eredményeként kialakult. Végezetül röviden foglalkozom a tudás minősége és az iskolai minőségbiztosítás összefüggéseivel. E gondolatmenetből következik, hogy a tudást csak mint az iskolai tanulás eredményét, az iskolarendszer produktumát elemzem, és nem térek ki azokra a filozófiai és pszichológiai kérdésekre, amelyeket a tudás minőségével kapcsolatban ugyancsak felvethetünk.

## A minőség értelmezései

Magát a *minőség* szót többféle értelemben nagyon sok jelentésárnyalattal használhatjuk, és szinte mindegyik jelentést értelmezhetjük a tudással kapcsolatban is. Ezek a minőség-konceptiók természetesen témánk szempontjából nem azonos fontosságúak, de közülük többre is szükségünk van ahhoz, hogy a tudás minőségének problémáit kellő árnyaltsággal értelmezhesük.

A minőség kifejezést leggyakrabban talán a mennyiség ellentét-párja értelmében használjuk. A kvalitatív-kvantitatív megkülönböztetés nagyon sok tudományágban alapvető szerepet játszik, például a kémiai analitika is megkülönbözteti a minőségi és a mennyiség elemzést, és a pedagógiai vagy a tágabb társadalomtudományi kutatásnak is vannak a kvalitatív és a kvantitatív módszerei. Ebben az értelemben a minőség, a milyenség, mineműség mint a tudás jellemzője széles kérdéskört foghat át. A minőség kifejezés e jelentésével utalhatunk arra, hogy a tudásnak lehetnek minőségi, azaz nem csak mennyiségi vonásai. Legegyszerűbben a mit tanulunk-tanítunk problémájával állunk szemben, ami lényegében a tananyag-kiválasztás, tantervkészítés témakörébe tartozik. De utalhat a minőség a tudás komponenseinek pszichológiai természetére (ismeretek, képességek) és e komponensek kapcsolatára, a tudás szerkezetére, szervezethez is. Ez az értelmezés azonban már átvezet a jó, a különleges vagy kiemelkedő minőség-jelentésárnyalatok területére.

A minőség kifejezésnek ugyanis van egy olyan értelme, amelyhez a színvonalat, a szintet, a nívót asszociáljuk. A minőségnek ez a képzete a kvantifikáció fele hajlik, feltételezi, hogy a különböző minőségek legalábbis egy rangskálán elrendezhetők, és a minőségi jelző hallatán e rangskála felsőbb értékeire kell gondolnunk. A „minőségi” ebben az értelemben jelentheti a kiválóságot, a kitűnőséget, a kiemelkedőt, az átlag felettit. Az oktatásban az angolszász „excellence” eszme jól kifejezi a kiemelkedő minőségre törekvést. Ebben az értelemben a jól szervezett, elmélyült megértésen alapuló, használható tudást tekinthetjük minőségi tudásnak.

A minőség egy további képzetét jelenti a kifinomultság, a szofisztikáltság, a kidolgozottság, a letisztultság, a nemes egyszerűség. Közel áll mindehhez a polgári minőségesség, melynek irodalmi megjelenítése annyira jellemző Thomas Mann munkáira. A kiművelt intellektus, a részletekben is gazdag tudás megfelel e minőségkonceptiónak.

Végül a minőség egy újabb értelme, amely az utóbbi időben egyre nagyobb szerepet játszik a magyar közoktatási rendszer szabályozásáról való diskurzusban is, az ipari minőségbiztosítás területéről került át az iskolák világába. A minőségnek ez a

fogalma eredetileg az előírtnak megfelelő minőségre, a termék nem hibás, szabványos voltára utalt. A termelési folyamatba esetleg több ponton is beépített „quality control” azt vizsgálja, megfelel-e a termék a meghatározott paramétereknek. Az általában a végső ellenőrzés során felragasztott „QC PASSED” címke vagy a ráütött hasonló tartalmú bélyegző pedig azt tanúsítja, hogy az ezzel megbízott munkatárs a produktumot megvizsgálta és minőségét megfelelőnek találta. A minőség ellenőrzése többnyire kvantitatív mozzanatokat is magában foglal, a minőséget számszerűen kifejezett paraméterekkel lehet megadni. Az elkészült anyag törésszállóságát, rugalmasságát, keménységét, vagy egy bonyolultabb készülék két meghibásodás közötti működési idejének várható értékét, vagy azt, hogy egy komplex rendszer a működtetés idejének hány százalékában áll garantáltan a felhasználó rendelkezésére, számszerűen ki lehet fejezni. Ez a minőségkonceptió finomodott, differenciálódott, és mára a szolgáltatások „termékeinek” értékelésére is alkalmas kategóriává vált. A közoktatás kontextusában ez a fajta – a szabványoknak való megfelelésként értelmezett – minőség és minőség-kontroll a *követelmények megadása* és a teljesítés ellenőrzése révén valósítható meg. A kritériumok megadása a tantervfejlesztő munka része, a szabványnak való megfelelés, a teljesítés ellenőrzéshez pedig *standardizált mérőeszközöket* kell kidolgozni és használni.

A tudás minőségéről való gondolkodás során érdemes az előzőekben felidézett mind a négy minőségértelmezést szem előtt tartani. Ha pedig a tudást mint a magyar iskolarendszer termékét vizsgáljuk, és arra vagyunk kíváncsiak, ez a „termék” nemzetközi összehasonlításban mennyire versenyképes, akkor szintén foglalkoznunk kell a minőség említett dimenzióival.

## A tudás mint a magyar iskolarendszer terméke

Közel másfél évtizede jelent meg Kozma Tamás *Tudásgyár?* című könyve, amely az iskolát mint társadalmi szervezetet mutatja be (Kozma 1985). Abban az időben (ná-lunk legalábbis) az ipar volt a gazdaság meghatározó szektora, és a gyár a termelés legfőbb szervezeti kerete. Logikus volt tehát az iskolát az eltömegesedő oktatás, a „tudásipar” működési egységeként leírni, és a termelési szervezetekre kialakított szervezetszociológiai eszközöket az iskola szervezeti problémáinak elemzésére felhasználni. Amint már a címnek ironikus felhangot kölcsönző kérdőjel is jelzi, a könyv bővebben is kifejti, hogy az iskolák gyárként való működtetése nem az egyetlen lehetőség azok között a társadalmi viszonyok között, amelyek a tanulás széleskörű iskolán kívüli lehetőségeit is felkínálják, és az iskolán kívüli tanulást, az élet-hosszan tartó művelődést szinte kikényszerítik. A szervezetszociológiai elemzést következetesen alkalmazva azonban az is kiderül, hogy az iskolák még mint üzemek is korszerűtlen szervezetek. A ma divatos metaforák az iskolát már szolgáltatókként jelenítik meg, melyben a szülők és a tanulók a vevők, az államra pedig a megrendelő (és persze végül a számla rendezőjének) szerepe jut. Nem céлом itt e megközelítések hasonló és különböző vonásainak részletezése, de mivel a tudás „termékként” való kezelése szemléletes analógiák alapjául szolgálhat, tételezzük fel, hogy annak a bizonyos szolgáltatás-

nak is része a tudás előállítására. Időzzünk el tehát e metaforánál, vizsgáljuk meg, milyen termék is az a tudás, amit a magyar iskolák előállítanak.

Sokféle nemzetközi és magyarországi összehasonlító vizsgálat eredménye mutatja, hogy a magyar tanulók tudásával elsősorban minőségi problémák vannak. Nem egyszerűen arról van szó, hogy tudásuk elégtelen, vagy úgy összességében általában kevés, nem is rossz, vagy gyenge, hanem egyszerűen csak más, mint amire a tanulóknak maguknak vagy a szűkebb-tágabb környezetüknek szüksége lenne. Ennek egyik oka az, hogy míg a magyar gazdaság, az ipar és a szolgáltatások jelentős része az utóbbi évtizedben keresztülment egy termékváltási folyamaton, az iskolarendszer kimaradt ebből.

Milyen is a mi tudásgyárunk, terméke? Nagyjából olyan, mint a szocialista nagyipar legtöbb terméke volt, hozzátéve még azt, hogy az oktatás a rendszer viszonylag legjobban teljesítő szektorai közé tartozott. Talán kissé profánnak tűnik a hasonlat, de ha már belementünk ebbe a termék-analógiába, érdemes a problémákat is e gondolatmenet mentén bemutatni. A szocialista nagyipar termékeit a mennyiségi szempontok dominanciája jellemezte. A hiánygazdaság, a keresleti piac körülményei között a minőséggel kapcsolatos elvárások nem artikulálódhattak. A termékeket nagy tömegben, hosszú távú szerződések alapján átvették a partnerek. A szabolcsi alma ömlesztve utazott a keleti fogyasztókhoz, a bor tartályokban. A nehézipar termékei többnyire a szó szoros értelmében nehezek, azaz túlsúlyosak voltak, a feltétlenül szükséges anyagok többszörösét használták fel előállításukhoz. A magyar gyárakban egységnyi termék elkészítéséhez mind élőmunkában, mind pedig az energiafelhasználás tekintetében a nyugati normák sokszorosára volt szükség. A termékek néha robusztusak, nehézkesek, máskor a primitívségig leegyszerűsítettek voltak, de gyakran az adott körülmények között bizonyos szempontból mégis jól használhatóak bizonyultak. Nem az egyszer használhatóság, az eldobhatóság jegyében tervezték azokat, robusztus voltuk révén tartósabbá váltak, a kevesebb extra alkatrész ritkábban hibásodott meg, az egyszerűbb felépítésű eszközöket házilagos bütyköléssel könnyebben lehetett javítani. Egy lassabban változó világban, egy kevésbé dinamikus fejlődő környezetben az állandóság, a tartósság alapvető értékeknek számított. A pozitív motíválás és érdekeltté tétel helyett a különböző kényszerek és elvárásoknak való megfelelés tartotta működésben a rendszert.

Ha az iskolarendszerre, a „tudásüzemre” gondolunk, nagyjából hasonlóan jellemezhetjük a folyamatot és a terméket is. Az iskolában „előállított” tudás egyrészt „erőből”, többletmunkából, plusz energia-befektetésből származó termék volt, ami bizonyos feltételek egybeesése miatt a nemzetközi mezőnyben rövid ideig még versenyképesnek is bizonyult. A tanulók az intenzív tanulásnak köszönhetően sok mindent tudtak abból, amit a mindenki számára kötelező törzsanyag tartalmazott, a sok gyakorlás eredményeként viszonylag jól meg tudták oldani azokat a feladatokat, amelyeket begyakoroltak. A sikeres természettudomány- és matematika-tanítás eredményei mögött ott volt a tanári többletmunka és az e tárgyakra fordított magasabb óraszám. A nehézkesség, a robusztusság ugyancsak jellemezte ezt a tudást. A tanulók

az iskolából a tudás hatékony és versenyképes komponensei mellett ballasztként a felesleges, meg nem értett, fel nem használható elemek nagy tömegét is vitték magukkal. Összességében jól feleltek, ha pontosan azt és pontosan úgy kérdezték tőlük, amit és ahogy megtanultak, de kevésbé voltak eredményesek a tudás új helyzetekben való alkalmazásban, az önálló ismeretszerzésben. A tömegoktatást végző tudásgyárak problémáit elfedték és kompenzálták a minőségi termékek egyedi előállítására berendezkedett műhelyek: a versenyekre felkészítő iskolák, a tanulókkal egyénileg foglalkozó szakkörök, fakultációk.

A formális, mennyiségi követelményeknek való megfelelés sok területre rányomta bélyegét. Például a gyerekek az első osztályban gyorsan megtanultak olvasni, sokkal korábban, mint a legtöbb más országban, de gyenge maradt szövegértésük, szövegfeldolgozásuk minősége. Az orosz nyelv oktatása a nyelvtanítás katasztrofális kudarcának szimbólumává vált: a tanulást a belső motiváció csaknem teljes hiánya jellemezte, a nyelvtan és a szavak bemagolásába fektetett idő és energia kárba veszett, nem került sor a kommunikáció képességeinek kifejlesztésére.

Ezek a problémák iskoláinkban továbbra is jelen vannak, elsősorban azért, mert nem tudatosulnak, mert a tudás olyan vonásaival kapcsolatosak, amelyek nehezen megfigyelhetők, közvetlenül nem jelennek meg. Bár a jelenséget tanulók, tanárok, szülők egyaránt észlelik, nincsenek meg az eszközeik és lehetőségeik az általuk tapasztalt ellentmondások megfogalmazására, leírására. A gondokat ugyan jól dokumentáltan jelezték bizonyos nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (például az egyébként kiemelkedő sikerekről számot adó második IEA felméréssel közel azonos időben lefolytatott, az osztálytermi munkára összpontosító kutatás, lásd *Ryan és Shapiro 1989*), azonban nálunk ezek a publikációk kevés figyelmet keltenek. Az összehasonlító felmérések többsége pedig csak az eredmények leírására vállalkozik, és bár a háttérváltozók széles köre szerepel a vizsgálatokban, a mi sajátos helyzetünkre érvényes elmélyült elemzésekre ritkán kerül csak sor.

Sok mindent megmutatott viszont a magyar iskolák tudás-konceptiójából, értékrendjéből az a holland és a magyar együttműködésben végzett projekt, amely az érettségi vizsgák tartalmát, eszközeit, módszereit hasonlította össze. Kiderült például, hogy míg a holland matematika vizsgák életszerű, komplex problémákra épülnek, melyekben a matematikai tartalom felismerése, a feladat szakszerű matematikai reprezentálása alapvető szempont, addig a magyar tanulók továbbra is absztrakt, matematikai formában kitűzött feladatokat oldanak meg (*Mátrai 1997*). Nálunk a rajztanítás még zömmel az egyszerű formák pontos reprodukálását állítja középpontba, holott a vizuális nevelés terén is kifinomult technikák állnak rendelkezésre a tanulók kreatív munkáinak értékelésére (*Kárpáti 1997*). Az anyanyelv tanításában pedig sokkal nagyobb figyelmet lehetne fordítani a társadalmilag releváns tudás közvetítésére, mint ahogy az nálunk történik (*Horváth 1998*).

Kevés gyakorlati hatásuk lehet azonban ezeknek az információknak mindaddig, amíg az oktatásban érintettek, tantervkészítők, vizsgaszakértők és tanárok széles köre nem rendelkezik azokkal az elméleti-fogalmi keretekkel és gyakorlati technikákkal,

amelyekkel a tanulók tudása szakszerűen elemezhető, amelyek lehetővé teszik az említett minőségi problémák mélyreható vizsgálatát. Ezek a keretek nagyjából az elmúlt harminc évben alakultak ki, és az utóbbi két évtizedben már sok országban kimutathatóan befolyásolják az oktatás gyakorlatát is. Bár hatásuk Magyarországon is jelentkezett, befolyásuk nem vált eléggé széles körűvé. Számos olyan helyi innováció, a gyakorlatból kiindult törekvés vált ismertté, amely tapasztalati alapon megoldást talált az említett problémákra, a lényeges, a tanulókat tömegesen érintő változások még nem indultak el.

### A tudás minőségének jellemzésére szolgáló elméleti-fogalmi keretek

Az oktatás elméletére és gyakorlatára számos interdiszciplináris törekvés és a rokon tudományágakban elért eredmény hatott, ezek közül néhány folyamatosan csiszolta az iskolában elsajátított tudással kapcsolatos elgondolásokat. Több diszciplínát érintő, átfogó szemléletbeli változást ösztönzött a kibernetika, amely a tanulásban szerepet játszó visszacsatolási mechanizmusok kiemelésével, az oktatási folyamat szabályozási rendszerként való leírásával gazdagította az oktatás elméletét. A rendszerelmélet (lásd Nagy 1979) a tudás hierarchikus rendszerként való modellezésével, a struktúra, működés, környezet, viselkedés és funkció fogalmak bevezetésével új elméleti kereteket kínált a tudás egyes sajátosságainak leírására is.

A pszichológiai irányzatok közül a behaviorizmus, pontosabban annak egy érettebb és toleránsabb változata, neo-behaviorizmus javasolt először eszközöket és technikákat az oktatás céljainak és az értékelés kritériumainak egységes keretekben való pontos megfogalmazására. Az iskolázás kognitív céljainak taxonómiáját Benjamin Bloom és munkacsoportja dolgozta ki (*Bloom et al 1956*). Ez a rendszer évtizedekig befolyásolta a tantervkészítés és a pedagógiai értékelés, tesztfejlesztés gyakorlatát, bár ellentmondásossága kezdettől fogva világos volt. A célok operacionálizálása, részletes lebontása és szabatos meghatározása, azoknak a megfigyelhető viselkedésformáknak a pontos megjelölése, amelyek megnyilvánulása esetén az adott célokat elértnek tekinthetjük, mindmáig példaértékű hagyományt teremtett az oktatás tervezésében. A maga idejében ez nagy előrelépés volt a korábbi homályos elgondolásokhoz, pongyola megfogalmazásokhoz, célmegjelöléshez képest. Ugyanakkor vitatható magának a rendszernek a felépítése és az egyes kategóriák (ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés) hierarchikus egymásra épülése. És persze gond volt magával a behaviorista szemléletmóddal is, bár maga a taxonómiai rendszer már kilépett a merev viselkedés-kategóriákból, és alapfogalmainak nagy része egyértelműen a belső, mentális reprezentációkra (pl. megértés) utalt.

Ugyancsak hosszú ideje hat a tudásról való gondolkodásra a pszichometria, vagy ahogy másként nevezik e paradigmát, az egyéni különbségek pszichológiája. Fontos szerepet játszottak az oktatás kutatásában a pszichometrikusok technikai újításai (faktoranalízis, tesztelmélet) is, de még nagyobb jelentőségre tett szert az intelligencia fogalmának, modelljeinek kidolgozása. Az intelligencia-konceptiók fejlődésére mindvégig jellemző volt bizonyos kettősség, amely az egypólusú, központi jelentőségű



általános értelmesség posztulálása és a sokfókuszú, belső szerkezettel rendelkező különböző komponensekből álló intelligencia-modellek közötti ingadozásban nyilvánult meg. Az általános értelmesség, a g-faktor, a kristályos és a fluid intelligencia koncepciója, a konvergens és a divergens gondolkodás megkülönböztetése, majd az ennek nyomán megjelenő kreativitásmodellek mind e paradigma termékei. A klasszikus módszerek napjainkig ható érvényét és használhatóságát jelzi John B. Carrollnak az emberi kognitív képességek szerkezetét leíró könyve (*Carroll 1993*). Carroll, bár egyértelműen a pszichometriai paradigma keretében dolgozik, a kognitív képességek szerkezetének elemzésével meghaladta az eredeti intelligencia fogalmat. Ugyanakkor az intelligencia-fogalomtól való megszabadulás nehézségeit jól illusztrálja Howard Gardner munkája, aki a hagyományos intelligencia-felfogással való elégedetlenségétől indítva kidolgozza a többszörös intelligencia elméletét. Gardner sokat idézett – és sokat vitatott – könyvében (*Gardner 1983*) nem a pszichometria hagyományát követi, hanem más tapasztalatokra alapozva (például az agysérülések nyomán fellépő értelmi funkciózavarok elemzésével) dolgozta ki elméletét. Lényegében Gardner elmélete is egy kitörési kísérlet az emberi értelmességet egyetlen skálán mérő, egydimenziós mennyiségi szemléletből: az általa javasolt hét különböző intelligencia egymástól minőségileg különbözik, más-más területeken (pl. a zenei, logikai-matematikai, személyek közötti) megnyilvánuló értelmességet jelent. Mindamellett azzal, hogy elméletében, mely lényegében hét kognitív képesség önállóságát, egymástól független fejlődésük lehetőségét kívánja igazolni, használja az intelligencia kifejezést, végső soron maga is hozzájárul az intelligencia-fogalom továbbéléséhez.

Az intelligenciakutatások az angolszász országokban a tudományos közösségen messze túlterjedő hatást gyakoroltak, többször is vihart kavartak (lásd az öröklődéskörnyezet vitát), a kontinentális Európában inkább egyes elemzési technikái terjedtek el, az intelligencia-fogalom túlzott előtérbe kerülése nélkül. A pszichometria és az annak keretében végzett intelligencia-kutatás azonban a legnagyobb szolgálatot valószínűleg azzal tette az oktatás elméletének, hogy rendkívül sok empirikus kutatást inspirált. A legkülönbözőbb feladatokat felhasználva készültek intelligencia-tesztek, és a részletekre kiterjedő statisztikai elemzés, az összefüggések sokoldalú vizsgálata az elvont filozófiai megfontolások területéről az empirikus kutatás világába emelte át azt a kérdést, mit is jelent okosnak, értelmesnek lenni; mi az emberi tudás igazi értéke; mi teszi hatékonyvá a gondolkodást. Ezt a vállalható hagyományt azonban ma, különösen pedagógiai kontextusban, termékenyebben lehet képviselni azoknak az általános képességeknek a vizsgálatával, amelyekről ugyancsak bebizonyosodott, hogy nagyon sok kognitív teljesítménnyel összefüggésbe hozhatók, kiemelkedő szerepet játszanak az önálló ismeretszerzésben, ugyanakkor ellentétben a bizonytalan általános intelligenciával, szerkezetük, tartalmuk konkrétan leírható (ilyen például az induktív gondolkodás, lásd *Csapó 1997; Klauer 1999; De Koning & Hamers 1999*).

Amíg a pszichometria az egyéni különbségekre helyezte a fő hangsúlyt – e különbségek megléte nélkül a felhasznált statisztikai apparátus nem is működne –, Jean

Piaget a kognitív fejlődés univerzális sajátosságait tanulmányozza. Piaget kognitív fejlődéseméletében az értelem műveleti struktúrái, a logikai-matematikai struktúrák játsszák a központi szerepet. Az elméletet megalapozó kutatások során alkalmazott adatgyűjtési technika, a gyerekek különböző feladathelyzetekben való kikérdezése, válaszaik részletes jegyzőkönyvezése, azaz a klinikai módszer pontosan megfelel azoknak a normáknak, amelyek ma a kvalitatív kutatási módszereket jellemzik. Az elmélet maga ugyancsak minőségekkel foglalkozik. A fejlődés nem egy (vagy több) kvantitatív skálán mérhető, számszerűen kifejezhető növekedés, hanem egymástól minőségileg különböző stádiumok megjelenése vezet a műveletrendszer teljes kiépüléséhez, a formális gondolkodás kialakulásához. A gondolkodás struktúráinak leírására felhasznált matematikai eszközök (halmazelmélet, matematikai logika, absztrakt algebra, topológia) szintén nem kvantitatív, hanem kvalitatív jellegűek, akárcsak az értelem műveleti struktúráit rendszerbe foglaló csoport, háló és topológiai struktúrák (lásd *Inhelder & Piaget, 1967*). Piaget fejlődésemélete nemcsak abban az értelemben univerzalisztikus, hogy nem sok figyelmet fordít sem az egyéni különbségekre, sem a társadalmi háttér vagy a tágabb kultúra okozta fejlődési eltérésekre, hanem abban is, hogy a gondolkodás, a műveletvégzés tartalmát is nagyrészt közömbösnek tekinti. Az egyszer kialakult műveletek az elmélet szerint a tartalmak széles körben működőképesek.

Piaget elmélete sokféle mechanizmuson keresztül hatott az iskolai oktatásra, és széles körben ismertté válva valóban megváltoztatta az iskolai tanulás eredményeként megjelenő tudás minőségét, többféle értelemben is. A legjelentősebb hatást talán a matematika-tanítás reformjára gyakorolta. Mivel az elmélet a matematika nyelvén írta le az értelem szerkezetét, értő olvasókra talált a matematikatanítás reformjával foglalkozó matematikusok, matematika oktatók körében. Így őket nem volt nehéz meggyőzni arról, hogy érdemes a hagyományos, a számolás megtanításával induló iskolai matematika tartalmát és tanítási módszereit megváltoztatni, és az értelem fejlődéséhez jobban igazodó, és egyben a modern matematikára is inkább jellemző tartalmakkal (halmazok, relációk, logikai műveletek, kombinatorikai struktúrák, valószínűség) és tevékenységekkel (a matematikai műveleteket megtestesítő eszközökkel, hasábokkal, színes lapokkal végzett gyakorlatok) cserélni fel. Vezető pszichológusok és matematikaoktatók (többek között Jerome Bruner, Dienes Zoltán) mellett számos ismert matematikus vett részt a reformok kidolgozásában. Az új matematika által inspirált radikális változások a legtöbb nyugati országban rövid életűnek bizonyultak, elsősorban a szülők frusztrációja miatt, melyet gyermekeik „elemi” matematikai tananyagának meg nem értése okozott. Az iskolák felett gyakorolt széles körű laikus kontroll révén könnyen kiszavazhatták a megszokottól lényegesen különböző tananyagokat és módszereket az iskolából, de azért a hagyományoshoz való teljes visszatérésre szinte sehol nem került sor (*Case 1996*). Magyarországra az „új matek” Varga Tamás közvetítésével jutott el. Különböző körülmények szerencsés kölcsönhatásának köszönhetően az új matematikatanítás számos progresszív eleme nálunk tartósan bizonyult, akárcsak néhány ázsiai országban. E reform egyik fontos eredménye pél-

dául az is, hogy még korábban a matematika a tanulók által leginkább elutasított tárgyak közé tartozott, ma már a „közepesen kedvelt” tantárgyak között van a helye (Csapó 1998b).

Jelentős hatást gyakorolt Piaget munkássága a természettudomány tanítására, különösen a kisiskoláskori szakaszaira. Mivel a Piaget-kísérletek többnyire olyan szituációban vizsgálták a gyermekek gondolkodását, amelyben fizikai jelenségeket kellett értelmezniük (pl. golyók ütközése, inga, kétkarú emelő, árnyék), e kísérletek felkellették a természettudomány-tanítás reformereinek figyelmét. Piaget így egyrészt újra legitímálta a kísérletezés, a manipuláció szerepét, ami a feladatmegoldás túlsúlya és a modern fizika elvont gondolatmeneteinek térhódítása miatt egyre inkább kiszorult az iskolából, másrészt felmutatta a természettudományos kísérletek végzése és a gondolkodás fejlődése közötti explicit kapcsolatokat, ami által a képességek fejlesztése, az értelem kiművelése a természettudományos nevelés céljai között előkelőbb helyre került. Ez a hatás viszont nálunk szinte teljesen elmaradt. Ezáltal több energiát fordíthattunk a természettudomány speciális tartalmainak közvetítésére, ami előnyt jelentett a nyolcvanas évek értékrendje szerinti nemzetközi felmérésekben, de hátrány a mai összehasonlítások során.

Piaget elmélete tehát az emberi értelem lényegét a műveleti struktúrák kialakulásával, a műveletvégzéssel kapcsolja össze, és ennek nyomán az oktatás céljai között is nagyobb hangsúlyt kapott a képességfejlesztés, az értelem kiművelése. Problematikusnak bizonyult azonban a megfelelő gyakorlati fejlesztő technikák hiánya, és nem bizonyultak érvényesnek az elmélet univerzalisztikus vonásai. Kísérletek sokasága igazolta, hogy a képességek, készségek transzfere messze nem olyan széles körű, mint ahogy azt az elmélet feltételezte. Egy meghatározott tartalom elsajátított műveletvégzés rutinjai nem válnak automatikusan használhatóvá tetszőleges más tartalomra. A tanulás tartalmainak szerepét a következő fordulat, a pszichológiában bekövetkezett paradigma-váltás állította ismét a figyelem középpontjába, és a kognitív pszichológia foglalta megfelelő elméleti keretbe a tartalmak jelentőségét.

Az a paradigma-váltás, amire a pszichológia kognitív forradalmaként szoktak hivatkozni, számos forrásból táplálkozott és lényegében máig tartó fejlődési folyamat kiindulópontjának bizonyult. Többek között a kognitív tudománynak nevezett interdiszciplináris szerveződés kialakulását is eredményezte. Több szakasza van, az oktatásra való hatása szempontjából legalább három fázisát érdemes megkülönböztetni.

Az első szakaszra az emberi és a mesterséges (gépi, számítógépes) intelligencia közös elméleti-fogalmi keretben való kezelése volt a jellemző. Ezt a korszakot az információfeldolgozás lineáris, egymás utáni lépésekben megvalósuló műveletvégzéssel jellemezhető modelljei dominálták. A számítógép-metaphora használata és az emberi megismerés számítógépes modellezése, információfeldolgozásként való leírása rávilágított a gondolkodás sajátos erőnyeire. Megmutatta, hogy nem a műveletvégzés, a kiszámítás-jellegű racionalitás az, ami információfeldolgozásunkat igazán hatékonyá teszi (Simon 1982). Az emberi gondolkodásra inkább jellemző a tartalom-specifikus, egyes tartalmakhoz szorosan kötődő gondolkodási sémák használata, mint a tarta-

lomtól nem függő műveletvégzés. A második szakaszban kiszélesedett a vizsgált problémák spektruma, az új szemléletű kognitív pszichológia kiterjesztette befolyását a megismerés pszichológiájának sok hagyományos területére, megtörtént a korábbi eredményeknek az új fogalmi keretekbe való integrálása. Az emberi megismerés leírásában nagyobb szerephez jutnak az információk párhuzamos elosztott feldolgozását (Parallel Distributed Processing, PDP) feltételező modellek (*Eysenck & Keane, 1997; Pléh 1996, 1997a, 1997b*). Végül a harmadik szakaszban a kognitív tudományok egyre szélesebb köre gyakorol befolyást az emberi megismerés tanulmányozására. Mind nagyobb figyelmet kap az emberi gondolkodás „hardver”-je, az idegrendszer és az agy, megkezdődik az agykutatás és a kognitív neuropszichológia eredményeinek szélesebb körű alkalmazása. Az amerikai oktatás fejlesztésében például (véleményem szerint kissé korán) máris jelentős szerepet kap az agykutatás eredményeinek alkalmazása (*lásd Jensen 1998*).

A kognitív tudományok szemléletmódja, eredményei folyamatosan hatnak az oktatás elméletére és gyakorlatára, és ma már meghatározó szerepet játszanak a tudás fogalmának alakulásában, minőségének leírásában. A propozicionális és a procedurális tudás megkülönböztetése új megvilágításba helyezte és pontosabbá tette a tudás ismeretekre és képességekre való felosztását és a tudás e két formája közötti kapcsolatot. Mindamellettt a kognitív tudományok csak a fogalmi kereteket kínálják fel, és az oktatás kutatása nem kerülheti meg a feladatot, hogy az általános alapelveket a saját szakterületére konkretizálva értelmezze (*lásd pl. Nagy 1985, 1998, 1999; Csapó 1992*), és az iskolai, pedagógiai kontextusban végzett kiterjedt vizsgálatokkal pontosan meghatározza a valóságban fennálló összefüggéseket. A nyugati országokban a tanulás és oktatás kutatásának, az oktatáspszichológiának éppen ezek voltak a fő kérdései, és nagyrészt az ilyen vizsgálatoknak, kutató-fejlesztő tevékenységnek köszönhető, hogy a tudás minőségi paraméterei sokat javultak.

A propozicionális, ismeret jellegű tudás kialakulása, szerveződése a kognitív pszichológia hatására került ismét az oktatáseméleti kutatások fő vonalába. Amíg korábban – némileg félreértelmezve a piageti elgondolásokat – az ismeret jellegű tudás vizsgálata háttérbe szorult, az információk elsajátításának vizsgálata másodrangú kérdéssé vált, a kognitív paradigma keretében megerősödött a tudás belső reprezentációjának, a mentális modellek kialakulásának tanulmányozása. Az oktatáseméleti kutatások konkrét iskolai tanulási szituációkban elemzik a tanulók előzetes ismereteinek, iskolán kívül elsajátított tudásának, és az új, az iskolában megtanítandó ismereteknek a viszonyát. Az előzetes tapasztalatokra épülő naiv elméletek megfelelő módszerekkel tovább építhetők, alakíthatók, érvényes tudássá fejleszthetők. Ugyanakkor az előzetes ismeretek figyelmen kívül hagyása azt eredményezheti, hogy az új ismeretek a meglévő előzetes tudástól függetlenül, azzal párhuzamosan épülnek fel, és mintegy zárványként megmaradnak a hibás, a tudományos ismeretrendszerrel ellentétes fogalmi képződmények, a tévképzetek (*Korom 1997, 1998*). A sok konkrét tudás-területen elvégzett felmérésnek köszönhetően ma már elég részletesen ismerjük a fogalomrendszerek fejlődésében megfigyelhető fogalmi váltás (*Korom m.a.*) jelenségét is.

A procedurális, képesség-jellegű tudásról való elgondolásokat legjobban a transzfer korlátozott lehetőségeire, a tartalom-specifikus, kontextushoz kötött gondolkodási sémák jelentőségére utaló tapasztalatok változtatták meg (*Perkins & Salomon 1989*), és széles körű kutatás indult a pedagógiai konzekvenciák levonására. A vizsgálatok eredményei sokoldalúan igazolták azt az egyébként ismert hétköznapi tapasztalatot, mely szerint készségeink, képességeink alapvetően kötődnek ahhoz a tartalomhoz, kontextushoz, amelyben azokat elsajátítottuk. A transzfer tehát nem automatikus, a képességek széles körű működőképessége, az új helyzetekben való felhasználhatósága sajátos követelményeket támaszt a tanulással, oktatással szemben. Egyrészt konkrét, hatékony, az adott tartalmakon jól működő készségeket, képességeket célszerű kifejleszteni, mert az általános képességek kialakítása nem feltétlenül vezet el az adott helyzetekben való hatékony problémamegoldáshoz. Ebből következik, hogy ha nem mindegy, hogy mit gyakoroltatunk (azaz nem érvényes korlátlanul az a korábbi bölcsesség, mely szerint mindenfajta szellemi erőfeszítés egyaránt alkalmas az értelem kiművelésére), akkor nagyobb a felelősségünk a fejlesztés tartalmának megválasztásában, és nagyobb körültekintésre van szükség az érvényes, a jelentősséggel bíró tudás körülhatárolása során. Másrészt meg kell találni azokat a tanítási módszereket, amelyek, tekintettel a kognitív működés adott sajátosságaira, a legjobban fejlesztik a gondolkodást, a képességeket. Ez akkor valósítható meg leghatékonyabban, ha az oktatás tartalmainak közvetítését egyben felhasználjuk a gondolkodás képességeinek fejlesztésére is, azaz az ismeretek és képességek jól kidolgozott, hatékonyan együttműködő rendszereit alakítjuk ki (*Resnick & Klopfer 1989; Csapó 1990, 1999*).

A tudás új szemléletét tükrözi a *kompetencia* kifejezés is, amely az ismeretek, készségek és képességek egy adott területen hatékonyan működő együttes rendszereinek megnevezésére szolgál. Az oktatás egyik fő feladata ebben az értelemben a különböző kompetenciák kifejlesztése, az érvényes, felhasználható tudás közvetítése lehet.

Az *alkalmazhatóság*, a *felhasználhatóság* tehát ugyancsak a tudás minőségének egyik fontos, bár nem kizárólagos jellemzője. És mivel tudásunkat sokféle módon használhatjuk, maga a felhasználhatóság vagy hasznosság is bonyolult, „sokdimenziós” skálával jellemezhető fogalom. A gyakorlatban használjuk például a természettudományok tanulásával megszerzett tudásunkat, ha el akarunk igazodni a környezetünkben, ha meg akarjuk javítani a kezünk ügyébe eső eszközöket, ha nem nyúlunk kézzel a szét-tört lázmérő higanyához. A tudásnak ez a fajta hasznossága a magyar iskolákban az utóbbi időben egyre kisebb figyelmet kap, különösen a természettudományok tanításában (lásd *Csapó & B. Németh 1995; B. Németh 1998*). Hasznos lehet tudásunk abban az értelemben is, hogy alakítja világmépünket, gazdagítja műveltségünket, integrál bennünket civilizációnkba, társadalmi kultúránkba és természeti környezetünkbe. Ez a kétfajta hasznossága a mindenki számára szükséges tudás tartalmának kiválasztását orientálhatja, ez az a kör, amit az érvényesség és a társadalmi relevancia fogalmaival is jellemezhetünk. Végül a harmadik fajta hasznosság a specialisták által hasznosított tudás, amely egy adott szakterület gyakorlásához szükséges. Gyakran jellemzik úgy a mi iskoláinkat, hogy főleg e harmadik értelemben hasznos tudás

közvetítésére törekszik: az adott diszciplínák belső értékrendje határozza meg a tananyag tartalmát és közvetítésének módját, a tanítás túl korán áttér a szakzsargon használatára. Természettudományosan művelt fiatalok helyett „kis tudósokat” próbálunk nevelni. Az egyes tantárgyak keretében megtanult, és az adott kontextusban esetleg még meg is értett tananyagot sehol másutt nem tudják hasznosítani, azok számára, akik nem az adott területen választanak maguknak hivatást, az ilyen tudás csak memóriájukat terhelő ballaszt.

A *megértés* szintén sokarcú fogalom, elsősorban azt jelenti, hogy valamilyen ismeretet sikerül tudásunk meglévő rendszerébe integrálni. Mivel azonban ismereteink rendszere sokféle lehet, ugyanazt a dolgot is különbözőképpen érthetjük meg. *Gardner (1991)* nyomán, aki a tanulók három típusát különbözteti meg (az intuitív tanuló, a tradicionális tanuló és a diszciplináris szakértő), beszélhetünk az intuitív, önálló, felfedező jellegű megértésről; a készen kapott sémák gondolkodás nélküli elfogadásáról; és az adott tudományág fogalomrendszerének kontextusában történő megértésről. Ilyen „diszciplináris” megértésnek lehetünk tanúi például akkor, amikor a tanuló érti, miért pont két elektront vesz fel az oxigénatom egy kémiai reakció során. A mi természettudomány-tanításunk ez utóbbi típusú megértést segítette, és tanulóink jól teljesítettek mindaddig, amíg az ilyen jellegű megértésre volt szükség a feladatok megoldásához.

Amint e rövid áttekintésből is kiderül, a század legtöbb jelentős pszichológiai paradigmája nyomokat hagyott az oktatás elméletén, a kognitív tudományok és a tudáspszichológia eredményei által is megújult oktatásemélet a tudás minőségének jellemzésére a fogalmak és eszközök széles körét kínálja. Vannak tehát kidolgozott fogalmaink, modelljeink, eszközeink arra, hogy a tudás minőségét szakszerűen leírjuk.

## A folyamat és az eredmény összefüggései: a szükséges láncszem

Bár az értékes és érvényes tudás sajátosságainak pontosabb meghatározása körül szakmai vita folyik, sőt, talán azt is megjósolhatjuk, hogy „az érvényes tudás keresése” lesz a következő évtizedek egyik legizgalmasabb kutatási problémája, ma az már nem kérdéses, hogy a tudás minőségét „mérni” lehet. A minőség mérésén, ami ellentmondásnak tűnhet, azt értem, hogy meg lehet adni azokat a paramétereket, amelyeket megmérve a tudás minőségére következtethetünk. A hagyományos értelemben vett tudásszint-mérés, a képességek és készségek fejlettségének mérése ma nálunk is szinte rutin-feladat, és a tudás minőségi jellemzőinek vizsgálata is már inkább alkalmazási, mint kutatási probléma (*lásd pl. Csapó 1998a*). Technikai értelemben nem okoz gondot a tudás minőségi standardjainak kidolgozása és a minőség ellenőrzésére szolgáló mérőeszközök elkészítése sem. Rendelkezünk olyan működő, kipróbált technológiájával is, amely az értékelés eredményeit közvetlenül „visszacsatolja”, a tanárok és a tanulók számára hozzáférhetővé teszi, megmutatja, mi az, amin változtatni kell, mit és milyen mértékben kell még fejleszteni, hogy a kitűzött célokat elérjük, az előre rögzített követelményeknek, standardoknak megfeleljünk. Lényegében ezzel foglalkozik a pedagógiai diagnosztika, a *diagnosztikus pedagógiai értékelés (Vidákovich 1990)*.

Nem csupán a tantárgyi tudás diagnosztikus értékelésére vannak kidolgozott módszerek, hanem akár egyes képességek fejlettségi szintjének, sőt minőségi különbségeinek értékelésére is (lásd Vidákovich 1989). A tudással kapcsolatban sem okoz tehát gondot a minőség ellenőrzése, a „quality control”, és a minőség szélesebb körű felmérése (quality assessment).

Minőségi termék előállításához azonban az iparban sem elegendő csupán a minőség mérése. Az legfeljebb ahhoz elegendő, hogy fenntartsunk egy statikus állapotot, „biztosítsuk” a már egyszer elért minőség folyamatos megőrzését. A minőség folyamatos javítása, a *minőség fejlesztése* ennél sokkal bonyolultabb feladat, egy sor komplex tevékenység együttese, amelyet a megfelelő filozófiai alapozás, a minőség-politika és a minőség „menedzselése” foglal keretbe. A minőség javításának az egyik legfontosabb forrása a kutatás-fejlesztés: egyre jobb minőségű termékek, és az előállításukhoz vezető nagyüzemi technológiák kidolgozása. Az iskolai „termékváltáshoz” szintén új minőségű termék kifejlesztésére, sőt, a termékek és technológiák folyamatos fejlesztésére lenne szükség.

Az utóbbi években sokféle kísérlet történt arra, hogy a gazdasági szférában, az ipari rendszerekben és a szolgáltatásokban elterjedt minőség-koncepciókat és minőségbiztosítási rendszereket a közoktatás sajátos feltételeihez adaptálják (Murgatroyd & Morgan 1998; Pócze 1998; Fisher 1999; Setényi 1999). Ezek a minőségbiztosítási modellek többnyire a folyamatokra és a feltételekre koncentrálnak, és egy bizonyos vevő- vagy fogyasztóorientált szemléletet képviselnek. Nem szabad lebecsülni annak a jelentőségét, hogy az iskolai munka minősége megváltozzon abban az értelemben, hogy ott a gyerekek jobban érezzék magukat, az iskola szolgáltatásai jobban kielégítsék a szülők elvárásait. Azonban ezeknek a minőségbiztosítási rendszereknek a meghonosítása önmagában még nem feltétlenül vezet a minőségi tudás közvetítéséhez, és semmiképpen nem elegendő egy új minőségű, a nemzetközi megmérettetésekben is versenyképes tudás rutinszerű előállításához. Szükség van a tágabb értelemben vett minőség-fejlesztésre, minőség-politikára is.

Ismerjük tehát egyrészt a tudás minőségének jellemzésére és értékelésére szolgáló eljárásokat, továbbá viszonylag könnyen meghonosíthatók a pedagógiai folyamatok és feltételek leírására alkalmas technikák is. Ahhoz, hogy egy működő, a minőség irányába fejlődő rendszer alakuljon ki, szükség lesz még egy láncszem beépítésére, a feltételek és az eredmény közötti kapcsolatok feltárására is. Ez pedig olyan kiterjedt kutató-fejlesztő munkával oldható csak meg, amilyen szinte minden fejlett oktatási rendszerrel rendelkező országban megvan, de nálunk még csak nyomokban lehet fel. Ha mindezzel rendelkezünk, lehetőségessé válik olyan visszacsatoló mechanizmusok rendszerbe építése, amelyek a fokozatos korrekciók révén folyamatosan javítják a minőséget.

A minőségbiztosítás iskolai bevezetésének gondolatmenete roppant egyszerűnek tűnik, ha azt a gazdaság más szektoraiban kialakított és jól működő eljárások átültetéseként értelmezzük. A megoldandó feladat azonban ennek ellenére hallatlanul bonyolult. A rendszer komplexitása, a tanulási situációk sokfélesége, a „termék” saját-

tosságai, és főképpen a tanulási-oktatási folyamat és az eredményként megjelenő tudás bonyolult kapcsolatrendszere miatt az oktatási rendszernek sokkal több a speciális, mint a gazdaság más rendszereivel mutatott közös vonása. Nem lehet tehát megakartarítani e sajátosságok feltárásának munkáját, részletesen fel kell térképezni az oktatás minőségi fejlesztésének (bővebben lásd Csapó és Korom 1998) kapcsolatrendszerét. Mivel a tanárok munkáját nem lehet egyszerű technológiai folyamatokra lebontani (amit lehet, azt egy idő után elvégzik az oktatógépek), mindig szükség lesz arra, hogy munkájuk minden részletét, a folyamatok és az eredmények összefüggéseit pontosan átlássák. Nem válhat tehát a tanári tevékenység egyszerű végrehajtó feladatok sorozatává, sőt éppen a tanárok önálló problémamegoldó, alkotó értelmiségi mivoltának erősítésére van szükség. A fejlesztés legfontosabb feladata a szakmai kompetencia, a pedagógiai kultúra javítása. A bonyolult, kifinomult minőségekre vonatkozó visszacsatoló jelzések értelmezése, az azokra való szakszerű reagálás egyre nagyobb felkészültséget igényel. A tanítás „finomhangolása”, a tapasztalatok folyamatos beépítése a pedagógiai tudás-bázisba a mindennapok gyakorlatában valósul meg, a tanárok személyes közreműködése nélkül megoldhatatlan a minőségi tudás közvetítésére.

CSAPÓ BENŐ

A tanulmány az OTKA T030555 számú pályázata keretében végzett kutatáshoz kapcsolódik.

## IRODALOM

- B. NÉMETH MÁRIA (1998) Iskolai és hasznosítható tudás: a természettudományos ismeretek alkalmazása. In: CSAPÓ BENŐ (ed) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BEATON, A. E. (et al) (1996a) *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.
- BEATON, A. E. (et al) (1996b) *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.
- BLOOM, B. S. (et al) (1956) *Taxonomy of Educational Objective: The classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain*. New York, Longmans Green.
- CARROLL, J. B. (1993) *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CASE, R. (1996) Changing Views of Knowledge and Their Impact on Educational Research and Practice. In: OLSON, D. R. & TORRANCE, N. (ed) *The Handbook of Education and Human Development*. Oxford, Blackwell Publishers.
- CSAPÓ, BENŐ (1990) Integrating the Development of the Operational Abilities of Thinking and the Transmission of Knowledge. In: MANDL, H. (et al) (eds) *Learning and Instruction. European Research in an International Context. Volume 2.2*. Oxford, Pergamon Press.
- CSAPÓ BENŐ (1992) *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSAPÓ, BENŐ (1997) Development of Inductive Reasoning: Cross-Sectional Measurements in an Educational Context. *International Journal of Behavioral Development*, No. 4.
- CSAPÓ BENŐ (ed) (1998a) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (1998b) Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: CSAPÓ B. (ed) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CSAPÓ, BENŐ (1999) Improving Thinking Through the Content of Teaching. In: J. H. M. HAMERS & J. E. H. VAN LUIT & B. CSAPÓ (eds) *Teaching and Learning Thinking Skills*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- CSAPÓ BENŐ & B. NÉMETH MÁRIA (1995) A természettudományos ismeretek alkalmazása: mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 8.



- CSAPÓ BENŐ & KOROM ERZSÉBET (1998) Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: CSAPÓ BENŐ (ed) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- DE KONING, E. & HAMERS, J. (1999) Teaching Inductive Reasoning: Theoretical Background and Educational Implications. In: J. H. M. HAMERS (et al) (eds) *Teaching and Learning Thinking Skills*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- EYSENCK, M. W. & KEANE, M. T. (1997) *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FISHER GYÖRGY (1999) A Gallup Közszolgáltatás Minőség Audit rendszere (QPSA) és annak alkalmazási lehetősége az oktatásügy területén. In: BALOGH ANNA (ed) *Minőségértékelés és minőségbiztosítás az oktatásban*. Székesfehérvár, Fejér Megyei Pedagógiai és Szolgáltató Intézet.
- GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- GARDNER, H. (1991) *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. London, Fontana Press.
- HORVÁTH ZSUZSA (1998) *Anyanyelvi tudástérkép. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- INHOLDER, B. & PIAGET, J. (1967) *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- JENSEN, E. (1998) *Teaching With the Brain in Mind*. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.
- KÁRPÁTI ANDREA (1997) *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer. Középiskolai tantárgyi feladatbankok II*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KEEVES, J. P. (1992) *The IEA Study of Science. III. Changes in Science Education and Achievements: 1970–1984*. Oxford, Pergamon Press.
- KLAUER, K. J. (1999) Fostering Higher Order Reasoning Skills: The Case of Inductive Reasoning. In: J. H. M. HAMERS (et al) (eds) *Teaching and Learning Thinking Skills*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- KOROM ERZSÉBET (1997) Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásában. *Magyar Pedagógia*, No. 1.
- KOROM ERZSÉBET (1998) Az iskolai és a hétköznapi tudás ellentmondásai: a természettudományos tévképzetek. In: CSAPÓ BENŐ (ed) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- KOROM ERZSÉBET (m.a.) A fogalmi váltás elméletei. *Magyar Pszichológiai Szemle* (Megjelenés alatt)
- KOZMA TAMÁS (1985) *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- MÁTRAI ZSUZSA (ed) (1997) *Biológia, matematika, angol nyelv. Középiskolai tantárgyi feladatbankok I*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- MURGATROYD, S. & MORGAN, C. (1998) A totális minőség-menedzsment (TQM) és az iskola. In: BALÁZS ÉVA (ed) *Oktatásmenedzsment. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból*. Budapest, OKKER.
- NAGY JÓZSEF (1979) *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Veszprém, OOK.
- NAGY JÓZSEF (1985) *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Veszprém, OOK.
- NAGY JÓZSEF (1998) A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, No. 10.
- NAGY JÓZSEF (1999) A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, No. 1.
- PERKINS, D. N. & SALOMON, G. (1989) Are Cognitive Skills Context Bound? *Educational Resercher*, No. 1.
- PLÉH CSABA (ed) (1996) *Kognitív tudomány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- PLÉH CSABA (1997a) *Bevezetés a megismerés-tudományba*. Budapest, Tipotex.
- PLÉH CSABA (ed) (1997b) *A megismeréskutatás egy új útja. A párhuzamos feldolgozás*. Bp., Tipotex.
- PÓCZE GÁBOR (1998) *Helyi tervezés a közoktatásban*. Budapest, OKKER.
- RESNICK, L. B. & KLOPPER, L. E. (ed) (1989) *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- RYAN, D. W. & SHAPIRO, B. J. (1989) *The IEA Classroom Environment Study*. Oxford, Pergamon Press.
- SETÉNYI JÁNOS (1999) *Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Budapest, Raabe.
- SIMON, H. (1982) Az információfeldolgozásként értelmezett emberi gondolkodás modelljei. In: SIMON, H.: *Korlátozott racionalitás*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1989) A logikai művelési alapképességek diagnosztikus értékelése. *Változó Pedagógia*, No. 2.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1990) *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

## OKTATÁSPOLITIKAI MEGFONTOLÁSOK

**M**INŐSÉG ÉS ÉRTÉKELÉS – E KÉT TÉMA A HETVENES ÉVEK közepe óta a legtöbb fejlett országban folyamatosan az állami oktatáspolitikai figyelmének előterében van. Az azóta eltelt időszakban az oktatás értékelése és minőségének javítása rövidebb vagy hosszabb időszakokra több országban kiemelt oktatáspolitikai prioritássá vált. Ez egyfajta korszakváltást jelentett a korábbi időszakhoz képest, amikor a figyelem elsősorban az esélyek egyenlőségének biztosítására, az oktatás demokratizálására és kiterjesztésére irányult.

Ez a váltás része volt egy sokféle okra visszavezethető átfogó változásnak, amelyről itt most részletesen nem szólnunk.<sup>1</sup> Okai közül csupán egyet emelünk ki: a második világháborút követő időszak töretlen gazdasági növekedésének megtorpanását és a korábbi költségvetési bőségnek a megszűntét. Ez a változás Európa nyugati felében része volt annak a nagyobb politikai átrendeződésnek, amelynek eredményeképpen számos országban konzervatív-liberális orientáció lépett a korábbi baloldali orientáció helyébe.

A költségvetési szigor hatása nemcsak abban érződött, hogy visszafogták a forrásokat, hanem abban is, hogy az államok jobban kezdték figyelni arra, vajon a szolgáltatások mit nyújtanak a rájuk fordított pénzért. A „*value for money*” meglehetősen direkt követelése ebben az időszakban jelent a politikusok szótárában, beleértve ebbe az oktatáspolitikusokat is. Ez a váltás Európában talán sehol nem volt olyan határozott és következetes mint a válság által különösen sújtott Egyesült Királyságban, ahol az oktatás korábbi viszonyait a legkeményebb bírálat érte és ahol az új orientáció jegyében a nyolcvanas évtizedben valóban szinte mindent felforgattak. A bírálat lényegét így foglalhatjuk össze: az oktatás túlságosan a szolgáltatók – értsd: a tanárok – ellenőrzése alá került, akik saját hivatásbeli értékeiket fontosabbnak tartják a fogyasztók – értsd: a társadalom különböző csoportjai, elsősorban szülők és munkáltatók – igényeinél.<sup>2</sup> A közszolgáltatások hatékonyságának és eredményességének értékelése,

---

<sup>1</sup> A változás részletes bemutatását és okainak elemzését lásd a *Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában* c. tanulmányban, amely Az oktatás jövője és az európai kihívás (Educatio, 1993, 77–98.) c. könyvben jelent meg.

<sup>2</sup> Lásd például: Stuart Maclure, *Education re-formed*, Hodder & Stoughton, London, 1989

az ezt szolgáló intézményi keretek és eszközök megalkotása és működtetése a nyolcvanas évtizedben az egyik legfontosabb állami funkcióvá vált.<sup>3</sup>

Az oktatás minőségének és értékelésének kérdése Európa keleti felében jóval később lett fontos oktatáspolitikai téma. Az *esélyegyenlőség* vagy *méltányosság*, a *hatékonyság* vagy *minőség* és a *szabadság* jól ismert triászából a politikai demokrácia megteremtésének időszakában szükségképpen a szabadság került előtérbe. A legfontosabb cél az iskolai oktatásnak a politikai gyámkodás alól való felszabadítása, a tanárok és a helyi közösségek autonómiájának az újraépítése lett, ami egyértelműen kiszorította úgy az esélyegyenlőségre, mint a szolgáltatások hatékonyságára és minőségére való odafigyelést. A minőség értéke ebben a régióban még az újjászülető konzervatív oktatáspolitikai gondolkodás számára sem lett fontos érték vagy legalábbis nem olyan értelemben, ahogy a piac-orientált liberalizmussal szövetkező nyugat európai konzervatívok számára. Amíg ez utóbbiak minőség alatt egyértelműen a *szolgáltatás* minőségét vagyis a szolgáltatás *fogyasztója* által érzékelt minőséget értették, a nemzeti és vallási hagyományok felélesztésével elfoglalt kelet és közép európai konzervatívok számára a minőség gyakran csupán a *régi* szinonimájaként jelent meg.

Utaltunk az esélyegyenlőség (vagy méltányosság), a hatékonyság (vagy minőség) és a szabadság értékeinek triászára. Anélkül, hogy e fogalmak értelmezésébe itt most belemennénk, csak annyit jegyzünk meg, hogy nemcsak a logika, hanem a tapasztalat is azt mutatja: olyan oktatáspolitikai, amely e hármat egy időben próbálná meg realizálni, nemigen lehetséges. A leggyakrabban a három érték közül kettő hívei hoznak létre törekeny szövetséget a harmadik ellenében, majd rövidesen egymás ellen fordulnak. Másfelől – legalábbis az érdekek szabad artikulálódását engedő demokráciákban – az sem lehetséges, hogy a három érték közül bármelyik hosszabb ideig mellőzött legyen. Ebben az esetben ugyanis az emiatt érzett sérelmek felerősödnek, és előbb vagy utóbb utat törnek maguknak. Azért szükséges mindezt most itt hangsúlyozni, mert látnunk kell, hogy a minőség oktatáspolitikai prioritássá emelkedése – és prioritásként való kezelésének tartóssága – mögött milyen dinamika húzódik meg.

Mindehhez csupán annyit kell még hozzátennünk, hogy a minőség fogalmának átalakulása, amelyet az elmúlt évtizedben megfigyelhettünk – erről a következő részben lesz szó – mára átalakította e dinamikát. A kilencvenes évekre a minőség biztosításának és fejlesztésének céljai olyan célokká váltak, amelyek köré könnyű oktatáspolitikai konszenzust építeni. Az e célok irányába tett lépések ma már sokkal kevésbé veszélyeztetik a másik két alapvető cél teljesülését, mint korábban.

## Mit is jelent a minőség az oktatásban?

Szó volt arról, hogy az oktatás minőségét középpontba helyező oktatáspolitikai gondolkodás mögött meghúzódik egy olyan szemlélet, amely az oktatás szolgáltatás jellegét hangsúlyozza különösen fontos célnak tekintve a szolgáltatás igénybevevőinek az elégedettségét. Ez a fajta szemlélet nem egészen úgy tekint az oktatásra és az iskolák-

3 Maurice Kogan, *Az új értékelő állam*, Educatio, 1993/3, 399–416

ra, mint ahogy azt megszoktuk. Nem csupán a nemzeti és egyetemes kultúra továbbadását vagy a gyermekekben rejlő képességek kibontakoztatását várja az iskoláktól, hanem azt is, hogy az iskola *használója*, másképpen mondva a fogyasztó elégedett legyen. Hagyományos szemléletünket első hallásra szinte biztos, hogy sokkolja az, ha az iskolával kapcsolatban valaki fogyasztói elégedettségről beszél. Akik azonban ezt hangsúlyozzák, joggal mondják: gondoljuk csak meg: vajon van-e olyan eleme a fogyasztói igényeknek, amit mi magunk nem tartunk fontosnak. Mit is vár az iskolától a fogyasztó, például a szülő? Azt, hogy a gyermeke örömmel menjen oda, azt hogy szellemben, testben és lélekben, erkölcsben és ízlésben gyarapodva lépjen ki onnan és hasonlókat. A fogyasztó nem vár mást, mint amit a pedagógia hivatásos művelői maguk is fontosnak tartanak. Ezért ha módot adunk arra, hogy igényeit megfogalmazza és érvényesítse, nagy hatékonyságú eszközt állítunk azon célok szolgálatába, amelyeket mi is el szeretnénk érni.

Azok számára, akik mindezt végiggondolták, éppenséggel az tűnik abszurditásnak, hogy miközben minden szolgáltatással kapcsolatban alapvető igényünk annak minősége, hogyan lehetséges az, hogy az iskolákkal kapcsolatban ez oly kevés figyelmet kap. Az állami oktatáspolitikára számunkra mindebben a legnagyobb kihívást azt jelenti, hogy minőség alatt végül is nem mindenki ugyanazt érti, azaz *egymással konkuráló minőségfogalmak* lehetnek. Valójában persze nem olyan nehéz ezt áthidalni, hiszen könnyen megtalálhatók azok a közös pontok, amelyekben mindenki egyet tud érteni. Az egyik ilyen például az, hogy a minőséget – bármi is legyen az – fontosnak kell tartani, azaz a hiányát bajnak kell tekinteni a meglétét pedig jutalmazni kell. A kérdés nem az, hogy például a természettudományos ismeretek hatékony átadása vagy a kooperativitás sikeres fejlesztése jellemzi-e inkább a minőségi oktatást, hanem sokkal inkább az, vajon ezt vagy azt jól vagy rosszul (azaz odaadással, eredményesen, önkorrekcióra képes módon stb.) csinálják-e. A minőség fogalma leegyszerűsítő, de ez nem hátrány. Hatása éppen ebben rejlik: a fogyasztó akkor is elég megbízható módon el tudja dönteni, vajon elégedett-e a szolgáltatással, ha nem tudja megfogalmazni, hogy miért az.

A minőség fogalmáról gondolkodva nem kerülhetjük meg néhány másik, olyan fogalomnak a körüljárását, amelyek a minőségorientált oktatáspolitikai fogalomtárban kiemelt szerepet kapnak. A korábbiakban a minőséget a *hatékonysággal* együtt említettük, ami nem véletlen, hiszen a minőségért aggódók gyakran egy táborat alkotnak azokkal, akik az oktatás hatékonyabbá tételét tekintik céljuknak. Aki e téma angol nyelvű szakirodalmát nyomon követi, megfigyelheti, milyen nagy gondot fordít mindenki arra, hogy a hatékonyság (efficiency) fogalmát világosan és következetesen megkülönböztesse a hatásosság vagy *eredményesség* (effectiveness) fogalmától. Egy-egy iskola lehet eredményes, azaz létrehozhat elismerésre méltó eredményeket úgy, hogy közben igen rossz hatékonysággal működik, azaz eredményeinek eléréséhez aránytalanul sok erőforrásra van szüksége. Vagy fordítva, egy hatékony intézmény nem feltétlenül hoz létre komoly eredményeket.

A minőséget és eredményességet középpontba állító oktatáspolitikák különösen nagy figyelmet szentelnek az *értékelés* és *mérés* kérdésének. A hazai szakmai közgon-

dolgozás, sőt ma már a területet érintő jogi szabályozás is impozánsan gazdag módon közelíti meg az értékelés és mérés kérdését. A pedagógia hagyományos megközelítésével szemben, amely az értékelés fogalmához általában a tanulói teljesítmények értékelését rendelte hozzá, ma már szinte közhellyé vált, hogy az oktatásban nagyon sok dolgot lehet és kell értékelni, és hogy az értékelő funkciót egy oktatási rendszerben nagyon sokféle szereplő kell, hogy ellássa. Így értékelhető az iskola mint intézmény, a tankönyvek, a tantervi programok, a pedagógus munka, az erőforrások felhasználása vagy éppen az értékelő funkció ellátása. A mérés fogalma hasonlóképpen gazdagodott. Ezt ma már csak kevesen korlátozzák a tanulmányi teljesítmények mérésre, illetve a tanulói szintű méréseket is egyre inkább megpróbálják kiterjeszteni a tantárgyakhoz nem köthető általános kompetenciákra, az ún. CCC (cross-curricular competencies) területre.

A minőséggel és az értékeléssel kapcsolatban feltétlen említést kell tenni a *hozzáadott érték* egyre gyakrabban használt fogalmáról, ami nemcsak egészen új perspektívákat nyitott meg ezen a területen, de – és ez az, amire az előző rész végén utaltunk – az említett három meghatározó oktatáspolitikai cél dinamikáját is átalakította. A minőség-elvű politikák korábban többek között azért kerültek konfliktusba az esélyegyenlőséget vagy méltányosságot szorgalmazó politikákkal, mert a minőség fogalma hagyományosan az elitoktatáshoz kapcsolódott. Ma már ez kevésbé van így, hiszen nyilvánvalóvá vált, hogy a leszakadókkal, az iskolai kudarcot szenvedőkkel vagy a deviáns gyerekekkel foglalkozó iskolák esetében éppolyan értelmes felvetni a minőség kérdését, mint a hagyományos elitszektorban. Egyre több olyan iskola van, amely nemcsak látványos eredményeket produkál az ilyen tanulókkal, de szervezeti működésének egészét nyilvánvalóan a minőségre és az eredményességre való törekvés hatja át. A hozzáadott érték fogalma és az ennek mérésére irányuló konkrét próbálkozások<sup>4</sup> azt jelzik, hogy a minőség politikája ma már a kevésbé sikeres tanulókkal foglalkozó intézményi szektorok és az e mellett elkötelezett szakmai és társadalmi csoportok számára is vonzó lehet.

Valamennyi fogalom közül persze továbbra is a minőségé marad a legnehezebben megragadható. A minőség fogalmának a meghatározásával kapcsolatos nehézségekre néhány évvel ezelőtt meggyőző módon hívta el a figyelmet egy jelentés, amelyet az Európai Bizottság felkérésére készített egy felsőoktatási szakértői testület.<sup>5</sup> A jelentés Robert Pirsig *A zen és a motorkerékpár karbantartás művészete* című, 1974-ben megjelent könyvének hősét idézi, aki hiába kereste a minőség lényegét, és amikor úgy vélte megtalálta, akkor megbolondult. A tanulság ez: a minőség lényegét nincs értel-

4 Lásd például a *Strategies for the Assessment of School performance* c. OECD tanulmányt, amely 1994-ben készült el a szervezet „Ami működik” (What works) munkaprogramjának a keretében; a fogalmat Magyarországon többek között Setényi János írásai és előadásai tették ismertté (pl. *A minőség iskolája: ellenőrzés, értékelés és biztosítás*, in: Hatékonyság és minőség: a kilencvenes évek iskolája, alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest, 1997, 103. o.

5 *Quality management and quality assurance in European Higher education – methods and mechanisms*, Commission of the European Communities, Brussels, 1993

me keresni, azt soha senki nem találhatja meg. A lényeg megragadására törekvő esszenzialista megközelítés helyett célravezetőbb nominalista módon közeledni a kérdéshez és elfogadni azt a meghatározást, amelyet C. Ball 1995-ben megjelent *Fitness for Purpose* című könyvéhez vezetnek vissza. Eszerint a minőség nem más, mint a „cél-  
nak való megfelelés”. Kérdés marad persze az, hogy a célt ki határozza meg.

Ez a kérdés egy pillanatra visszavisz bennünket a fogyasztó fogalmához, aki végül is a szolgáltatás eredményét összeveti a céllal. Az oktatás esetében ugyanis egyáltalán nem magától értetődő, hogy kit is tekintünk fogyasztónak. Az eddigiekben elsősorban a szülőre figyeltünk, ő azonban csak egyike e szolgáltatás fogyasztóinak. Rajta kívül másokat is figyelembe kell vennünk: a munkáltatókat, a helyi közösségeket, a társadalom egészét vagy akár magát az államot, sőt természetesen a tanítás hivatásszerűen gyakorló pedagógusokat is, akik mind-mind megfogalmazhatnak igényeket az iskolákkal szemben, és mind-mind kifejezésre juttathatják elégedettségüket vagy elégedetlenségüket. A minőség meghatározásában ezek mind egyszerre vesznek részt, a minőség uralkodó definíciója valamennyiükről függ. Az is mondhatjuk: egy oktatási rendszer annál inkább képes minőséget produkálni, minél diverzifikáltabb, azaz minél több szereplő igényeinek képes megfelelni. Ha tehát a minőség fogalmát meg akarjuk határozni, akkor a legjobb az, ha abból indulunk ki, kik azok a szereplők, akiknek érdekeltségük van a szolgáltatás minőségében.

A definíciós kérdések jelentőségét persze nem szabad lebecsülnünk. Mindenképpen érdemes megkülönböztetnünk a minőség szűkebb szakmai-pedagógiai, és tágabb társadalmi vagy szervezeti értelmezését. A szűkebb szakmai-pedagógiai értelmezésen belül beszélhetünk tanulmányi eredményekről, a szocializációs folyamat eredményességéről és hasonlókról. Ebben az értelemben akkor jó az oktatás minősége, ha szakmai értelemben eredményes. Emellett azonban gondolkodásunkban ott kell lennie a tágabb értelmezésnek is. Ezek közé tartozik a szolgáltatást igénybe vevők elégedettsége. Emellé még egy elemet mindenképpen érdemes odatenni: a szervezeti értelmezés elemét. Szervezeti értelemben a minőség nem más, mint a minőséggel való törődésnek a szervezetben való folyamatos jelenléte, vagyis a szervezeti működésnek az a jellemzője, hogy a résztvevők folyamatosan minőség-problémákat érzékelnek és ezekre folyamatosan reflektálnak. A minőség ellentéte ebben az értelemben egyszerűen a nem-törődés vagy az önelégültség.

A szűkebb és tágabb értelmezés kérdését nemcsak a minőség, hanem a minőség biztosítása fogalmával kapcsolatban is föl kell tennünk. A hazai oktatáspolitikában mind uralkodóbbá váló szóhasználatban minőségbiztosításon egyre inkább azt értik, amikor *egy-egy iskolában* kialakítják azokat a szervezeti mechanizmusokat, amelyek lehetővé teszik a folyamatos odafigyelést a minőségre. Ebben az értelemben a minőségbiztosítás egyértelműen intézményi szintű, szervezeti folyamatokra utaló fogalom. Valójában persze beszélünk kell tágabb értelemben is, azaz az oktatási rendszer egésze – esetleg helyi rendszerek – szintjén is minőségbiztosításról. Ebben az értelem-

ben a minőségbiztosítás az oktatási rendszer egy átfogó, *általános funkciója* (aminek az ellátása egyébként szintén történhet jó vagy rossz minőségben).<sup>6</sup>

Azok, akiknek az oktatás minősége valóban fontos, legjobb, ha gyanakvással fogadnak minden olyan kijelentést és szándékot, amely *általában* az oktatás minőségéről szól vagy általában az oktatás minőségének javítására irányul. Valójában mindig fel kell tennünk a kérdést: végül is konkrétan minek a minőségéről van szó. A minőségproblémák kezelése ugyanis egészen más kell, hogy legyen az oktatás különböző feladataitól vagy területeitől függően. Ezért különösen fontos, hogy sorra vegyük mindazokat a feladatokat vagy területeket, amelyekkel kapcsolatban a minőség és a minőség biztosításának kérdése felvethető, és mindegyikkel kapcsolatban külön-külön kell válaszokat kidolgoznunk. Olyan feladatokról vagy területekről van szó, mint például a tanulói munka, a tanári szakmai munka, az intézmények működése, az intézményfenntartók tevékenysége, a helyi rendszerek egésze, az oktatás országos rendszere, a konkrét tantervi programok, a tankönyvek, taneszközök vagy akár a gazdálkodás. Sokan hajlamosak a figyelmüket ezek közül csak egy-kettőre leszűkíteni, holtan ezek mindegyike külön-külön komoly elemzést igényel. Így például jellegzetes az, hogy azok, akik az intézmények értékelésére helyezik a hangsúlyt, gyakran megfélelkeznek arról, hogy rossz tantervi programokkal vagy tankönyvekkel a legjobb iskola sem tud minőségi munkát végezni. De ugyanígy azok, akik a tantervi programok és a tankönyvek minőségéért aggodnának, hajlamosak megfélelkezni arról, hogy egy rosszul szervezett és vezetett iskolában a legjobb programok és tankönyvek sem tudnak eredményt létrehozni.

Végül nemcsak arról kell gondolkodnunk, hogy minek a minőségéről beszélünk, hanem arról is, hogy kik azok a *szereplők*, akik a minőségért tehetnek valamit: így akár (el)ronthatják, akár (meg)javíthatják. Ezzel kapcsolatban sem ritka gondolkodásunkban az egyoldalúság. Van, aki ezzel kapcsolatban csak az állami feladatokat látja, és nem veszi észre, hogy mennyi minden megoldható az intézmények vagy a fenntartók szintjén és milyen nagy hatása lehet a fogyasztói ellenőrzésnek. De vannak sokan olyanok is, akik mindent helyi szinten akarnának megoldani, és megfélelkeznek azokról az óriási lehetőségekről, amelyek az állami cselekvésben rejlenek. A közoktatás valamennyi szintjének és szereplőjének lehetséges szerepét végig kell tehát gondolnunk, és pedig valamennyi említett területtel kapcsolatban. Könnyen lehet ugyanis, hogy amíg az egyik területen az egyik, a másik területen a másik szereplőtől várhatunk pozitív hatást. Például a tankönyvek minőségének javítása valószínűleg kevésbé iskolai szintű feladat, ellenben a pedagógusok szakmai fejlesztésében az intézményi szintű döntéseknek is nagyon nagy szerepe lehet. E szerepet persze az intézmények csak akkor tudják betölteni, ha rendelkeznek nemcsak megfelelő felelősséggel, de megfelelő eszközökkel és érdekeltséggel annak érdekében, hogy cselekedjenek.

<sup>6</sup> Ebben az értelemben esik szó minőségbiztosításról például abban az elemzésben, amely a Világbank Gazdaságfejlesztési Intézetének az irányítása mellett öt közép és kelet-európai ország részvételével 1998-ban készült (Balázs, Halász, Imre, Nagy, Moldován: *A kormányzati szintek közötti felelősség-megosztás és a közoktatás*, OKI, Budapest, 1998 – sokszorosított).

Említést kell tennünk arról is, hogy a minőség mennyire mérhető. Az elmúlt évtizedben számos országban tettek erőfeszítéseket ún. minőségindikátorok kidolgozására és alkalmazására. Ezek persze általában csak a korábban említett tényezők egyikére vagy másikára terjednek ki. Különösen jelentősek azok a kezdeményezések, amelyek az intézményi szintű indikátorok kifejlesztésre irányultak.<sup>7</sup> E kezdeményezések szinte minden esetben túlléptek az egyszerű minőségértékelésen a *minőségfejlesztés* vagy iskolafejlesztés (*school improvement*) pozitív irányába. A kidolgozott indikátorok mára bekerültek az oktatásügyi értékelés átfogó eszköztárába és a gyakorlatban folyamatosan alkalmazzák őket.<sup>8</sup>

Rendkívül nagy előrelépés történt az oktatási rendszerek egészének értékelését lehetővé tevő indikátorok kidolgozásában és alkalmazásában az OECD ún. INES (*Indicators of Education Systems*) programjában, amelynek eredményei az évente megjelenő és Magyarországon is gyakran idézett *Education at a Glance* c. kiadványban olvashatók. Az INES program egyik legfontosabb célja újabb és újabb indikátorok kidolgozása elsősorban azzal a céllal, hogy az oktatáspolitikai döntéshozatalt segítsék.

## A minőséget prioritásként kezelő oktatáspolitikai

A minőség biztosítását és fejlesztését középpontba helyező oktatáspolitikai iránti igény az elmúlt években folyamatosan erősödött a magyar közoktatásban.<sup>9</sup> Egy ilyen politika koherens formába öltésének lehetősége azonban csak a kilencvenes évtized végére teremtődött meg. E politika egyik legfontosabb eleme egy olyan állami *fejlesztési program* megalkotása lehet, amelynek keretei között fokozatosan kiépíthetők mindazok a mechanizmusok, amelyek az oktatási rendszer egészében és az oktatás valamennyi funkciójával kapcsolatban biztosítani tudják a minőség meglétét és állandó javítását. E programhoz megfelelő erőforrásokat, valamint a tervezés, a végrehajtás és a monitorozás megfelelő formáit szükséges társítani. A minőség biztosítását célzó oktatáspolitikai természetesen másfajta logikával – például fejlesztési elemeket nem vagy alig tartalmazó jogi-igazgatási keretek között – is elképzelhető, ebben az esetben azonban kétséges, vajon elvezet-e a kívánt célhoz.

Az egyik kiindulási pont, amire egy ilyen fejlesztési programot építhetünk – ezt nem győzzük újra meg újra hangsúlyozni –, a közoktatás mindazon elemeinek számavétele, amelyekkel kapcsolatban a minőség és a minőségbiztosítás igénye megfo-

7 Ezek áttekintéséhez lásd például a már idézett *Strategies for the Assessment of School Performance* c. OECD tanulmányt valamint különösen a *Measuring the Quality of Schools* c. OECD kiadványt (Paris, 1995)

8 Lásd például az angol Office for Standards in Education (OFSTED) által megjelentetett *Guidance on the Inspection of Secondary Schools* c. kiadványt, amely az iskolaértékelést piaci alapon végző iskola-felügyelők munkáját szabályozza.

9 Olyan események jelezték ezt, mint az évente megrendezett szegedi minőség-konferenciák, az ugyancsak évente szervezett budapesti vezetőképzés és vezetésfejlesztés konferenciák, az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete által elindított iskolaminősítő program (ezek mindegyikét támogatta a Soros alapítvány közoktatás-fejlesztési programja), az intézményi minőségbiztosítással foglalkozó magánvállalkozások szolgáltatásai iránt támadt egyre nagyobb érdeklődés, a minőségi bérpótlék bevezetése az előző kormányzati ciklusban, az értékelés és minőségbiztosítás kiemelt célként való megfogalmazása a közoktatás fejlesztési stratégiája különböző tervezeteiben, valamint a téma megjelenése az 1998-ban hivatalba lépett kormány programjában és törvénymódosítási javaslatában.



galmazódhat. Ezek lehetnek input elemek éppúgy, mint folyamat- és output elemek. A programnak mindezekkel kapcsolatban konkrét fejlesztési lépéseket kell tartalmaznia, amelyek lehetnek például új szabályozási kezdeményezések, új intézmények létrehozása vagy régiék átalakítása, az érintett szereplők kompetenciájának fejlesztése, erőforrások biztosítása, érdekeltségek és ösztönzők megteremtése, a szereplők viselkedésének befolyásolása szakmai kommunikáció útján, szövetségesek keresése és hasonlók. A továbbiakban néhány példán mutatjuk be, milyen jellegű fejlesztő lépésekben érdemes gondolkodni.

A *bemenet*-elemekkel kezdve mindenekelőtt a tanítást és tanulást meghatározó tantervi programokra és tankönyvekre szükséges figyelmet szentelni. A minőség átfogó biztosítását célzó politikának ez kiemelt területe kell, hogy legyen, hiszen ezek döntő mértékben meghatározzák az oktatás eredményességét. A feladatot az teszi bonyolulttá, hogy a modern oktatási rendszerben gazdag tantervi program és tankönyvkínálat áll az intézmények rendelkezésére, amelyek a központi előírások tág keretei között saját igényeiknek megfelelően választhatnak e kínálatból. Ilyen körülmények között ennek a input-elemnek a minősége nyilván nehezebben biztosítható, mint az olyan hagyományos rendszerekben, ahol mindössze egyetlen központi program minőségére kellett ügyelni. A tantervi programkínálat minőségének biztosítása csak akkor lehetséges, ha megtörténik azoknak az alapvető követelményeknek a megfogalmazása, amelyeknek minden program meg kell, hogy feleljen. A Nemzeti alaptanterv ezt a szerepet csak részben tölti be, hiszen az ebben megfogalmazott követelmények kizárólag a kialakítandó képességekre vagy az átadandó ismeretekre vonatkoznak. Egyéb, a tantervi programok formai követelményeit tartalmazó standardok megfogalmazására is szükség van, amelyek előírják például olyan dolgokat, hogy minden tantervi programhoz megfelelő taneszközöknek, írott vagy multimédiás ismerethordozóknak, tanári kézikönyveknek, értékelési szempontoknak, továbbképzési programoknak, a célcsoportokra vonatkozó információknak, esetleg beválási mutatóknak és egyéb hasonlóknak kell kapcsolódniuk. Azt a fajta gyakorlatot, hogy valaki leül egy íróasztal mellé és ott leírja azt, hogy mit milyen sorrendben és időtartamban kell tanítani, majd ezt elnevezi tantervnek, nyilván nem lehet folytatni.<sup>10</sup>

A tantervi programok minőségének biztosításához nélkülözhetetlenek az olyan információk, amelyek ezek gyakorlati beválásáról szólnak. Az iskolák és a pedagógusok ma úgy választanak tantervi programokat, hogy alig tudnak valamit arról, hogy, vajon egy-egy program milyen intézményi környezetben, milyen célcsoportok esetében, milyen módszertani követelmények betartása mellett hatékony, milyen tanári kompetenciák és milyen eszközök megléte esetén érdemes alkalmazni, illetve milyen egyéb fejlesztő beavatkozásokat igényel a sikeres alkalmazás. Az iskolák számára felkínált tantervi programok alkalmazásáról a programot választani készülő pedagógusok számára hozzáférhető nyilvános értékeléseknek kellene születniük. Mindez még

10 Érdemes itt is hangsúlyozni a tanterv szó sokféle értelmét. Ebben a szövegben a tantervi program fogalmát használom, ami alatt természetesen nem központi jogi szabályozó eszközt, hanem a tanítás konkrét helyi gyakorlatának a közvetlen megszervezését segítő szakmai eszközt értek.

inkább érvényes a tankönyvekre, hiszen a tanítás és tanulás minőségét ezek minden-nél nagyobb mértékben befolyásolják. Azt a mai helyzetet, hogy az új tankönyvek oly módon kerülnek az iskolákba, hogy bevételeikről felhasználóik semmilyen információt nem kapnak, sokan ahhoz hasonlítják, mintha a gyógyszereket kipróbálás és a mellékhatások ismertetése nélkül terjesztenék. A minőségbiztosítás kiépítését célzó fejlesztési program egyik legfontosabb feladata ennek a helyzetnek a megváltoztatása.

A közoktatás fejlesztésére irányuló programok gyakran felhívják a figyelmet egy másik fontos bemeneti elem, a pedagógusok képzése és továbbképzése fontosságára. Az azonban már jóval ritkább, hogy az ezek minőségbiztosítását célzó törekvéseknek is kiemelt figyelmet szenteljenek. A pedagógusok képzése és továbbképzése több vonatkozásban is kulcsszerepet játszhat az oktatás minőségének biztosításában (pl. e keretek között lehet megtanulni a minőség biztosításának technikáit), itt azonban csak egy vonatkozást emeljünk ki: magán a pedagógusképzésen és továbbképzésen belül is szükséges a minőségbiztosítás mechanizmusainak a megteremtése.<sup>11</sup> Így például a továbbképzés esetében folyamatos erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy a képzés tartalma a pedagógusok számára releváns legyen, elsősorban a közoktatás stratégiai fejlesztési céljait szolgálja, motiváló és dinamizáló hatással legyen a pedagógusokra és így tovább. A Magyarországon létrejött pedagógus-továbbképzési akkreditációs mechanizmus ebből a szempontból különösen nagy figyelmet érdemel.

Ami a folyamatelemekről illeti, ezek között a tanulás és tanítás intézményi szintű megszervezését érdemes külön kiemelni. A tanulás és tanítás minőségét alapvetően meghatározzák annak az intézményi környezetnek a jellemzői, amelyben ezek zajlanak, és ez semmiképpen nem redukálható a pedagógusok és a tanulók közötti osztálytermi interakciókra. Amennyiben az iskolák szervezeti környezete ehhez nem ad bátorítást, a legjobban felkészült pedagógusok sem képesek önmagukban eredményesebbé tenni a tanulás és a tanítás folyamatát. Olyan szervezeti környezet megteremtésére van szükség, amely bátorítja a kezdeményezőkézséget, az eredményesebb tanítási módszerek bevezetését, az iskolahasználói igényekre való odafigyelést, a folyamatos szakmai önreflexiót és megújulásra való törekvést. Az ilyen szervezeti környezet megteremtése kétségtelenül az egyik legnagyobb hatású eszköz a minőség biztosítására és fejlesztésére törekvők kezében. Ezért kiemelt figyelmet kell szentelnünk mindazon szervezeti és vezetési jellemzők fejlesztésének, amelyek az iskolákban a tanulás és a tanítás környezetét alkotják.

A szervezeti működés minőségének biztosítása rendkívül összetett folyamat, amelynek itt most csak egyetlen elemet emelnénk ki: az *intézményértékelést*. Ezen belül is két elemet érdemes hangsúlyozni: az egyik az intézményértékelés módszertanának és eszközeinek a fejlesztése, a másik pedig azoknak a garanciáknak a megteremtése, hogy a rendszeres vagy folyamatos intézményértékelés valóban beépüljön a magyar közoktatásba.

<sup>11</sup> Egy 1998 májusában Budapesten tartott OECD szeminárium önálló témaként foglalkozott a pedagógus továbbképzés minőségbiztosításával (*Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe*, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő, 1998, 99–117.o.)

Az intézményértékelés módszereinek és eszközeinek fejlesztésében az elmúlt években Magyarországon kétségtelenül jelentős előrelépés történt, azonban a rendelkezésre álló eszközök ma is meglehetősen szegényesek, és kevés olyan felkészült szakértő van, aki ezeket az eszközöket a gyakorlatban valóban alkalmazni tudja. Az intézményértékelés eszköztárának fejlesztése ezért az itt javasolt fejlesztési programnak kiemelt eleme, beleértve ebbe az eszközök alkalmazásához szükséges kompetencia fejlesztését is. E kompetencia persze nemcsak az értékelési standardok és eszközök technikai ismeretét kell, hogy jelentse, hanem bizonyos *viselkedésközpontú jellemzők* meglétét is. Nevezetesen annak a képességét, hogy az értékelő olyan egyenrangú partnerségen alapuló kommunikatív viszonyt tudjon kialakítani az értékeléssel, amely nélkül eredményes és hosszú távú hatással bíró értékelés aligha képzelhető el. A fejlesztést e területen komoly kutatásoknak kell megalapozniuk, emellett érdemes megragadni mindazokat az alkalmakat, amelyek e területen lehetővé teszik a nemzetközi *know how* behozatalát és hazai adaptálását. Szükséges olyan kérdéseket tisztázni, mint például a belső önértékelés és a külső értékelés egymáshoz való viszonya, a külső értékelésben a diagnosztizáló, a minősítő és a fejlesztő elemek kapcsolata, vagy egy-egy értékelő eszköz esetében az alkalmazás várt és nem kívánt hatásai.<sup>12</sup>

Ami a rendszeres és magas színvonalú intézményértékelés elterjesztésének garanciáit illeti, érdemes sokféle párhuzamos megoldásban gondolkodni. Az egyik ezek közül a közoktatási vezetők felkészítésében található, amely a minőség politikájának megint csak kiemelt eleme. A vezetői felkészítést célzó programokkal szemben világosan meg kell fogalmazni azt az igényt, hogy tegyék egyértelművé: az intézményi szintű önértékelés megszervezése a vezetői szerep kiemelkedően fontos eleme. Emellett a vezetőképző programoktól elvárható, hogy bocsássák a vezetők rendelkezésére mindazokat az eszközöket, amelyekkel e feladatnak eleget tehetnek. Ez feltétele lehet a közoktatási vezetőképző programok akkreditálásának is.

Emellett természetesen szükség van az intézményértékelést végzők felelősségének pontosabb meghatározására is. A közoktatás törvényi szabályozása a fenntartók feladatává teszi az intézmények szakmai eredményességének értékelését, azonban ennek tartós elmulasztása vagy teljesen szakszerűtlen folytatása nem jár semmilyen szankcióval. A törvényi szabályozás meghatározza az értékeléssel kapcsolatos állami feladatokat, de azokat a szervezeti és intézményi garanciákat már nem teremti meg, amelyek e feladatok eredményes ellátásához szükségesek.<sup>13</sup>

Végül az állami feladatok között kiemelkedően fontos az intézményértékelés általános standardjainak meghatározása. Erre az elmúlt években több országban is sor került: a legismertebb a már idézett brit példa. Az Egyesült Királyságban az intézményeket értékelő szakértők immár évek óta olyan, központilag meghatározott standar-

12 E tekintetben kiemelt figyelmet érdemelnek az Európai Unió újabb kezdeményezései (lásd: *Evaluating Quality in School Education. A European Pilot Project, Final Report*. Bruxelles, European Commission, June 1999.)

13 Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgálóközpont létrehozása – amelyet a Közoktatási törvény 1999-es módosításának terve kilátásba helyezett – lehetőséget ad ezen intézményi garanciák megteremtésére, de csak akkor, ha e szervezet modern értékelési és minőségbiztosítási filozófiát követ, és emellett a pedagógus szakma bizalmát is élvezzi.

dok szerint végzik, amelyeket alapos szakmai vitákat követően tettek közzé. Ezek nemcsak azt határozzák meg, hogy mi az, amire az intézményeket értékelő szakértőknek figyelniük kell, hanem az értékelő beavatkozás alapvető normáit is rögzítik. E normák közül talán kettőt érdemes itt megemlíteni. Az egyik az értékelés szakmai dialógusban való végzésének normája, ami azt jelenti, hogy az értékelő olyan kommunikatív kapcsolatban áll az értékelt intézménnyel, amely lehetővé teszi számára, hogy egyfajta facilitátorként segítse hozzá az intézményt ahhoz, hogy saját maga tárja fel gyengeségeit és erősségeit és saját maga vonja le az ebből adódó következtetéseket. A másik norma az értékelés nyilvánosságára vonatkozik. Eszerint az értékelés eredményeit megismerhetik az intézmény használói is.

Továbbá az output-elemekhez, ezzel kapcsolatban leggyakrabban a tanulmányi teljesítmények értékelése és a vizsgarendszer jut eszünkbe. Ezzel összefüggésben itt csupán arra a problémára szeretnénk utalni, amely a tanulmányi teljesítmények értékelésének intézményértékelési célokra való felhasználásával függ össze. Az egyéni tanulói teljesítményekből valóban lehetséges az intézmény eredményességére következtetni, de ez csak akkor lehetséges, ha – amint arra már utaltunk – a *hozzáadott értéket* tudjuk vizsgálni, azaz a bemeneti teljesítményekről is rendelkezünk adatokkal és ezeket tudjuk összevetni a kimeneti teljesítményekkel.

A tanulmányi teljesítmények értékelése és a vizsgarendszer mellett azonban más kimeneti elemekre is érdemes gondolni, így különösen a már sokat emlegetett fogyasztói véleményekre vagy panaszokra. Azoknak a visszajelzéseknek az összegyűjtése és értékelése, amelyeket a fogyasztók adnak a szolgáltatások minőségéről, a minőség biztosításának kétségtelenül egyik legnagyobb hatású eszköze. Az oktatás területén ennek az eszköznek az alkalmazása kevésbé elterjedt, holott ebben itt is igen nagy tartalékok rejlenek. Bárki, aki oktatott már olyan intézményi környezetben, ahol a fogyasztói visszajelzés – így például a hallgatói értékelés – fontos szerepet játszik a tanárok értékelésében megerősítheti: kevés olyan eszköz van, ami ennél jobban sarkalna az alapos felkészülésre, a tanulói motiváltság felkeltésére vagy a tananyag relevanciájának biztosítására. Mint mindenben, természetesen ebben is rejlenek kockázatok, de ha ezeknek tudatában vagyunk, akkor a pozitív hatások messze erősebbnek bizonyulnak, mint a negatívak. A minőségbiztosítás kiépítését célzó fejlesztési programnak ezért érdemes prioritásként kezelnie az olyan intézményi feltételek megteremtését, amelyek garantálják a szülők, a diákok, az oktatásból kikerülőket alkalmazók és más fogyasztói csoportok véleményének figyelembevételét.

*Egy kiemelt eszköz: a horizontális együttműködés*

Végül még egy olyan elemet emelnénk ki, amelynek a minőségbiztosítás fejlesztési programján belül érdemes kiemelt figyelmet adni: ez a *horizontális együttműködésben* rejlő lehetőségek kihasználása. A horizontális, azaz egyének, intézmények, szakmai csoportok, helyi rendszerek vagy akár országok közötti együttműködési kapcsolatok szinte mindig tartalmaznak olyan kölcsönös értékelő, visszajelző mozzanatot, amelyek az együttműködésben résztvevőket saját tevékenységük javítására ösztönzi. Eb-

ben óriási tartalékok rejlenek, amelyek mozgósítására a legkülönbözőbb eszközök használhatók fel (így például kooperatív akciót feltételező pályázati kiírások, a szakmaközi kapcsolatok erősítését ösztönző támogatások, a településközi együttműködés különböző formáinak erősítése, az intézményközi kapcsolatokra épülő továbbképzési vagy értékelési módszerek fejlesztése és így tovább). A minőségbiztosítás és minőségfejlesztés programjának egyik fontos eszköze lehet tehát a horizontális kapcsolatok erősítése a rendszer minden olyan pontján, ahol ennek értelme lehet.

A horizontális együttműködés sajátos formáját alkotja a nemzetközi együttműködés, amiről érdemes külön is néhány szót szólni. A nemzetközi együttműködésben sajátos többlettartalékok vannak, amelyek a horizontális együttműködésnek ezt a formáját fölé emelik minden más formának. Ennek során ugyanis nemcsak arra nyílik lehetőségünk, hogy – amint arra már utaltunk – átvegyük más országok tapasztalatait és kipróbált technikáit, hanem megjelenik egy olyan többletérték is, amelyet semmi más nem tud pótolni. Ez a többletérték abban rejlik, hogy a másik kultúrával, a számunkra ismeretlen de másutt nyilvánvaló módon bevált szakmai megközelítésekkel való találkozásunk rákényszerít bennünket arra, hogy rákérdezzünk saját gyakorlatunk addig magától értetődőnek tekintett elemeire is. Ez a rákérdezés rávezethet bennünket arra, hogy ott is megpróbáljunk a dolgokon javítani, ahol korábban nem is gondoltuk volna, hogy bármi javítása szorul.

A nemzetközi együttműködésen belül egyre nagyobb súllyal jelenik meg az Európai Unió keretein belül megvalósuló együttműködés. Ezért számunkra különösen fontos, hogy a minőség kérdése az Unió oktatáspolitikájában is kiemelt figyelmet kap. A *minőségi oktatás* (quality education) fogalma megjelenik az Európai Unióról szóló Szerződésnek az oktatásra vonatkozó cikkelyeiben, amit sokan úgy értelmeznek, hogy az oktatás minőségének javítása ezzel bekerült azok közé a célok közé, amelyekkel kapcsolatban a közösségnek joga van a tagországok irányába akciókat kezdeményeznie.<sup>14</sup> Nem véletlen, hogy a Socrates programon belül közvetlen brüsszeli irányítással folyó ún. „közös érdeklődésre számot tartó oktatáspolitikai kérdések” c. alprogramban<sup>15</sup> a legtöbb kezdeményezés az oktatás minőségének kérdéséhez kapcsolódik, mint ahogy az sem, hogy az Unió és a társult országok oktatási miniszterinek 1998-as Prágai ülésén elhatározott új programok egyike éppen egy közös európai minőségindikátor rendszer kidolgozása.<sup>16</sup>

HALÁSZ GÁBOR

14 „A közösség támogatást nyújt ahhoz, hogy minőségi oktatás jöjjön létre...”. Az Európai Unióról Szóló (Maastrichti) Szerződés, 126. Cikkely. E cikkely „lehetővé teszi majd a Bizottság számára, hogy konkrét tevékenységet fejtsen ki különféle intézkedések elfogadása révén, illetve olyan programok előterjesztésével, amelyek javíthatják az oktatás és szakképzés színvonalát.” (Léonce Bekemans – Athanassios Balodinos: *Az oktatás, a szakképzés és a kultúra a Maastrichti Egyezményben*, in: Zarándy Zoltán (szerk.), *Európa az iskolában – az iskola Európában: Kézikönyv az oktatás Európai Dimenziójáról*, 199. o.)

15 Socrates pályázati útmutató 1997, Európai Bizottság, 1996 július, 76. o.

16 A megfogalmazott cél: „Whilst recognising that education was a matter of national competence, establishing a small number of key indicators or benchmarks to assist national evaluation of systems” (Conference of European Ministers of Education, Prague, 25–27 June 1998, Final Report)

## A REFLEKTÍV TANÍTÁS

**E**LMÉLET ÉS GYAKORLAT KAPCSOLATA A TANÁRKÉPZÉSBEN: örök (s jobbára) megoldatlan probléma. Aligha találunk ehhez fogható témát, amelyik ennyire alkalmas lenne arra, hogy fókuszálja mindazt, amely a képzésben általában a hiányok között szokott említődni a „tartozik” oldalon. A kezdő tanárok leggyakoribb panasza, hogy – úgymond – nem kaptak kielégítő felkészítést a tanári munka gyakorlati tennivalóira. A másik oldalról, az alkalmazó intézmény (iskola) részéről ugyanezek a kifogások szoktak megfogalmazódni a friss diplomásokkal szemben: elméletileg többé-kevésbé felkészítik őket, de ami a gyakorlati felkészültségüket illeti...(!)

Mínderre lehet azt válaszolni, hogy kevés az az időmennyiség, amit a képzésben a gyakorlati képességek/készségek pallérozására szánnak. (Ez igaz is lehetne, ha nem tudnánk, hogy az idő mindig kevés.) Még akkor is kevésnek tűnik föl a gyakorlati tudnivalókra szánt idő, ha egy egész év áll e célra rendelkezésre (a Német Szövetségi Köztársaság tanárképzési gyakorlatára utalok, amellyel áprilisban módom volt ismerkedni a német nyelvterület második legrégebbi egyetemének, a heidelbergi Ruprecht-Karls Egyetem Neveléstudományi Szemináriumának vendégeként). Hazai körülményeink között lehetne (talán kellene is) több időt szánni a gyakorlati kompetenciák fejlesztésére, ám meggyőződésem, hogy gyökeres változást (javulást) ez aligha eredményezne.

MEGOLDÁS (csupa nagybetűvel) – azt gondolom – nincsen erre a problémára. De az eddigi gyakorlatnál sikeresebb próbálkozások lehetősége nem zárható ki, s nyilvánvaló, hogy a megoldási kísérletek színvonala a képzés minőségének alapvető mutatója.

Ezek egyike az ún. reflektív tanítás, jó színvonalú, tudományosan megalapozott megoldási kísérletnek látszik. Valójában régi-új paradigmáról van szó, hiszen (az amerikai) reformpedagógia szellemi atyja, John Dewey, jó hatvan évvel ezelőtt már említést tesz témánk szempontjából relevánsnak mutató tanári diszpozíciókról. Ezek: a gondolkodás nyitottsága, a felelősségérzet és az érzelmi bevonódás (*Dewey 1933*). A gondolkodás nyitottsága – értelmezésében: a tanári szerep kognitív összetevője – leginkább abban nyilvánul meg, hogy az ember nem fogadja el automatikusan a számára adottságként mutató jelenségeket (pl. az iskola és az iskolai osztály

preformált pedagógiai, szervezeti adottságai). A nyitott gondolkodású tanár képes a nézőpont megváltoztatására, arra, hogy az iskolai lét említett adottságait a „kliensek” (tanulók és szülők) nézőpontjából is mérlegre tegye. Az ilyen típusú tanár nem idegenkedik attól, hogy úgy tekintsen problémákra, mint amelyeknek többféle, kontextustól függő megoldása is lehetséges. A felelősségtudat a tanári szerep szociális oldalát emeli ki, amennyiben arra ösztönzi a tanárt, hogy vegye tekintetbe tevékenységének rövid- és hosszúlejáratú következményeit egyaránt. (A bizonyítvány, a diploma minőségét karriertényezőként értékeli a „meritokratikus” társadalomban különleges aktualitású követelmény). Az érzelmi bevonódás a reflexió affektív komponensét jelenti, azaz – Dewey értelmezésében – azt, hogy a speciális tanári attitűd az ember egész lényét áthatja, nem korlátozódik egyes tantárgyakra vagy pedagógiai helyzetekre. Modern olvasatban, modern fogalomkészlettel a reflektív tanítás a folyamat komplex (bizonytalan, instabil) jellegének felismerését és elfogadását jelenti s egyszersmind olyan technikák kimunkálását, amelyek alkalmasak az egyedi helyzetek kezelésére (Schön 1987). Olvasatában a tanítás korántsem pusztán technikai jellegű, rögzített, tervezett tevékenységek sorozata, hanem legalább annyira sajátja a spontaneitás, teret nyitva azáltal a kreatív, intuitív, a rögtönzés mozzanatát is tartalmazó, (s ezáltal az „örömháztartásra” jótékonyan ható) szakmai tevékenységnek. Abból kiindulva, hogy a tanár beszédmódja és (érték)ítéletei, annak szociális töltete voltaképpen hordozói, közvetítői az iskola „társadalmiságának”, mindez a megértő/értelmező (hermeneutikai indíttatású) kutatások tárgyává avatták a tanári beszédmódot. E szemléletmód értelmében a tanár mint reflektív szakember (“teacher as reflective practitioner”) arra kap ösztönzést, hogy saját tevékenységét vonja tudatos reflexió körébe (szakmai önreflexió). Ennek első fázisában a tanár a „mit csinállok voltaképpen” kérdésre keres válaszokat, mely válaszok, implicit módon az őket irányító tudásokat, elveket, vélekedéseket fogalmazzák meg („hallgatólagos tanári tudás”).

Egy következő fázisban a „vajon mi a tevékenységem, cselekedeteim értelme, jelentése” az alapkérdés. A válaszok mintegy átvilágítják önnön – implicit – elveiket a tanári munka természetéről. Amikor tehát a tanár leírja, elemzi és értelmezi az osztálytermi történéseket, voltaképpen saját pedagógiai elveinek kimunkálásán („reflexióján”) dolgozik. A „hogyan, minek hatására váltam ilyené” a szakmai szocializáció következő szakaszának kérdése, amikor a tanár önnön implicit elveinek, értéktelvezéseinek, vélekedésének szerkezetére/szerveződésére kérdez rá. A sajátmagunknak adott válaszainkból világossá válik, hogy szakmai tudásunk lényegében a másokkal való interakció során létrejött szimbolikus konstrukciónak tekinthető. S végezetül a „hogyan voltam képes másoktól különböző dolgokat csinálni” tevődik föl. E kérdésben az a szándék fejeződik ki, hogy tárja föl a saját tanítási gyakorlata és annak társadalmi, kulturális kontextusa közti feszültségeket (Villar 1986).

Ugyanakkor nem hallgatható el az a csalódottság sem, amely annak nyomán támadt, hogy e „fogalom karrierje” nem bizonyult eddig olyan sikeresnek, amint azt egy új paradigmától várni lehetett volna. E viszonylagos sikertelenséget a szakirodalom az alábbi tényezőkkel magyarázza.

Egyfelől korlátozott az emberi információfeldolgozás, mivel a tanárok napi munkájuk során – úgymond – csak korlátozott, elemi megismerési folyamatokkal élnek. Másfelől a tanítás úgy van elkönyvelve, mint instabil, zavaros tevékenység („nagy a zaj a tanításban mint kommunikációban”), ezért az nem alkalmas rendszeres reflexióra. Az iskolai munka természete nem kedvez a kutatás, a keresés szellemének. S végezetül – hangzik a vitatott, spekulatív állítás – a tanárság mint foglalkozás jellemzője, hogy a kiválasztás során az elméleti típusú követelményeknek van elsődlegességük (Sykes 1986).

*Ez az értékítélet (hipotézis) más feltételek közegében fogalmazódott meg. Mindez azonban nem tart vissza bennünket attól, hogy egy folyó kutatásunkban<sup>1</sup> megpróbáljuk megismerni e paradigma „természetrádját”, s mérlegre tenni hatáslehetőségeit hazai feltételeink közegében.*

A következőkben egy más jellegű közelítésben keressük a választ a tanárképzés egyik alapproblémájára: elmélet és gyakorlat viszonyára. Vajon milyen természetű a szóban forgó probléma? Alapvetően az átvitel (transzfer) lehetőségeiről van szó, arról, hogyan közvetíthetők a (progresszív) elméleti felismerések a hallgatókhoz. Élesebben fogalmazva: hogyan hidalható át az elmélet és gyakorlat közti szakadék. Lényegileg ismét csak nyelvi természetű, kommunikációs problémáról van szó (Schön i.m.; Weinstein 1989; Wubbels 1992), ám ennek leküzdéséhez ezúttal nem a „reflektív” gyakorlattól várunk eligazítást.

## A képzés nyelve versus a diákok prekonceptiói

Gyakori (és ismerős) helyzet: a főiskolán/egyetemen tanult, a tanári mesterség pedagógiai/pszichológiai jellegű elméleti ismereteit a tanárjelöltek csak mérsékelten használják föl a gyakorlati tanítás során. Vajon miért? Végül is nem gondolhatjuk, hogy az ok a kutatók (tudósok) által „megtermelt” elméleti felismerések természetében rejlenék. Az elméleti tudás értelme a gyakorlat nézőpontjából – megítélésem szerint – főként abban áll, hogy javítsa azt az évrendszert, amelyet a tanárok magyarázataik során felhasználhatnak, azaz növelje az érvek meggyőző erejét, tudományos és társadalmi érvényességét, s nem szükségszerűen az, hogy „receptkönyv” legyen a pedagógiai eljárások, módszerek, technikák számára. A tanárképzés egyik feladata éppen az, hogy adaptálja a tudományos elméletek felismeréseit oly módon, hogy megkönnyítse használatukat a gyakorlati helyzetekről való gondolkodás számára.

Ám azt is világosan látnunk kell, hogy a diákok nem „beíratlan lapként” vesznek részt a képzésben: számos elképzelés, vélekedés, felfogás, képzet, (elő-) és (érték)ítélet van a fejükben a tanári szerepről, a hatékony tanítás természetéről, a jó tanárról, a fegyelmzés célszerű (vagy annak vélt) eszközeiről, a tanár–diák kapcsolatáról stb. Azaz: prekonceptiók színes elegye, tömkelege rajzik a leendő tanárok fejében, ekként döntő mozzanatnak tűnik föl az, hogy vajon a képzés nyelve el tudja-e érni ezeket a

1 A „reflektív gyakorlat” mint új paradigma a tanárképzésben. Felsőoktatási Kutatási Fejlesztési Pályázat. A kutatás intézményi bázisa: KLTE, Debrecen, Neveléstudományi Tanszék.



prekonceptiókat; milyen módon éri el őket és mit tud kezdeni velük. E (tanulói, hallgatói) prekonceptiók létezésének fel- és elismeréséhez, tárgyalásához, értelmezéséhez – tudásunk jelenlegi szintjén – a konstruktivizmus (*Ausubel 1968; Driver 1988; Nabalka 1997*) néven ismert ismeretelméleti/tanuláslélektani irányzat kínál jó értelmezési keretet. Eszerint a tanulás során az ember korábbi, már meglévő, rendszerbe szervezett ismereteit használja föl az újonnan szerzett ismeretek értelmezésére. Képletesen a régi ismeretek mintegy „szűrőként” fungálnak az újak felvételekor. E szemléletben tehát a tanuló (ember) oly módon jut új ismerethez, hogy azt – aktív mentális tevékenységgel – maga konstruálja meg, hozza létre. Ez a szemlélet kiemelt jelentőséget tulajdonít a dolgokról való előzetes tudásunknak, azt tételezve, hogy a világról kognitív modelleket („kognitív térképek”) és e modellek működési szabályait is mi magunk építjük föl, „konstruáljuk”. A leendő tanárok „kognitív térképe” (prekonceptiók) a megelőző hosszú iskolázás éve alatt épül föl, nagyfokú stabilitás jellemzi, s erős ellenállást mutat a megváltoztatására irányuló hagyományos eljárásokkal szemben (elméleti magyarázat, fogalmi okfejtés). E prekonceptiók stabilitásának egy további magyarázatát a kognitív pedagógia (*Csapó 1992*) felismerési köréből idézzük föl, melynek értelmében a tevékenységet közvetlenül irányító tudattartalmak („kogníciók”) sokkal inkább az ún. műveleti (procedurális) tudás körébe tartoznak, mintsem a tényszerű (deklaratív) tudás körébe, s tudásunk mai szintjén igazolt eredménynek számít az a felismerés, hogy a műveleti tudás sokkal nehezebben változtatható meg. Tovább bonyolítja a dolgot, hogy a szóban forgó prekonceptiók – hasonlóan ahhoz, ahogyan az emberek általában létrehozzák, megkonstruálják a környezetükről, az életük mindennapjairól való tudásukat – alapvetően holisztikus jellegű, képi szerveződésűek (*Watzlawick 1978*). Kérdés: milyennek kell lennie annak a nyelvnek (kommunikációs módnak), amelyeknek esélye van arra, hogy elérje és változást legyen képes előidézni e belső képek, képzetek körében? Tudjuk, hogy a tanári mesterség elsajátítása során a képzésben a nyelv elsősorban a dolgok fogalmi munkába vételére szolgál. Ez a definíciók, a logikai konstrukciók, az analitikus gondolkodás, az érvelés és következtetés nyelve (a bal agyfélteke funkciójához kötött nyelv – mondhatnánk az idegélettan nyelvén). A másik a metaforák, analógiák, szimbólumok, a fogalmi átkódolást nélkülöző belső képek/képzetek nyelve (a jobb agyfélteke működéséhez kötött nyelv – mondhatnánk ismét az élettudományok nyelvén).<sup>2</sup> Jól értjük meg: tendenciákról, arányokról beszélünk, nem kizárólagosságról, nem vaglyagoságról. A tanárképzésben nyilvánvalóan mindkét nyelvény – ha tetszik: kódznak – megvan a maga a helye. Tapasztalataink szerint azonban gondolkodásunkra (a tanárképzés gondolkodásmódjára is) inkább a nyugat-európai, analitikus hagyomány a jellemző, az a domináns, ezért tanulnivalónk elsősorban a másik kód területén van. Eddigi gondolatmenetünkben abból indultunk ki, hogy a tanárjelöltek – gyakorta

2 Az agyféltekék funkcionális elkülönülésének sarkított tétele – tudomásunk szerint – nem tekinthető általánosan elfogadottnak az élettudományokban. Szólnak érvek amellet is, hogy például a különböző memóriaterületek nem válnak el élesen egymástól. Témánk szempontjából azonban e finom distinkciókat nem tartjuk perdöntőnek.

implicit – előfeltevései a szakmáról változásra, változtatásra szorulnak. Ezt általános érvennyel nem jelenthetjük ki. Ám azt váltig érvényes alapállásnak tekintjük, hogy a szóban forgó képzetek, belső képek feltárása elodázhatatlan törekvés kell legyen, hiszen csak ennek alapján dönthető el, hogy változtatásra szorulnak-e, hogy milyen módon, milyen mélységig kell velük foglalkozni. E feltáró munka a képzés, a képzők feladata, mi több: kötelessége.

## Az előfeltevések megváltoztatása

Kiinduló tételünk: a képzésben azt kell megcélozni, hogy a prekoncepció – a szemléletmód, a gondolkodásmód – változásának meg kell jelennie a jelölt tanári viselkedésében, kiváltképp e szerepegyüttes egyik legalapvetőbb mozzanatában, a tanításban. Ez történhet úgy, hogy a képzésben felkínált (új) elem betagoódik a meglévő tudattartalmak közé. De gyakran az a helyzet, hogy a képzés által felkínált elem oly mértékben ütközik a tanár szakos fejében létező felfogással, hogy annak gyökeres áthangolására van szükség. Az előfeltevések radikális átstrukturálása új tudati elem kiépítését foglalja magába. Ez a folyamat hasonlít ahhoz, amit a már fentebb idézett Schön az értelmezési keretek újrafogalmazásának (reframing) nevez.

(Néhány példa: „A gyerekek a barátaim” vs. „A tanulók növendékek”; „Fontos, hogy a tanár mindenben példát mutasson” vs. „Az a fontos, hogy a tanár hiteles, kongruens személy legyen”; „A legfontosabb, hogy a tanár jó előadó legyen” vs. „Az a fontos, hogy a növendékeket tanulásra bírja és a megértéshez eljuttassa”; „Szeretnek a gyerekek, ezért megteszik a kedvemért” vs. „A tanulói lojalitásnak jelentős része a tanár pozíciójának szől”).

Új konceptus kialakulásának alapfeltételei vannak: a felajánlott új tudáselemnek érthetőnek, plauzibilisnak és – úgymond – gyümölcsözőnek (nyereségesnek) kell lennie. Amíg az első két feltétel általában kevésbé problematikus, a harmadikként említett feltételről ez nem mondható el. Vegyük azt az alapesetet, mely szerint a tanár szakos hallgató úgy gondolja, hogy a nem érdeklődő gyerekeket ösztönző tevékenységekbe kell bevönni, az érdeklődőktől pedig elvárja, hogy ne igényeljenek tőle semmi külön erőfeszítést, foglalkozzanak szépen a szóban forgó témával. Az érthetőség és a plauzibilitás szempontjából világos a fenti konceptus. A harmadik feltétel kapcsán elsődleges és másodlagos nyereségről beszélhetünk. Az elsődleges nyereség, hogy a szóban forgó értelmezéssel csökken a feladatok mennyisége (kezdő tanár esetében igen fontos szempont). Hosszabb távon viszont az történhet, hogy megfordul a kiinduló helyzet: a tanári odafigyelés előterébe került növendékek motiváltsága (érdeklődés, feladattartás) megnövekszik, az eredetileg érdeklődőkben viszont – a tanári megerősítés csökkenése, elmaradása miatt – lankad az érdeklődés szintje. A pedagógiai eljárások nyereséges voltának tételezése (véelme) jóval telítettebb egész valónkat mozgósító érzelmekkel, s pontosan ezért ragaszkodunk annyira azokhoz a létező, magunkkal hozott prekoncepcióinkhoz, amelyekről úgy gondoljuk, hogy éppen a nyereséges szempontjából nem kapunk meggyőző alternatívát a képzésben.

Prekoncepciók áthangolására, megváltoztatására adódik tehát lehetőség fogalmi úton, intellektuális eszközökkel is azaz olyan módon, hogy adottságként kezelt, ma-

gunkkal hozott szakmaspecifikus „kognícióinkat” kiemeljük reflektálatlan, implicit tudásunk homályos tartományából a tudatosság világosságába azaz a reflexió körébe vonjuk őket („teacher as reflective practitioner”). A hazai – s ismereteim szerint az európai – tanárképzési hagyományban ez ha nem is fontosságához mérten kezelt, de ismert és gyakorolt eljárás.

A logika nyelvéhez, a fogalmi nyelvhez képest azonban nem kellően kiaknázottak a képzésben a „változás nyelvének” (Watzlawick *i. m.*) a lehetőségei. A holisztikus jellegű, képi szerveződésű tudattartalmakkal adekvátabbnak tetszik a változás nyelvének alkalmazása (történetek, metaforák, analógiák, közmondások, aforizmák, nyelvi tréfák). E nyelvi eszközök tömören és frappánsan képesek felidézni képeket, helyzeteket, jeleneteket, amelyek arra alkalmasak, hogy kevés szóval világítsák meg e foglalkozás törvényszerűségeit, alapvető összefüggéseit. A „titok” egyszerű: ezek a nyelvi eszközök a szituatív és képi felidézés révén adekvátabbak a szintén képi szerveződésű tudattartalmakkal, ezáltal a fogalmi nyelvnél sokkal hatékonyabban képesek e tudattartalmak elérésére, „megszólítására”, mozgósítására. Hatékony alkalmazásuk feltétele, hogy pozitív fogalmazásokkal éljünk, kerüljük a tagadó nyelvi formát („Próbálja meg növendékeit kellő feladathelyzetbe hozni” ahelyett, hogy „Nem szervezi jól az osztály munkáját”).

Korántsem állítom, hogy e nyelv elemeit soha nem használja a tanárképzés. Ellenkezőleg, azt gondolom, hogy a képzők legjobbjai – ösztönösen, intuitíve – bizonyára éltek/élnek ezzel a kommunikációs móddal. Kívánatos lenne azonban, hogy ezek az eszközök kidolgozott tréning formájában váljanak hozzáférhetővé valamennyi pedagógusjelölt számára. A szóban forgó nyelvi eszközök alkalmazásának azonban lehetnek hátrányai is. Ha ugyanis a nyelv szituációt, képet idéz föl, a tanárjelölt nem szükségszerűen az intencionált jelentésre gondol (azt nem várhatja el tőlük senki, hogy még gondolatolvasók is legyenek). A szándékok tehát könnyen félreérthetők – kölcsönösen. Ez a kockázat benne rejlik a „változás nyelvének” alkalmazásában. De ez a kockázat akkor is reális, ha nem nyelvi jel, hanem valóságos kép (fotó, videó) idéz föl jeleneteket, lévén a képek sem mentesek minden kétértelműségtől. Az ebből fakadó félreértések kockázata azáltal csökkenthető, ha az oktató legalább azt érti nagyon, miféle képzeleti vannak (lehetnek, szoktak lenni) a már működő tanároknak.

Ám gyakran azzal próbálkozunk a képzésben, hogy hallgatóink kognícióit, belső képeit oly módon próbáljuk elérni és áthangolni, hogy direkt viselkedési előírásokat fogalmazunk meg számukra. Könnyen belátható, hogy ezzel a módszerrel valóságos (tartós) változást csak akkor tudunk elérni, ha hallgatóink elismerik, méltányolják szakmai hozzáértésünket, ha tehát bírjuk jelöltjeink bizalmát.

*Adott tanárjelölt meg van győződve arról, hogy a tanulók képtelenek a felelősségteljes viselkedésre. E prekoncepció (csekély) következménye, hogy becsöngetés után mindig előbb megy be az osztályterembe, mint a tanulók. Felfogásmódjának további következménye, hogy mindent megszervez a gyerekeknek, szünet nélkül irányítja közvetlenül őket, amibe ő maga halálosan belefárad, növendékei pedig teljesen függővé válnak utasításaitól. Oktatója – érzékelvén annak reménytelenségét, hogy e felfogás megváltoztatásával próbálkozzék – azt tanácsolja, a viselkedésén változtasson: ne menjen be az osztályba megelőzve*

a növendékeket. Kis idő elteltével változás következett be az osztályban: viszonylag rendezetten, eszközeiket előkészítve kezdték el várni a tanár megérkezését, az óra kezdetét.

A történet abban (is) paradigmaticus értékű, hogy – az általános szokással ellentétben – a viselkedés változtatása idézte elő a prekoncepció áthangolódását (a pozitív tapasztalat következményeképpen). A jelölt számára pedig saját élményű tapasztalat „galvanizálta” életre a pedagógia elméleti tételét tanár és növendékei szerepviszonylatának komplexitásáról.

A szakirodalom azonban mindezekkel kapcsolatban szakmai etikai fenntartásokat is megfogalmaz abból az alapállásból, hogy a tanárképzés oktatói azért nem alkalmazták szívesen a „változás nyelvének” eszköztárát, mert – úgymond – ezek az eszközök anélkül gyakorolnak befolyást emberekre, hogy ellenállásra nincs módjuk, nem lévén tudatában az alkalmazott eszköztár hatásmechanizmusának.

Nem tagadható, hogy a jobb agyfélteke működéséhez köthető kommunikációs sémák („a változás nyelve”) bizonyos értelemben ellentétes azokkal az eljárásokkal, amelyek a reflexió elmélyítését ajánlják a képzés minőségének javítására. Mindazonáltal úgy gondoljuk, hogy a „változás nyelvének” meggondolt és mértékletes alkalmazását követően mindenképpen arra van szükség, hogy felemeljük a képzés során a tudatosság, a reflexió világosságába azt az egész folyamatot, amelyen a tanárjelölt keresztülment. Távolról sem gondoljuk tehát, hogy a vázolt kétfajta közelítési mód kiszoríthatná egymást a képzés eszköztárából. Ellenkezőleg: éppenséggel kellően megértett és begyakorolt együttes alkalmazásuktól a tanárképzés minőségének javulását reméljük.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

## IRODALOM

- AUSUBEL, D. P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt.
- CSAPÓ B. (1992) *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai.
- DEWEY, J. (1933) *How We Think*. Boston.
- DRIVER, R. (1988) Theory into Practice. A Constructivist Approach to Curriculum Development. In: FENSHAM, P. (ed) *Development and Dilemmas in Science Education*. London, The Palmer Press.
- HORVÁTH Zs. (1998) *Anyanyelvi tudástérkép*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, Értékelési Központ.
- NAHALKA I. (é.n.) A tanulás. In: Falus I. (ed) *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SYKES, G. (1986) Teaching as Reflective Practice. In: SIROTNIK, K. A. & OAKES, J. (eds) *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*. Boston, Nijhoff.
- SZABÓ L. T. (1993) *Minőség és minősítés az iskolában*. Budapest, Keraban.
- VILLAR, L. M. (1986) The Reflective Teaching. In: *International Encyclopedie of Education*.
- WATZLAWICK, P. (1978) *The Language of Change*. New York, The Basic Books.
- WEINSTEIN, C. S. (1989) Teacher Education Students Preconceptions of Teaching. *Journal of Teacher Education*, No. 39.

## TANÁRI MUNKA ÉS MINŐSÉG

**M**ÁS ÉRTELMIÉGI FOGLALKOZÁSI CSOPORTOKKAL kapcsolatban a fenti címben jelzett összefüggésben valószínűleg senkinek nem jutna eszébe elgondolkodni, de semmiképpen nem tanulmányt megjelentetni. Elképzelhető, hogy amennyiben az ügyvédi vagy orvosi szakmával kapcsolatban ilyesmi megtörténne, a megfelelő szakmai kamarák határozott fellépése hamar jobb belátásra térítené a meggondolatlan kezdeményezőt. A tanári szakmával kapcsolatban azonban nemcsak itt és most, de a világ majd minden táján, és az állami oktatási rendszerek kialakulása óta periodikusan visszatérőleg újra és újra megfogalmazzák ezt az összefüggést – ami máris jelzi a szakma egyik problémáját: a kollektív szakmai önvédelem viszonylag alacsony fokát (erre később még érdemes lesz visszatérnünk). Talán az is érdekes, hogy mikor hajlamosak oktatáspolitikusok és szakértők vagy éppen a szak-sajtó és tömegkommunikáció erre terelni a szakmáról szóló közgondolkodást. Egyes elemzések szerint (lásd pl. Urban 1985) a tanári munka minőségével kapcsolatban éppen akkor szokott megerősödni az érdeklődés, amikor gond van a tanárok mennyiségével, de leginkább akkor, amikor a tanári munkaerő-piacon tartósan túlkínálat mutatkozik.

Mondhatnánk persze, hogy ez szinte természetes is, hiszen ha túl sok tanár van a pályán, akkor kevesebbre van szükség, és a köznek, akit/amit ez a foglalkozás szolgál, az a legjobb, ha azokkal lesz kevesebb, akik a foglalkozást a legalacsonyabb minőségben úzik, és azok maradnak, akiket minőségileg a legjobbnak tudunk. Hanem maga az, hogy ez a gondolatmenet a tanári foglalkoztatással kapcsolatban megfogalmazódik, az azt jelzi, hogy ennél a szakmánál újra és újra felmerül annak a gyanúja, hogy valamilyen oknál fogva nem ebben a logikában működik: a tanárok munkáltatói nem a „legjobb” munkaerőt fogják megtartani, és a „legrosszabbat” elbocsátani, és maguk a munkavállalók sem aszerint szánják rá magukat a foglalkozásban való megmaradásra vagy az abból való kilépésre, hogy „jól” vagy „rosszul” művelik-e a szakmájukat. Vagyis hogy ebben a ritkának nemigen mondható munkaerő-piaci helyzetben (hogy ugyanis egy szakmában ideiglenesen vagy tartósan túlkínálat van), „kívülről” be kell segíteni, hogy itt – más szakmákhoz képest – sokkal kevésbé lehet a munkáltatóban és a munkavállalóban megbízni, hogy (hétköznapi és közgazdasági értelemben) racionálisan dönt. Nem éreketlen tehát a tanári munka minőségéről mint foglalkoztatási és bérezési problémáról elgondolkodnunk.

## Minőség és a tanárok foglalkoztatása, bérezése

A tanárok/tanítók foglalkoztatásának és bérezésének a tömegoktatás történetében lényegében kétféle modellje alakult ki. Az egyik – a történetileg régebbi – modellben egymás mellett él(t) a többféle (egyházi és állami, vagy különféle helyhatósági) fenntartó egymástól független szempontrendszer szerinti alkalmazási és bérezési gyakorlata, így a tanári szakmában is valamiféle kvázi-piaci feltételek szabták meg az egyes munkavállalók munkakörülményeit. A szakma fejlődésének története voltaképpen úgy is leírható, mint ennek a gyakorlatnak a felszámolásáért folytatott szakadatlan küzdelem, amelynek során a tanári/tanítói foglalkozás államilag elismert és szabályozott közszolgálati funkcióvá vált, és fenntartótól és alkalmazási helytől független, egységes munkakörülmények jellemezték, amelyben az alkalmazás és bérezés szempontjából a végzettségen és a pályán eltöltött időn (senioritáson) alapuló központi bérskálák váltak iránymutatóvá. A huszadik század elejére így a legtöbb oktatási rendszerben a tanári munkát – más, úgynevezett szabadpályás értelmiségi foglalkozásokkal ellentétben – nem a piaci racionalitás, hanem a nagy mértékű állásbiztonsággal és a senioritáson alapuló előrejutási rendszerrel jellemezhető közszolgálati jelleg határozta meg. Vagyis a munkáltatónak nehéz elbocsátani alkalmazottját, a munkavállalót pedig tipikusan nem a pályán elérhető karrier lehetőségei vonzzák, azaz a pálya választásának és a pályán maradásnak az indítékai – az esetek túlnyomó többségében – a szokványos értelemben vett módon nem racionálisak, hanem éppenséggel érzelmi.

Míndez persze a munka jellegzetességeivel is összefüggésben van: azzal, hogy egy iskola élete hosszabb távra szerveződik (minimum egy iskolaévre, de – jó esetben – egy vagy több diákgeneráció teljes, iskolában töltött éveire). A munkaerő-piac hektikuságait tükröző foglalkoztatási logika minden bizonnyal az iskolát használók (tanulók, szülők) stabilitás iránti igényeivel is ütközne. Ez a fajta stabilitás és állásbiztonság aztán tipikusan olyan pályáivet rajzol ki, hogy a pályaelhagyás – egészen kivételes esetektől eltekintve – kizárólag a munkavállaló kezdeményezésére következik be, és leginkább a fiatal – a képző intézményekből friss, esetleg a pályán kívül is jobban eladható „általánosabb” tudással rendelkező – tanárookra jellemző. A pályán hosszú időt eltöltöttek tudása oly mértékben „specializálódik”, kötődik az iskolához, hogy az iskola világán kívül egyre nehezebben „eladhatóvá” válik, és e körben igen ritka a pályamódosítás. Ennek következtében az alkalmazás és munkavállalás terén semmiféle garanciája nincs annak, hogy a „legjobb” munkát végzők maradjanak a pályán, és a legkevésbé értékes munkát nyújtók hagyják azt el (arról később lesz szó, hogy mérhető-e, s ha igen, hogyan a munka minősége). Még kevésbé biztosított az, hogy minderre a munkáltatónak jelentős befolyása legyen. A „pályáról való eltanácsolás” lényegében a pálya egyik szakaszán sem működik.

Ez a sajátos alkalmazási és bérezési gyakorlat akkor kerül igazán a társadalmi érdeklődés és bírálatok előterébe, ha valamilyen oknál fogva (többnyire demográfiai okokból jelentősen csökkenő diáklétszámról van szó) egyszer csak lényegesen kevesebb tanárra van szükség. A rendszer ugyanis automatikusan garantálja a már pályán lévő

benntartását, ellenben megnehezíti az új belépést, és ezzel a minden pályán szükséges munkaerő-frissítést. Nem véletlen tehát, hogy a nyugati szakirodalomban akkor kezdtek el feszégetni a tanárok „kiegésének”, elfáradásának problémáját, amikor a foglalkoztatási egyensúly a hetvenes évek végén e társadalmakban megbomlott, és a szakma „szürkülni”, azaz öregedni kezdett. A kiegészi szindróma kutatásának népszerűvé válása azonban csak a Jéghegy egyik csúcsa; valójában ebben az időszakban a munka minőségével kapcsolatos szakmai problémák egész sora berobbant a tanárokkal kapcsolatos oktatáspolitikai gondolkodásba. És – mint némely téma alapos kutatója bebizonyította – a történelemben nem először. Anélkül, hogy teljes áttekintésre törekednénk<sup>1</sup>, érdemes felfigyelnünk arra, hogy a tanári munka minőségével kapcsolatos oktatáspolitikák jó része éppen a pálya közszolgálati jellegének módosítására, megváltoztatására irányul (minőségi bérezés bevezetése, a pályaalkalmasság kérdésének előtérbe kerülése, a rugalmasabb előrejutási rendszerek kidolgozása, az alternatív alkalmazás [szerződéses munkaviszony vagy részmunkaidős foglalkoztatás] lehetőségeinek szélesítése). S mindennek kapcsán esik egyre több szó arról, hogy mit is jelent hát e szakmában a munka minősége, hogyan értékelhető a tanári munka. Mielőtt azonban erre rátérnénk, érdemes utalni arra, hogy az oktatás minőségével kapcsolatos oktatáspolitikai diskurzus természetesen jóval szélesebb a tanári munkával kapcsolatos minőségi elvárásoknál, és a téma iránti, ma minden oktatási rendszerben tapasztalható nagy érdeklődés okai is összetettebbek a tanári munkaerő-piacon bekövetkező változásoknál. A következőkben ugyan néhány egyéb okra is kitérek, ám mindvégig igyekszem a címben jelzett szűkebb gondolkodókörben maradni.

## A tanári munka értékelhetősége

Mint minden munka, természetesen a tanári is elképzelhetetlen a folyamatos értékelés nélkül. Az, hogy ez a probléma az utóbbi egy-két évtizedben az oktatáspolitikák egyik központi kérdésévé vált, nem azt jelenti, hogy a munka értékelhetőségének és minőségének kérdése merőben új téma lenne az oktatási rendszerek működtetésében. Azt viszont jelzi, hogy jelentős paradigmaváltás zajlik e területen. A szakértők között ugyan nincs egyetértés abban (ugyan vita sem), hogy hogyan nevezzék meg az e téren működő modelleket, a modellváltást mindenki tényként regisztrálja.<sup>2</sup>

Maurice Kogan háromféle felelősségi modellt ír az oktatás területén: a közszolgálati kontroll (public control); a szakmai elszámoltathatóság (professional accountability) és a fogyasztói (consumerist) modellekről (*Kogan 1996*). Az első alapvetően irányítói felelősségben és hierarchiában szerveződik meg, ahol mindenki elsősorban a hivatali felettesének tartozik elszámolással a munkájáról. A tanári pályán ez mindenütt árnyalódik egyfajta „kereszt-kontroll”-lal, azaz a kollegiális felelősség ele-

1 Néhány jellegzetes korabeli tanulmányt fordításban közöltünk a Tanárok a nyolcvanas évek oktatáspolitikájában c. kötetben. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 18. Budapest, 1991.

2 Érdemes itt röviden utalni arra, hogy a témával foglalkozó szakértői-kutatói szakirodalom is kiemeli, mennyire nem alakult ki e témának az elméleti háttere, hogy az oktatás minőségével kapcsolatban a különböző technikai eljárások és gyakorlati modellek dömpingjével szemben milyen csekély az érdeklődés – az igény? – az elméleti megközelítések iránt.

meivel, és így tartalmazza a szakmai (professzionális) elszámoltathatóság jeleit is. Ez utóbbiban igen hangsúlyosak az önértékelés, önellenőrzés elemei, sokkal inkább a megbeszélés, a kiértékelés a domináns megvalósulása, mintsem a főnöknek való engedelmesség. Az értékelés normáit, a működés szabályait alapvetően maguk a tanárok határozzák meg – szakmai viták során. Az elszámolás lényegében sokkal inkább a szakmai közönséghez szól, mintsem a külső közönségnek, a felhasználóknak. Ezzel szemben a fogyasztói modellben az elszámolás alapvetően a fogyasztó előtt történik. Kogan a fogyasztói modellen belül két típust különböztet meg: a tanárok és a szülők közti partnerkapcsolaton nyugvót, valamint a szabad piaci modellt, amely a közszolgáltatások állami monopóliuma felszámolásának radikális elképzelésén nyugszik. Ez utóbbit az ún. „oktatási utalvány” (voucher) elképzelése közelíti meg legjobban: ahol az állam az oktatásra szánt pénzt a szülők kezébe adja, és a szülői szabad iskolaválasztás jelenti az iskola (és benne a tanár) értékelésének domináns formáját.

A teljes körű minőségirányítás (TQM) egyik szakértői csoportját képviselő Murgatroyd és Morgan az új menedzsment technikát jól reprezentáló tetszetős és könnyen áttekinthető ábrában mutatják be nemcsak háromféle minőség-modelljüket (lásd az 1. sz. ábrát), de a három modell alkalmazásában bekövetkező időbeni változást is (Murgatroyd & Morgan 1998). Első modelljükben a tanári munka értékelésének alapja a minőségi szabvány követelmények betartása. Lényegében ennek a modellnek az alapján működnek a hagyományos szakfelügyeleti rendszerek, ahol a szakfelügyelők a helyszínen ellenőrzik, hogy az elvárások szerint működnek-e a tanárok, és a látottakat jegyzőkönyvben rögzítik. A szerződésnek megfelelő minőség – a szerzők szerint – a tanári munka során a felek közti megállapodások betartására épül. Példájuk szerint tipikusan így működik a tanár és tanuló közti megállapodás a házi feladatok elkészítése és értékelése terén. A harmadik modell (aminek jövőbeni túlsúlyát prognosztizálják a szerzők) a fogyasztói igényeknek megfelelő minőség biztosítása, amiről viszont sajnálatosan kevés példát hoznak tanulmányukban.

## I. ÁBRA

*Az új menedzsment-technika modellje*

Múltbeli arányok	Minőségfajta	Jövőbeli arányok
	szabvány	
	szerződés	
	fogyasztó	

Forrás: Murgatroyd & Morgan, 1998.



A szakirodalomból kitűnik, hogy bár jövőbeni és kívánatos súlyát a szakértők hangsúlyozzák, a fogyasztói minőségértékelés modellje a legkevésbé kidolgozott. Ugyanakkor jól látható, hogy ma az oktatási rendszerek működésének legtöbb területére jellemző a „fogyasztó” (a szülők, a helyi társadalmak, a gazdaság és munkaerő-piac) felé fordulás; erősödik a szabad iskolaválasztás, nő az iskolai tantervi szabadság, az iskolák egyre többet foglalkoznak azzal a problémával, hogy bővíteni kell a tanulói képességek szerint differenciált módszerek eszköztárát, erősödik a helyi társadalom igényeit figyelembe vevő intézményirányítás gyakorlata. Ezért valóban elkérülhetetlennek tűnik az, hogy ez a tendencia az értékelés területén is megjelenjen. Ma azonban még kevés konkrét változásról hallhatunk e téren.

A munka értékelésének célját illetően a különböző szakértők és oktatáspolitikai irányzatok között meglehetősen egyetértés mutatkozik abban, hogy az ún. ítélkező jellegű értékelés felől egyre inkább a fejlesztői értékelés irányában érdemes elmozdulni. Ugyanakkor az, hogy egyre több szó esik munkájuk minőségéről és értékelhetőségéről, a tanárokat is arra készíti, hogy felzárkózzanak a munkájuk értékelhetőségéről kialakuló szakmai vitákhoz, és hallassák hangjukat a róluk folyó diskurzusban. Kieron Walsh tanulmányában meggyőzően bemutatja, hogy milyen kevésbé hatékony az olyan defenzív jellegű stratégia a részükről, amelyben például azt bizonygatják, hogy a tanári munkában rengeteg olyan elem van, amely kevésbé mérhető; hogy a tanárok tudásában van valamiféle „meghatározhatatlan” elem (Walsh 1987). Az a stratégia ugyanis, hogy a tanárok a munka személyes jellegére, az intuíció meghatározó szerepére hivatkoznak, és valójában nem szívesen beszélgetnek nem szakmabélivel munkájukról, a közvéleményben azt a benyomást erősíti csak, hogy baj van a tanári munka minőségével. Ezért – és a szakmán belüli diskurzusokban ez az utóbbi idők legfontosabb fejleménye – ma többé-kevésbé elfogadottá vált a szakmában az, hogy erősíteni kell a tanári munkában a reflexió és önreflexió képességét, a saját és az egymás munkájáról való beszélgetés tudományát, és a „külső”, „laikus” szereplők előtti önképviselet minőségét.

Az ilyen típusú diskurzusokhoz kívánt segédletet nyújtani a szakma új típusú érdekképviseletének szükségességét hirdető amerikai szerzőpáros, Mitchell és Kerchner, akik úgy látták, hogy az új menedzser-szemléletű oktatáspolitikákkal szemben a tanárok hagyományos típusú, a bérharcokra és az állásbiztonság növelésére irányuló érdekvédelme nem tud elég meggyőző erőt kifejteni, és szükség lenne egyfajta „szakmai érdekvédelem” kimunkálására. Megkísérelték a tanári munka értékelésének problémáját a munkakapcsolatok világában értelmezni, és azt a bizonyos „meghatározhatatlan” tudást is leírhatóvá, racionálisan kezelhetővé tenni (Mitchell & Kerchner 1983). Sémájukban (lásd a II. ábrát) négyféle munkatípust különböztettek meg: a betanított fizikai munkát; a mesterséget, azaz szakmunkát; a művészeti tevékenységet; és végül az alkotó szellemi munkát. Két szempont szerint vizsgálva ezeket a munkákat (hogy a munkafolyamatok mennyire előre tervezhetőek, rutinírozottak, illetve mennyire igényelnek rugalmas adaptációt, intuíciót; valamint hogy milyen felügyeleti, ellenőrzési mechanizmusokkal lehet azokat értékelni), megállapították, hogy a tanári munkában az összes munkatípus elemei megtalálhatók, így annak ellenőrzésében, érté-

kelésében sem lehet csupán egyetlen módszert használni, hanem szükség van a különböző típusú ellenőrzési mechanizmusok rugalmas kombinációjára és értő alkalmazására.

## II. ÁBRA

### *Munkatípusok és ellenőrzésük*

FELÜGYELETI, ELLENŐRZÉSI MECHANIZMUSOK			
	<i>Racionalizált</i>	<i>Közvetlen felügyelet</i>	<i>Közvetett/engedélyhez kötött felügyelet</i>
		FIZIKAI MUNKA	MESTERSÉG/SZAKMA
FELADAT MEGHATÁROZÁS	Előre megtervezett programok, rutin végrehajtás	Az értékelés alapja: lojalítás vs. függetlenség	Az értékelés alapja: precizitás vs. inkompetencia
	<i>Adaptív</i>	MŰVÉSZET	ALKOTÓ SZELLEMI MUNKA
	Adott helyzethez alkalmazkodó, rugalmas	Az értékelés alapja: érzékenység vs. felületesség	Az értékelés alapja: felelősség vs. gondatlanság

Az értékelés alapja: felelősség vs. gondatlanság

Forrás: Mitchell, & Kerchner, 1983.

A fenti séma mindamelllett a tanári munkának talán éppen a legjellemzőbb elemét nem tartalmazza: azt, hogy rendkívül erősen kollektív jellegű: az egyes tanár munkáját nemigen lehet a tanulókkal folytatott interakciók folyamatából kiszakítva, vagy akár a tantestületi körülmények ismerete nélkül megítélni.

Általában úgy tűnik, a tanári (és tágabban: az iskolai) munkával szemben a mai kor egyre erősödő igénye az, hogy az a szakmán kívül is egyre „láthatóbbá” váljék, a tanárok képesek legyenek munkájukkal elszámolni, és hogy ennek a munkának a minősége mérhető, értékelhető legyen. A minőségmutatók iránti fokozott igény, valamint a mérési eszközök gyors terjedése mellett azonban a szakértők a mérések veszélyeire is figyelmeztetnek. Elsősorban arra, hogy a mérés eszközökből könnyen céllá válhat: az iskolák (és a tanárok) tevékenységében a jó mérési eredmények fontosabbá válhatnak, mint az, amit az eszközök mérni kívánnak: a rendkívül komplex oktatási-nevelési tevékenységek egyéni tanulókra gyakorolt rövid-, de még inkább hosszú távú hatása. Kieron Walsh egy, a minőségi mutatókkal foglalkozó tanulmánykötetben közölt írása figyelmeztet arra, hogy „Egy bonyolult és bizonytalan világban nem valószínű, hogy ki tudunk dolgozni olyan részletes szolgáltatási szempontrendszerrel, amely ne kívánna meg állandó módosításokat és változtatásokat. Sokkal inkább józan ítélőképességre van szükségünk, mintsem mérésekre – olyan képességre, hogy értelmezni

tudjunk nem egyértelmű helyzeteket, és a lehetséges alternatívákat felismerjük és választani tudjunk közöttük.” (Walsh 1994)<sup>3</sup> Walsh arra is figyelmeztet, hogy a háború utáni oktatási rendszerek a szakmabeliek (a tanárok) iránti bizalom elvén épültek fel, ma viszont e tágabb közösség iránti bizalom a közszolgáltatások területén átadta a helyét egy szűkebb kör (a mérési szakemberek) iránti – nem is kevés költséggel járó – bizalomnak.

## Magyar tanárok a munkájuk értékeléséről

A fenti témák nem ismeretlenek a hazai szakmai és közgondolkodásban sem: egyre többet foglalkozunk az iskolai (és tanári) munka értékelésével. Sajátos jellegzetessége azonban a hazai helyzetnek, hogy nem annyira paradigmaváltásról kell beszélnünk – hiszen a szakfelügyeleti rendszer 1985-ös felszámolása óta tulajdonképpen a magyar oktatásban nem működik átfogó értékelési rendszer –, mint inkább „paradigma-keresés”-ről. A következőkben a magyar tanárok e tárgykörben értékelhető vélekedéseit tekintem át egy 1996-os empirikus kutatás adatainak másodelemzésével (a vizsgálat főbb eredményeit bemutató tanulmányokat lásd *Nagy 1998*).

Hogy milyen felelősségi rendszerben gondolkodnak a tanárok, arról közvetett módon informálódhatunk a fenti vizsgálat egy kérdése alapján. A kérdés maga egy tíz évvel kutatásunk előtt végzett angol-francia összehasonlító vizsgálatból származik. A kétféle vizsgálat adatait kissé kockázatos összevetnünk, nemcsak az eltérő időpontok és az összehasonlító vizsgálatokban mindig is aggályos kulturális különbségek, hanem a módszertani különbségek miatt is. Míg a külföldi elemzésben az angol és francia tanárok egy mintájával készített mélyinterjú elemzése alapján állapították meg a fontossági sorrendeket, a magyar vizsgálatban zárt kérdéseket alkalmaztunk, és 1–5-ig terjedő osztályzatok összesítése alapján állapítottuk meg a sorrendet. Ezért az 1. táblázatunk alapján levont következtetéseket csak hipotézisként ajánljuk a kedves olvasónak.

Az iskola legfőbb „használói”: a tanulók és szüleik iránti felelősség – úgy tűnik – mindhárom iskolarendszerben egyformán meghatározó. Jelentős különbségnek tűnik viszont, hogy míg az angol tanárok kollégáik, a franciák pedig a fenntartó iránt éreztek hasonlóan erős felelősséget (az elemzők e mögött a két irányítási rendszer – a decentralizált angol, illetve a centralizáltabb francia – közti különbséget vélték felfedezni), a magyar tanárok az önmaguk iránti felelősséget hangsúlyozták. Elképzelhető, hogy ebben kicsit az a szemlélet tükröződik, amelyet a legjobban az elmúlt évtizedekben a tanároktól olyan gyakran hallott mondattal írhatnánk le: „Az iskolában úgyszólván az a fontos, ami akkor történik, amikor becsukom magam mögött az osztályterem ajtaját.” Az önfelelősség hangsúlyozásának persze pozitívabb értelmezését is megkockáztathatjuk, ám a magyar tanárok „magányosságának” hipotézisét sem érdemes talán elvetnünk.

3 Köszönöm Imre Annának, hogy felhívta figyelmemet a kötetre.

## 1. TÁBLA

*Kinek tartoznak felelősséggel a tanárok? (sorrendek)*

Kinek?	Magyarország	Anglia	Franciaország
Tanulóknak	1.	1.	1.
Önmagának	2.	7.	5.
Szülőknak	3.	3.	3.
Iskolának	4.	6.	7.
Igazgatónak	5.	5.	8.
Kollégáknak	6.	2.	4.
Társadalomnak	7.	8.	6.
Vezető tanároknak	8.	11.	8.
Fenntartónak	9.	4.	2.
Iskolaszéknek	10.	9.	8.
Egyéb szakembereknek	11.	10.	8.

A magyar kutatás kérdése: „Hogy érzi, iskolai munkájában mekkora felelősséggel tartozik a következőknek?”

Forrás: Nagy M. (1998) és P. Broadfoot et al (1988)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy igénylik-e egyáltalán a tanárok azt, hogy munkájukat értékeljék. Ezt firtató kérdésünkre a megkérdezettek háromnegyede igennel válaszolt. A tanárok különböző csoportjai persze nem egyforma mértékben voltak nyitottak az értékelés iránt. A tanítói végzettségűek pl. jóval nagyobb arányban igénylik az értékelést, mint a középiskolai tanári végzettségűek (86, illetve 68%), a levelező vagy esti tagozaton végzettek inkább, mint a nappalin végzettek (83, illetve 73%). De különböztek a válaszok aszerint is, hogy a megkérdezettek hogyan képzeltek el a jövőjüket, mit gondoltak arról, hogy öt év múlva mi lesz velük (lásd a III. ábrát). Azok, akik abban reménykednek, hogy öt év múlva iskolájukban igazgatók lesznek, vagy karrierjüket más iskolában vagy az oktatás területén más funkcióban tervezik folytatni, sokkal inkább igénylik munkájuk értékelését, mint akik jelenlegi pozíciójukban képzelik el a jövőjüket vagy éppen a pálya elhagyását fontolgatják.

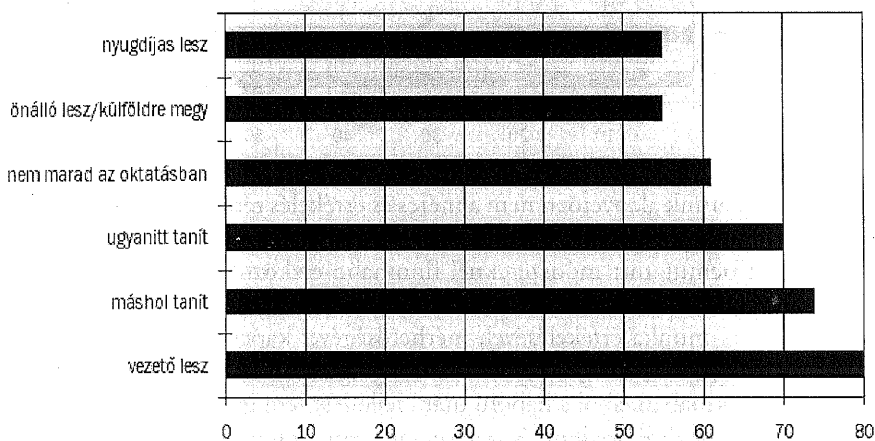
Arról is megkérdeztük a tanárokat, hogy mit tartának helyesnek, ki értékelje munkájukat, és minek alapján (lásd a IV. és V. ábrát). A válaszadók négyötöde az iskolaigazgatót tartja az értékelésre legalkalmasabb személynek, csaknem kétharmaduk (63%) a kollégák ítéltképeességében is erősen bízik. Semmiféle „külső” személy nincs viszont, akire a tanároknak legalább a fele rábízna munkája értékelését (a szaktanácsadót is csupán egyharmaduk választotta). Az értékelés módszerét illetően is érzékelhető egyfajta „zárttság” a véleményekben: az óramegfigyelést és a tanulói tudás belső, iskolai mérését választották csupán jelentős arányban a megkérdezettek (68, illetve 61%-uk). Tanulóik tudásának „külső” mérését például a tanárok kevesebb mint egyharmada (28%) tudná elfogadni munkája értékeléseként.

Az értékelő személyét illetően nincs nagy különbség a tanárok különböző csoportjai között, csupán a fiatalabb korosztályokra (a huszoneves tanárookra) jellemző, hogy

az igazgatót kisebb arányban (66%) nevezik meg, mint idősebb kollégáik. Ők azok egyébként, akik a tanulói tudás belső, iskolai mérését is jóval kisebb arányban (48%) választották, mint tapasztaltabb (vagy magabiztosabb?) kollégáik. Ez utóbbi értékelési módszert egyébként a tiszta szakmai képzést nyújtó iskolákban (szakközépiskolákban és szakunkás képző iskolákban) dolgozó tanárok is az átlagosnál jóval kisebb arányban (51%) gondolják alkalmasnak arra, hogy munkájukat annak alapján értékeljék.

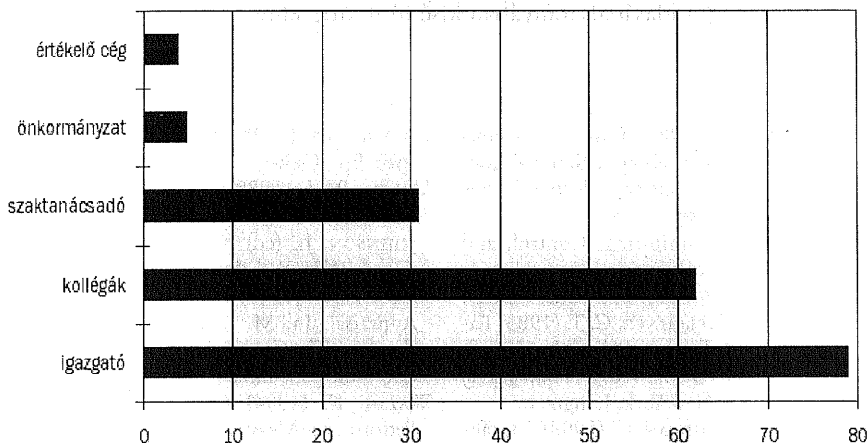
III. ÁBRA

*Igénylik-e munkájuk értékelését?*



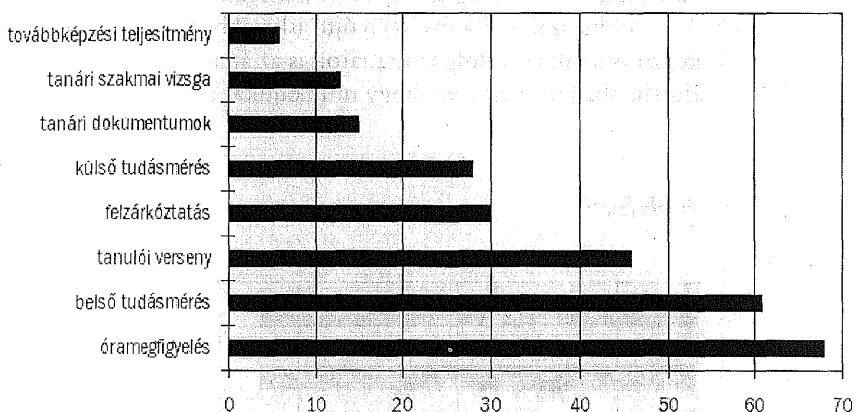
IV. ÁBRA

*Ki értékeli a tanárok munkáját?*



## V. ÁBRA

*Minek alapján értékeljük a tanárok munkáját?*



Mint ahogy vizsgálatunk alapvetően nem a mérés és értékelés témakörére irányult, és a mai magyar tanárok e tárgykörben formálódó véleményének megismerésére minden bizonnyal az itt bemutatott módszereknél finomabb eszközök alkalmazására lenne szükség, a fenti adatokból messzemenő következtetéseket nem érdemes levonnunk. A tanári és iskolai munka értékelésével, mérhetőségével kapcsolatos hazai vitákban azonban talán mégis érdemes néhány kérdést megfogalmaznunk. Például azt, hogy a magyar tanári szakmában, ahol a háború utáni fejlődést sem igazán jellemezte a szakmát övező nagy társadalmi bizalom, és amelyet talán emiatt is nagyobb mértékű „befelé fordulás”, „zárttság” jellemez, mint más – szerencsésebb fejlődésű – országok tanárságát, az iskola és a tanári munka minőségének növelését mennyire várhatjuk a külső mérések és értékelések megerősödésétől. Vagy esetleg nem vezethet-e hosszabb távon maradandóbb eredményekhez, ha éppen a szakmai önismeret és önértékelés erősítésének, a szakmai „magányosság” oldásának irányában kísérünk meg elmozdulni?

NAGY MÁRIA

## IRODALOM

- BROADFOOT, P. (et al) (1988) What Professional Responsibility Means to Teachers: National Contexts and Classroom Constants. *British Journal of Sociology of Education*, No. 3.
- KOGAN, M. (1996) Monitoring, Control, and Governance of School Systems. In: *Evaluating and Reforming Education Systems*. Paris, OECD.
- MITCHELL, D. E. & KERCHNER, C. T. (1983) Labor Relations and Teacher Policy. In: LEE S. SHULMAN & GARY SYKES (eds) *Handbook of Teaching and Policy*. New York, Longman.
- MURGATROYD, S. & MORGAN, C. (1998) A totális minőség-menedzsment (TQM) és az iskola. In: BALÁZS É. (ed) *Oktatásmenedzsment*. Bp., Okker.
- NAGY M. (ed) (1998) *Tanári pálya és életkörülmények*. Bp., Okker.
- URBAN, W. J. (1985) Old Wine, New Bottles? Merit Pay and Organized Teachers. In: H.C. JOHNSON, Jr. (ed) *Merit, Money and Teachers' Careers*. New York-London, Lanham.
- WALSH, K. (1987) The Politics of Teacher Appraisal. In: M. LAWN, & G. GRACE (eds) *Teachers: The Culture and Politics of Work*. London-New York-Philadelphia.
- WALSH, K. (1994) Quality, Surveillance and Performance Measurement. In: K.A. RILEY & D. L. NUTTAL (eds) *Measuring Quality*. London-Washington.

## MINŐSÉG ÉS SZELEKCIÓ

**T**ÖBB OLDALRÓL IS KÖZELÍTHETJÜK A MINŐSÉGI oktatás problematikáját. Ebben az írásban annak végiggondolására teszek kísérletet, hogy a különféle minőségfogalmak ill. -értelmezések milyen eltérő következtetésekre vezethetnek, illetve, hogy e minőségértelmezések jegyében meghozott konkrét oktatáspolitikai lépések hogyan csatolódnak vissza a minőségről való diskurzusba.

A minőségről való gondolkodás mindig viszonyítás: viszonyítás valamiféle ideálhoz, abszolútumhoz a „jó” és a „nem jó” dimenziói mentén. A „jó” fogalmának – bárminek a minőségét is vizsgáljuk – mindig van irracionális, azaz „ésszerűen” nehezen indokolható dimenziója, de legnagyobbbrészt az adott dolog funkciójához, pontosabban: e funkciónak való megfeleléshez kapcsolható. A minőség fogalmának megragadása viszonylag egyszerű olyan dolgok esetében, amelyek funkciója jól körülhatárolható, de hihetetlenül bonyolulttá válik, ha ez a funkció összetett és/vagy nehezen megragadható. Az iskola minőségéről való gondolkodás tehát nem választható el az iskola funkciójáról való gondolkodástól: az iskola minősége/minősítése attól függ, milyen funkciót tulajdonítunk neki.

Azt, hogy a minőségi iskolai oktatás problematikája világszerte előtérbe került, megítélésem szerint elsősorban két tényező magyarázza: egyrészt az a folyamat, amelyet tömören demokratizálódásnak nevezhetnénk, és amely együtt jár a civil társadalom izmosodásával, a kliensi szemlélet előtérbe kerülésével; másrészt – és ezt tartom jelentősebbnek – az iskolával kapcsolatos problémák felhalmozódása és súlyosbodása. A zavarokat, amelyeket manapság az iskola működésével ill. eredményességével kapcsolatban tapasztalunk, általában azzal magyarázzuk, hogy az iskola egy rendkívül nehézkes, konzervatív, lassan reagáló dinoszaurusz, amely képtelen frissen, gyorsan válaszolni a változó világ kihívásaira. Úgy vélem, nem egyszerűen arról van szó, hogy az iskola nem képes megfelelni funkcióinak; mindez inkább azt jelzi, hogy megváltoztak az iskolával szembeni elvárások, az iskolától új funkciók ellátását, betöltését várjuk el. Kérdés, lehetséges-e ezeket az elvárásokat összehangolni, és hozzájuk igazítani az iskolát.

Mindenki számára evidencia, hogy az iskola funkciója a kultúra átszármaztatása (amelyen legtöbbször egyszerűen ismeretek átadását és képességek kifejlesztését értjük), vagy még inkább a tudatos, „irányított” szocializáció, a társadalom életébe való beillesztés; a felnőtt életre, ezen belül a munkavállalásra, azaz valamilyen szakmára

való felkészítés. Úgy véljük, az iskola ezt azáltal viszi véghez, hogy „(ki)fejleszti a tanulók személyiségét”. Mindehhez pedig azért van szükség iskolára, mert az ismeretek viharos ütemű gyarapodása – és általában a fejlődés – következtében a család már képtelen felkészíteni a gyerekeket felnőtt életükre. Az iskola tehát egyszerűen átvette a szocializációs funkciók egy részét a családtól, mivel ebben jóval nagyobb hatékonysággal működik. Működését pedig elsősorban az minősíti, mennyire képes kibontakoztatni a gyermekekben rejlő lehetőségeket.

Úgy vélem, ezek az axiómaként kezelt, a laikus és a szakmai közvélemény tudatában egyaránt mélyen gyökerező sommás megállapítások megnehezítik, hogy észrevegyünk és súlyának megfelelően kezeljünk néhány olyan tényrt, amely nem illeszkedik ebbe a koncepcióba.

Figyelemre méltó például, hogy az iskola máig élő legfontosabb elemei már a 15–16. század körül kialakultak, és szinte változatlan formában maradtak fenn. Természetesen változott a tananyag, finomodtak a módszerek, de az iskola lényegileg hasonlóan működik. Ez annál is inkább meglepő, mert az intézményes nevelésnek megszületése pillanatától komoly kritikussai voltak, akik rendkívüli felkészültséggel és intellektuális erővel világítottak rá azokra a problémákra, amelyek már akkor is (és azóta is) feszítették-feszítik az iskolát. Alig tudnánk találni olyan, az iskolával kapcsolatos gondot, fenntartást, kritikát, amelyet ne jeleztek volna már évszázadokkal ezelőtt. Az iskola ennek ellenére él és virul, füttyül a kritikákra, nem hallja a kor szavát, és a társadalom sem zúzta még össze mint teljesen alkalmatlan intézményt.

Nyilvánvaló, hogy egyének erőfeszítései hosszú távon nem tarthatnak fenn olyan intézményeket, amelyek nem szervülnek a társadalom egészéhez, amelyek nem életképesek, amelyeknek nincs – mert nem is volt, vagy mert elvesztették – valamilyen társadalmi funkciójuk. (Erre éppen a közelmúlt magyarországi változásai számtalan példát szolgáltatottak.) Ennek alapján nem gondolhatunk másra, mint hogy az iskola valami alapvető fontosságú szerepet tölt be a társadalom életében, és ez a funkciója érvényes maradt évszázadokon át, mindama változások ellenére, amelyek ezalatt következtek.

A modernizáció az európai társadalmak életében döntő változásokat hozott. Ezek közül a számunkra legfontosabbak: a tudományok fejlődése, az ismeretek robbanásszerű gyarapodása; a gazdaság átalakulása (iparosodás-kapitalizálódás) és az urbanizáció.

A premodern korban az ember helyét, élettörténetét, pályafutását, azokat a tevékenységeket, amelyeket élete során végeznie kellett (vagyis a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyét) gyakorlatilag egyértelműen meghatározta az, hogy hová született – a földrajzi hely; családjának társadalmi-vagyoni helyzete; neme és a születési sorban elfoglalt helye szerint. A hierarchia tehát eleve adottként határozta meg az életutat. A modernitás megfordította ezt a kapcsolatot: a munka világában elfoglalt hely, betöltött szerep adja a hierarchiát, határozza meg a viszonyokat, a tevékenységeket, az életutat. Ezek a pozíciók az egyén számára tehát nem eleve adottak, hanem (természetesen minden korban más-más korlátozásokkal, feltételekkel) elérhetőek és elérendők, azaz kiharcolandók. Ez a hierarchia állandóságával szemben a mobilitást jelenti, a felemelkedés lehetőségét és kényszerét.



Úgy vélem, a mobilizáció *lehetősége* az a döntő tényező, amely elindította és fenn-tartotta az iskolázás évszázadok óta tartó szélesedését. A tanulás demokratizálódását értelmezhetjük úgy is, mint egy olyan szemlélet, törekvés előretörését, hogy a külön-féle pozíciókra a megfelelő emberek válogatódjanak ki, eredeti társadalmi helyzetük-től függetlenül. Az iskola tehát a kezdetektől a mobilitás csatornája. Elvégzi azt a kényes és igen összetett feladatot, hogy a népszerűséget szétválogassa a munkamegosztásban betöltendő hely szerint – és egyben az a szelekciós mechanizmus is, amely segít kiválogatni a mindenkorai politikai és gazdasági hatalomnak azokat a legalkalmasabb embereket, akiknek szellemi erejére igényt tartott. Az iskolázás tömegessé válása a meritési bázis szélesedését jelentette és jelenti ma is.

A legrégebb és leggyakoribb vád az iskolával szemben, hogy életidegen, hogy nem készít fel az életre. Könnyen lehet, hogy ennek épp az ellenkezője igaz. Az iskola – természetesen stilizált, azaz sajátosan kódolt módon – hűen leképezi az „életet”, azaz a társadalom alapviszonyait; azt a szellemiséget, amely meghatározó a társadalom életében. Ez a leképeződés elsősorban nem a tananyagban, hanem az iskola mindennapi életében: formaiságában, módszereiben, stílusában érhető tetten. Ez a jelenség az, amit ma „rejtett tanterv”-nek nevezünk.<sup>1</sup> A mechanizmus évszázadon át fennmaradt, tehát nyilvánvalóan fontos társadalmi funkciója van.

A modern társadalmak már nem létezhetnek magas fokú szervezethez nélkül, a szervezeteket tehát nem küszöbölhetjük ki az életünkből. Működésüket, a szervezeti szerepeket korán megfigyelhetjük, hiszen a család nem légtüres térben, hanem a társadalmi viszonyok szövetébe ágyazódva él. De a szervezeti létet a maga teljességében megtapasztalni, átélni nem a családban fogjuk. A család nem tudja felkészíteni a szervezetben való létre az embert, mert működési elveik alapjaikban különböznek. Ugyanakkor ezeket az általában ki sem mondott, tudatosan át nem gondolt elveit, érzelmi funkcióit a család nem adhatja fel, hiszen a munka világában töltött „egydimenziós” (a munkateljesítményre irányuló) létünk mellett alapvető fontosságú, hogy egyéb „dimenzióink” is élettérhez jussanak, különben testileg-lelkileg megbetegszünk. Ezt a funkciót tehát – azaz *a szervezeti létre való szocializálást* – az iskola végzi el. Azáltal képes erre, hogy maga is a klasszikus szervezetként működik; alapelve pedig – akárcsak modern, szervezett világunké – a verseny.

Nézzük meg mindezt kissé részletesebben.

A szervezet egyik legfontosabb ismérve, hogy nem individuumok, egyéniségek közössége, hanem pozíciók együttese. A benne megjelenő ember arctalan, „egydimenziós”: csak azok a tulajdonságai fontosak, amelyek a munka, a teljesítmény szempontjából szerepet játszanak.

Az iskolai élet – például a családi élet teljességéhez képest – korlátozott, behatárolt lét. Mint minden szervezet, az iskola is csak a személyiség bizonyos aspektusaira, bizonyos képességekre és aktivitásra tart igényt. Ezért nem beszélhetünk az iskolában folyó személyiségfejlesztésről *általában*. Vannak bizonyos kitüntetett magatartásformák, amelyeket az iskola személyiségvonássá szeretne alakítani; másokat közömbö-

<sup>1</sup> Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv”. (Magvető, Bp. 1988.)

sen eltűr, de nem fejleszt, nem erősít meg; ismét másokat mindenáron elfojtani, visszaszorítani igyekeznek. (Hasonló a helyzet a képességekkel is.) Az iskola – szeretném újra hangsúlyozni: mint minden más szervezet is – ahogy az aktivitásnak, éppúgy a személyiség számára is csak egy szűk folyosót hagy szabadon: csak erre lehet mozogni, haladni, fejlődni. Az iskola tehát nem nevel a szó általános (hagyományos) értelmében, és még csak nem is az a dolga, hogy a tehetséges gyerekeket kiválogassa. A selekciós mechanizmus nem *általában* a tehetségre irányul. Azokra vár iskolai karrier, akik az iskola által teremtett feltételek mellett *is* tudnak – azaz képesek és akarnak is – teljesíteni.

A folyamatot olyan mechanizmusok működtetik, amelyek a benne megjelenő személyek számára külső – „objektív” – adottságként jelennek meg. Természetesen az iskolák nem egyformák; sokféleképpen alkothatják meg önmagukat mint szervezetet – mint ahogy általában is nagyon sokféle szervezet képzelhető el abból a szempontból, mennyire zárt és korlátozó. Ennek ellenére az iskola mozgásteret lényegénél fogva szűk, a tanári szabadság – itt most a szokásosnál szélesebb értelemben véve a fogalmat – nagyon is behatárolt.

A „modern” munka térben és időben határozottan elkülönül a magánélettől; a kettő összekeverése általában tilos. A munkahely egy nagyon sajátos, művi tér, amelynek kialakításakor nem az ember, hanem a munka szempontjai az elsődlegesek. Az „emberi tényező”, azaz a dolgozók jó közérzete csak annyiban és azóta számít, amennyiben teljesítménynövelő hatása nyilvánvalóvá vált-válik.

Mint ahogy nem kívánatos az egyéniség, az egyediség, nincs személyes tér sem. Általában nincs lehetőség semmiféle intimitásra, hiszen a munkahelyen fontos szempont, hogy mindig mindenki látható, megfigyelhető, azaz ellenőrizhető legyen. (A legtöbb munkahelyen a mosdó az egyetlen hely, ahová az ember félrevonulhat egy kicsit.) Érzelmi igényeinket teljességgel fel kellene függesztenünk a munka idejére.

A legtöbb iskola már külső megjelenésében is inkább munkahelyre, mint otthonra hasonlít. Az épületek belső kialakítása, a termék berendezése egyfajta szigorú célszerűséget áraszt, és alig van tekintettel a gyerekek természetes igényeire, szükségleteire.<sup>2</sup> Hivatkozhatunk pénzhányra, a régi épületek alkalmatlanságára, az új épületek tervezőinek hozzá nem értésére, de a tény tény marad: az iskolák általában kényelmetlenek. A „hagyományos” iskolai munkától (figyelés-írás-olvasás) eltérő tevékenységeket szervezni mind-mind külön időbe és erőfeszítésbe kerül.<sup>3</sup>

Az iskolában sincs személyes tér. A padra természetesen nem szabad firkálni, a hely olyan kevés, hogy csak az éppen használt eszközök férnek el rajta; személyes tárgyak elhelyezéséről szó sem lehet – amúgy is csak rendetlenkedésre csábítana. Az iskolában nincs lehetőség a félrehúzódsásra, egyedüllétre, kisebb csoportok meghitt együttlétére. A nyílt terek csupán a közlekedést szolgálják, és általában alulméretezettek a tanu-

2 Bár a vizsgálat több mint egy évtizede történt, félő, hogy az S. Nagy Katalin által leírt iskolai állapotok összességükben nem sokat változtak. (A kulturális intézmények tárgyi ellátottsága. Művelődéskutató Intézet, 1985.)

3 Ez azt jelenti, hogy egyénnel (tanárnak és diáknak egyaránt) az árral, azaz a rendszerrel szemben kell hajóznia, ami természetesen nem lehetetlen, de személyfüggő, azaz esetleges.

lók létszámához képest. Bár az iskolaépületben általában tilos szaladgálni, nincs hová leülni sem, azaz csak a tömegben ácsorogni lehet.

A szervezet lényegénél fogva valamiféle állandóságra, stabilitásra törekszik. A kreativitást így gyakran inkább ártalmas, a stabilitást veszélyeztető jelenségnek, mint hasznosítható tényezőnek tekintik – legalábbis az európai gyakorlatban. Az a jelenség, hogy a szervezet minden módon igyekszik háttérbe szorítani, elszürkíteni tagjainak egyéniségét, a szervezeti létbe való betagozódás elősegítésére és egyben a kreativitás lejegelésére szolgál. A szervezet ezáltal olyan pszichikai feltételeket teremt, amely le-töri az autonómiát, hozzájárul az infantilizálódás, a függőség megjelenéséhez és megerősödéséhez, azaz szabályok és a tekintély készséges elfogadásához. (Ez a mechanizmus évezredek óta ismert; használja is minden tekintélyen nyugvó szervezet új tagjainak „beszoktatásakor”.)

Az iskola valódi tömeg-létünk első színtere. Első ízben történik meg, hogy idegekkel kell együtt élnünk, dolgoznunk. Az iskola is számos eszközt alkalmaz-alkalmazott arra, hogy az egyéniséget-egyediséget háttérbe szorítsa. A legszembetűnőbb természetesen az egyenruha, a köpeny, az egyenpapírba kötött könyv-füzet volt. A módszerek ugyan változtak, de az elv ma is él.

A gyermek iskolába járása idején mindvégig azt hallja, hogy az iskola felnőtt életéhez, munkájához, későbbi boldogulásához szükséges, de az összefüggést csak később – felvételik és pontszámok alakjában – érti meg; mélységében szinte soha nem éli át. Mindez azt hozza magával, hogy az iskolai szabályok betartása a gyerekeknél nem jár együtt a szabályok helyességének mély belátásával. Az iskola ezzel is a szervezeti-munkahelyi létet modellálja.

Az iskola nagymértékben megkívánja a gyerekek monotonia-tűrését amellet, hogy korlátozza spontaneitásukat, természetes aktivitásukat. Sok felnőtt munkája is ilyen: monoton, unalmas, nem látjuk a célját, értelmét azon túl, hogy elteljen a munkaidő – bár természetesen racionálisan tudjuk, hogy a munkánkra szükség van, hogy minden kis csavar fontos a gépezetben stb. stb., de ez azért nem ugyanaz. Munka közben gyakran el kell felejtünk vágyainkat, félretenni cselekvési késztetéseinket.

A tanulás legnagyobb részét fárasztó és unalmas feladatokból áll, az iskolában elég magas szintet kell elérni egy ahhoz, hogy az ember átélhesse a „valamit tudás” élvezetét. Addig csak az „ezt is megcsináltam, megtanultam” elégedettsége van, ami messze nem ugyanaz a kategória. Az intellektuális élményt valamiféle mélyebb összefüggés meglátása-megértése, egy nehezebb feladat megoldása jelentheti, de ezen állapot eléréséig nagy kásahegyen kell átrágnunk magunkat, bármilyen tantárgyról legyen is szó – és a legtöbb tanuló a legtöbb tantárgyból soha nem jut el erre a szintre.<sup>4</sup> A tudás élvezete – mint ahogy az érdekes, lelkesítő munka is – komoly szellemi befektetést

<sup>4</sup> Bár az iskola többet tehetne a tudás örömeinek megmutatásáért, mégsem állíthatjuk, hogy a bajt a tanárok okozzák, mert nem tudnak jól tanítani. Nem igaz ugyanis az az általánosan elterjedt nézet, hogy élvezetes, élményszerű, korszerű technikával megtámogatott tanítással az ismeretek „becsempészhetők” a diákok fejébe. Ez a fajta – spontán, észrevétlen – tanulás roppant rossz hatásfokú, és teljesen alkalmatlan az ismeretek valamiféle rendszerének elsajátítására. Ez akkor is így volna, ha az iskolai követelmények jóval szerényebbek lennének.

igényel, és csak kevesek kiváltsága lehet. A többieknek azt kell megtanulniuk, hogy beérik a jó (vagy éppen elfogadható) teljesítés megelégedettségének érzésével.

Ma már (a fenti meg gondolásokkal ellentétben) általánosnak mondható az a vélemény, hogy az iskola alapfunkciója a növendékek nevelése, formálása, személyiségük fejlesztése. A vita csaknem kizárólag akörül forog – elméleti és gyakorlati szakemberek között egyaránt –, mindezt hogyan, milyen célok érdekében, milyen eszközökkel végezze. A későbbi munkavállalásban manifesztálódó szelekciós mechanizmust inkább afféle – üldözendő vagy éppen üdvözlendő – „mellékterméknek” tekintik. Ma pedig tanúi lehetünk annak a sajátos hasadásnak, amely e két funkciót ill. működést nemcsak elválasztja, hanem szembe is állítja egymással.

Ez a hasadás posztmodern korunk terméke. Egyenesen következik az értékek, ezzel összefüggésben az életcélok és a siker eltérő értelmezéseinek megjelenéséből. Ezek az értelmezések, azaz a lehetséges vagy akár a kívánatos „életút-forgatókönyvek” – és így természetesen a megvalósításukban kiteljesedő személyiségstruktúrák – egyre kevésbé egyeztethetők össze egymással.

Mit jelent mindez az iskola szempontjából?

Az iskola a maga sajátos működésével éppen azokat a személyiségjegyeket fejlesztitámogatja, amelyek a munka világában való boldoguláshoz, a „karrierhez” szükségesek. Ameddig az általánosan elfogadott értékrend a munka világának érték-hierarchiája, tehát a siker gyakorlatilag egyetlen definíciója a munka világában való előrejutás – a „boldogulás” –, addig az iskola személyiségformáló munkája a lehető legmegfelelőbb. Így akár a szelekciós, akár a személyiségformáló funkciót tekintjük „lényeginek”, nem keveredünk ellentmondásba, mert a két elvárás egy irányba mutat. Bármely funkciónak való megfeleléshez illesztjük a minőség fogalmát, ugyanarra az eredményre jutunk; az oktatás minőségének fogalma (hasonlóan az iskola „személyiségformáló munkája”-kérdéshez) tehát nem problematikus, sőt, – éppen ezért – gyakorlatilag fel sem merül.

Ha azonban az életút, a siker, a boldogság alternatív értelmezései már magukban foglalnak olyan értékeket, ill. a személyiség olyan képét/strukturáját, amely az iskola egycsatornás működésével nem hozható összhangba, szükségszerűen megjelenik az iskolával való elégedetlenség. Nem véletlen, hogy az ún. alternatív iskolák éppen abban az időben tűntek fel, amikor az individualitás sajátos értékei (egyéniség, autonómia, szabadság, önmegvalósítás) minden korábbinál erősebben fogalmazódtak meg. Ezek a század dereka előtti törekvések azonban nem rázták meg alapjaiban az oktatási rendszereket, nem általános feszültségekre, elégedetlenségre reagáltak.

Vajon mi változott meg manapság?

Még akár csak 50 évvel ezelőtt is a társadalom értékrendje sokkal egységesebb volt a mainál. Az iskola élvezte a civil társadalom bizalmát, támogatását, sőt, – a tanárok társadalmi megbecsülésében is kifejeződő – tekintélye volt, nem utolsó sorban azért, mert az általa megtestesített értékek harmonikusan illeszkedtek a családok, közösségek értékrendjéhez.

Mára alaposan megváltozott a helyzet. Bár a munka világának értékei még mindig korunk domináns paradigmáját jelentik, ez a szemlélet már korántsem olyan általán-

nosan elfogadott, mint pár évtizeddel ezelőtt. Megjelentek a posztmaterális értékek, a sikeres, értelmes élet alternatív értelmezései. A társadalom széles rétegeiben értékelődött fel az individualitás, az autonómia, de ugyanakkor a felelősség és szolidaritás is. Egyre több család utasítja el a szervezetek – köztük az iskola – versenyre, megkülönböztetésre, az egyéniség elszürkítésére épülő szellemiségét.

Másrésről felmerülhet a gondolat: az embereket meg kellene tanítani arra is, hogy képesek legyenek értelmet adni az életüknek, kapcsolódni szűkebb-tágabb közösségekhez akkor is, ha nem részesülhetnek a mindennapi, rendszeres munka kiváltságában.

Ennél is fontosabb tényezőnek látom az általános elbizonytalanodottságot, pontosabban: a biztonság, az előre-láthatóság, a kiszámíthatóság összeshűkülését. Ebben a helyzetben az öndefiníálás nem egyszerűen egy szűk szellemi elit kedvtelése, hanem mindenki számára „előírt” feladat, szükségszerűség, sőt: megkerülhetetlen kényszer. Nem egyszerűen arról van szó tehát, hogy alternatív elképzelések jelentek meg a jó, a boldog, a sikeres emberről, amely elképzelések nem illenek bele az iskolai siker által megrajzolt képbe. Nem tudunk ugyanis többé felkészülni a karrierre; mert nem tudjuk, *mi* fogja jelenteni a karriert. Nincsenek többé szerényebb jövőt hozó, de biztonságos utak. Önmagunk megismerése, képességeink kifejlesztése, az önmagunk és a külvilág közötti minél jobb összhang megteremtése az egyetlen jó stratégia – ez a stratégia azonban lényegénél fogva definiálhatatlan, nem foglalható szabályokba; algoritmizálhatatlan, azaz nem tanítható/tanulható a szó hagyományos értelmében, és főleg: semmiképpen sem merül ki azokban a technikákban, amelyeket az iskola sajátos, szűk keresztmetszetű szocializációs tevékenysége révén elsajátíthatunk.

Változékony korunkban változik a munka világa is. Úgy tűnik, átalakulóban vannak a munka szervezeti formái. Nyilvánvaló, hogy nehézipar mindig is lesz, és lesznek hatalmas gyárak is, de egyre növekszik a kisebb, rugalmasabb szervezetek szerepe. Az informatikai forradalommal is összefüggő folyamatok a szervezetek egy részénél decentralizációhoz, a hierarchia új értelmezéséhez vezettek. A korábbiakhoz képest mindenütt egyre inkább előtérbe kerül az „emberi tényező”, a szervezeti klíma, azaz a személyes-informális szféra. Mindez együttesen annyit jelent, hogy a munka világának már nem kizárólagos modellje a zárt, szigorúan hierarchikus, az egyént egyetlen dimenziójában akceptáló szervezet.

Ugyanakkor úgy tűnik, a munka lassacskán kezd olyan kiváltsággá válni, amelyért az egyénnek keményen meg kell küzdenie. Előfordulhat, hogy élete során többször kell pályát módosítania, új dolgokat megtanulnia, és sikeresen „eladni magát”. Egyre nő az egyén saját felelőssége sorsával, életútjával kapcsolatban; nyitottnak, rugalmasnak kell lennie; egyénisége, sajátos képességei, kulturáltsága, pozitív személyiségvonalásai a munkavállalás szempontjából is fontos értéké válnak-válhatnak.

Az eredetiség, a kreativitás a munkaadók oldaláról is jelentősen felértékelődött, hiszen csak a fogyasztói igényeknek mindig újabb és újabb ötletekkel elébe menő termelés és szolgáltatás lehet hosszú távon életképes.

Mindez azt jelenti, hogy a munka világa számára a szervezeti konformitásnál lassan fontosabb lesz, hogy az iskolából nyitott, tehetséges, kreatív emberek kerüljenek ki,

azaz a szelekció ne az iskolai „cső” mentén menjen végbe, hanem az adottságok széles spektrumú kibontakoztatása *után*, a képességek, a tehetség mentén.<sup>5</sup>

Ami az egyén oldaláról a fentebb vázolt – jobb híján – öndefiniálásnak nevezett életfeladatot jelenti, egybecseng a mai fejlett, demokratikus társadalmak igazságosság-igényével, a meritokratikus társadalom eszméjével. A társadalmi igazságosság azonban felvet egy újabb igényt az iskolával szemben, amely az esélyegyenlőségnek nevezett eszmében ölt testet.

Ha a személyiség (ki)fejlődését a fenti értelemben tekintjük, azaz egyfajta önmegvalósítási/öndefiniálási folyamatként értelmezzük, akkor az már nem illeszthető bele az iskola hagyományosnak tekinthető működési kereteibe. A személyiségfejlesztés ilyen értelmű megfogalmazása és a szelekció ellentmondó, egyszerre nem érvényesíthető funkciót jelentenek.<sup>6</sup> Megítélésem szerint ez az ellentmondás vezetett az iskolával szembeni elvárások átalakulásához, kibővüléséhez és összekuszálódásához; a minőség kérdésének előtérbe kerüléséhez, és egyben mélységes ellentmondásaihoz is.

A régi tekintély és osztatlan bizalom megrendülése sajátos helyzetet idézett elő. Az iskolát teljesen felkészületlenül érte az elszámoltathatóságra, a minőségre, a hatékonyságra vonatkozó igények megjelenése. Ugyanakkor az elvárások kritériumai nehezen fogalmazhatók meg (homályos szlogenekkel – esélyegyenlőség, képességfejlesztés, gyermekközpontúság stb. – pedig nem lehet mit kezdeni!). Ennek következtében az egyetlen olyan tényező került a középpontba, amely „objektíven” megközelíthető, azaz számszerűsíthető és felmutatható: a tanulói teljesítmény. Így tehát – miközben az iskolákban megjelentek a legkülönbözőbb motivációjú és igényű növedékek tömegei – *az iskola az egyetlen választ adta, amelyre saját erejéből képes volt: az „ugyanabból még többet”<sup>7</sup> taktikáját, azaz a szelekció erősítését, a teljesítmény mérhető elemeinek hangsúlyozásával fokozva a versenyt (s egyben egyre szűkítve a verseny terét), ráerősítve ezzel arra a folyamatra, amely a gazdaság felől indulva növelte meg az iskolákban a szelekciós nyomást.<sup>8</sup>*

Az alábbiakban megkísérlem megindokolni, miért tartom ezt az iskolában eluralkodó, egyre fokozódó versenyt károsnak, sőt, veszélyesnek.

## A versenyről

A verseny egyetemleges magatartásforma az élőlények között. Éppen ezért valószínűleg eltűnni soha nem fog az ember életéből. De mindenképpen el kell gondolkodni

5 A munka világának való meg-nem-feelés világlik ki azokból a vitákból is, amelyek az iskolai tananyag korszerűtlenségéről, inadekvitásáról, a képességek egyoldalú fejlesztéséről szólnak. A régebbi időkben sem voltak ezek az ismeretek sem a mindennapokban való eligazodáshoz, sem a munkába álláshoz képest elevenebbek vagy használhatóbbak, de ez manifeszt problémát főleg azóta jelent, amióta a munka világának igényei is elmozdultak mutatnak.

6 A szelekció ugyanis feltételez egy mindenkire egyformán érvényes viszonyítási normát, mértéket, míg az önmagukat a környezetükkel való kapcsolatban kifejlesztett egyéniségek sikerességük definícióját is folytonosan újraalkotják, azaz gyakorlatilag nem mérhető egyforma mércével – sőt, talán semmilyen sem.

7 Paul Watzkavick – John H. Weakland – Richard Fisch: Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei. Gondolat, 1990.

8 Arányában több képzett munkaerő van a csökkenő létszámú munkavállalók között, ugyanakkor a gazdaság egyre magasabb (és gyakran specializáltabb) képzettséget igényel.

azon, vajon kedvező, vagy akár csak elfogadható dolog-e, hogy ennyire egyértelműen uralja az életünket; hogy erősíteniünk, elviselnünk vagy fékezniünk kellene.

A verseny eszkalálódását a modern kor hozta magával. Korábban szerepe az iparra korlátozódott, majd fokozatosan kiterjedt a gazdaság egészére. Századunkban pedig betört az emberi élet azon területeire, amelyek a gazdaságtól eléggé messze állnak – például a szoros értelemben vett kultúrába és a szociális szférába is.

Úgy tűnhet, a verseny mindenkinek a lehető legjobb, hiszen azok a teljesítmények, eredmények, magatartások, stratégiák lesznek sikeresek, amelyek a társadalom számára hasznosabbak, mert a piac – a verseny modern terepe – éppen ezt a szabályozást végzi el. Sajnos azonban ez a logika sántít. A társadalmi hasznosság-fontosság mértékében megragadható érték – hogy egyéb érték-dimenziókról már ne is beszéljünk – és a siker csak kevéssé korrelál egymással. (Ma már egy közgazdász sem merne olyasmit állítani, hogy a piac képes egy ország gazdaságát – vagy akár annak egy részét – megfelelően szabályozni, működtetni, pedig a gazdaság viszonylag mentes az értékek, ideológiák „puha” tényezőitől. A láthatatlan kéz elmélete, vagyis hogy az egyéni érdekek „összeadják” a közösség érdekét, a mindenki számára legjobb végeredményt, a gazdaságban dőlt meg leghamarabb. Vajon hogyan fogja akkor a piac szabályozni a gazdaságon kívüli szférákat?)

A verseny logikája nagyon egyszerű: győzzön (jusson előrébb, járjon, éljen jobban) a jobbik. Egyéni teljesítményekben gondolkodik; az embereket határozottan választja szét győztesekre és vesztesekre. A korlátozott erőforrások világában egyértelmű, hogy a győztesek – akik részesülnek a javakból – és a vesztesek – akik nem – érdekei ellentétesek és kibékíthetetlenek. Ha a versenynek tétje van, a győzteseknek pszichológiailag igen nehéz átélni a vesztesek helyzetét, méltányolni szempontjaikat. Az előrébb járók pedig általában úgy ítélik meg – sőt, általában sikerül a társadalom egészével elfogadtatni ezt a szemléletet –, hogy a verseny az igazságosságot testesíti meg, hiszen a versenyfutás *lehetősége* mindenki számára egyformán adott.<sup>9</sup> Éppen ezért a legnagyobb kérdés a versennyel kapcsolatban az, hogy mi lesz a vesztesekkel. A dobogóra ugyanis elenyészően kevesen állhatnak fel az indulók számához képest. A verseny mint a társadalom meghatározó „működési elve” azt a szemléletet fejezi ki, hogy a vesztesek pusztuljanak, vagy – finomabban szólva – nincs helyük, nincs szükség rájuk.<sup>10</sup> A verseny nem fér össze a szolidaritással; tág tere nyílik a bűnbakképződésnek és más, pozitívnak nem nevezhető társadalmi jelenségeknek.

9 „...a teljesítmény *bármifajta* szélsőséges hangsúlyozása, legyen szó akár a tudományos termékenységről, a személyes gazdagság felhalmozásáról, akár, ha kissé megerőltetjük képzelőerőnket, Don Juan hódításairól, csökkenti – méghozzá különösen azok között, akik társadalmi helyzetüknél fogva hátrányban vannak a versenyfutásban – az alkalmazkodást a magatartást irányító intézményes normákhoz, melyeknek célja a »siker« adott formájának biztosítása. Az anómiát előidéző feszültség abból származik, hogy ellentét van a kulturális célok – legyenek azok bármilyenek – és az intézményes eszközök felhasználásának lehetősége között.”

„...a siker vagy a kudarccal kizárólag a személyes képességek függvénye; aki tehát kudarcot vall, csak saját magát hibáztathatja... Ez utóbbiak számára a kudarc a kulturális meghatározás elfogadása esetén kettős vereséget jelent: egyrészt világosan lemaradnak a sikerért folyó versenyfutásban, ugyanakkor burkoltan is kudarcot vallanak, mert hiányzik belőlük a sikerhez szükséges képesség és erkölcsi kitartás.” Robert K. Merton: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra.* (Gondolat, Bp. 1980.) 401–402 és 405. o.

10 Ralph Dahrendorf: *A modern társadalmi konfliktus.* Gondolat, Bp. 1994.

Sok családban a munka-, a teljesítménykényszer, a karrierért, a gyarapodásért folyó küzdelem része a mindennapi életnek, és természetesen módon adódik át a gyerekeknek – maradandó hatással van rájuk még akkor is, ha életük hosszabb-rövidebb szakaszában szembefordulnak ezzel a szemlélettel. Az iskola pedig – az előzőektől egyáltalán nem függetlenül – a siker egy újabb értelmezését kínálja fel számukra: az iskolai eredményességet, az iskolai karriert.

Milyen következményekkel kell számolnunk? Először is úgy tűnik, a munkanélküliség olyan jelenség, amellyel a fejlett társadalmaknak tartósan együtt kell élniük. A munkanélküliek tömegeit legnagyobbbrészt nyilvánvalóan a legrosszabb iskolák legrosszabbul képzett növendékei adják – erről a szelekció gondoskodik. Ez egyben azt is jelenti, hogy ők azok, akik alig rendelkeznek azzal a kulturális eszköztudással, amelyre a helyzetükből való kilábaláshoz elengedhetetlenül szükség volna. Ugyanakkor tudjuk, hogy az iskolai teljesítmény nemcsak a képességek szerint szelektál, hanem meglehetősen szoros összefüggésben van a családi (kulturális) háttérrel is. Ebből az következik, hogy a leszakadó rétegek gyerekeinek egyre kevesebb esélye lesz a felemelkedésre. Bedugulnak a mobilitás csatornái, a társadalom kasztyosodik.<sup>11</sup>

Legyünk cinikusak, és tegyük fel a kérdést: miért baj ez? Először is azért, mert viszonylag rövid idő alatt rendkívül kedvezőtlené válik a merítési arány – azaz alig lesz miből szelektálni, mert már az óvodában eldől, kiből mi lesz. A múlt században még a mai értelmiségiek, magasan képzett szakemberek felmenőinek zöme a társadalom alján élt (ez egyszerűen, matematikailag belátható). Nincs okunk feltételezni, hogy néhány nemzedék alatt a tehetség genetikailag szelektálódott. Ez azt jelenti, hogy megengedhetetlenül sok tehetség megy veszendőbe a leszakadók gyermekeiben, és gyanakodhatunk, hogy a társadalom kedvezményezett rétegeiben sem fogja a tehetséget „megszülni” a jó családi háttér és a kiváló iskolázás.

Ennél nagyobb és sürgetőbb gondot jelent az a társadalmi feszültség, amely a leszakadó rétegek körül kialakult-kialakul. Az egyik probléma inkább gazdasági jellegű: nincs munkájuk, tehát nincs megélhetésük – erre valami megoldást mindenképpen találni kell, hiszen a nyomorban azonnal megjelenik a bűnözés és az erőszak. Ez is súlyos, nehezen kezelhető kérdéseket vet fel. (Ki tartsa el őket? milyen elvek alapján segélyezzünk? mi az állam és mi az egyén felelőssége? stb, stb.) A másik – hosszabb távú – probléma az, hogy nagyon nehéz bármiféle változást elérni, vagyis ezeket a családokat, egyéneket kimozdítani helyzetükből, holott ez az egyetlen megnyugtató megoldás volna.

A modern kor a munka világának a kora. A munkának sokkal tágabb szerepköre van, mint pusztán a megélhetés biztosítása. A munka tartalmat, értelmet ad életünknek, keretet, irányt érdeklődésünknek, strukturálja az időnket, biztosítja társas kapcsolataink minimumát. A munkájukat elvesztő embereket valóságos sokk éri. Pszichésen rendkívül sérülékennyé válnak, nemcsak a pozícióvesztés, a presztízs zuhanása miatt, hanem mert általában nem képesek életüket megszervezni és tartalommal

<sup>11</sup> A meghosszabbodott iskolázás, a szelekció és a munkanélküliség összefüggéseiről ír nemzetközi kitekintésű elemzést Molnár Péter és Szegő Szilvia Ifjúság: tanulás és munka a munkanélküliség fenyegetettségében c. cikkében. (Társadalmi Szemle, 1997/1.)



kitölteni akkor, ha a munka nem szerepel benne. Ez gyakran még az iskolázottabb, kiegyensúlyozottabb emberekre is igaz, akik birtokában vannak olyan erőknél és eszközöknek, amelyekkel energiáikat, feszültségeiket a napi, időhöz és munkahelyhez kötött munka helyett valamilyen más, pozitív tevékenységbe fordíthatnák át.

A tartósan munkanélküli családok általában nem rendelkeznek ilyen erővel és eszközökkel. Gyakoriak körükben a pszichés zavarok (nemkülönben az egészségügyi problémák, szenvedélybetegségek is). Így gyakran gyermekeiknek sem tudják biztosítani azt az érzelmi védettséget, amely egészséges fejlődésükhöz szükséges volna – az egyéb (anyagi és kulturális) feltételekről már nem is beszélve.

A leszakadó rétegek általában előbb-utóbb területileg is elkülönülnek, hiszen csak a legolcsóbb lakbéréket, ingatlanokat képesek megfizetni. Sajátos szubkultúra alakul ki, egy olyan létmód, amelynek legfőbb célja és értelme az idő eltöltése, hiszen semmiféle remény, esély nem mutatkozik a kitörésre.<sup>12</sup> A munka világának alapértékei itt semmit nem jelentenek. Az idő függvényében egyre nehezebbé válik a párbeszéd a „külvilággal”, mert egyre kevésbé beszélnek egy nyelvet. Ezekben a családokban lassan Magyarországon is felnő egy olyan generáció, amelyiknek a kultúrájából az idő strukturálása, a rendszeresség, a fegyelem hiányzik, önszabályozása, alkalmazkodóképessége gyenge, és amelyet már semmi nem vonz többé a munka világába. Ez azt jelenti, hogy a változáshoz-változtatáshoz már nemcsak a kulturális eszközök megfelelő szintű birtoklása (írás-olvasás, alapvető tanulási képességek) hiányzik, hanem a késztetés, a törekvés is. Ez zárja be igazán a gettó ajtaját, és véglegesíti ezt a társadalom számára gazdaságilag és szellemi értelemben egyaránt rendkívül megterhelő, destruktív állapotot.

## Verseny az iskolában

A jelenlegi magyarországi helyzet különösen riasztó a szelekció szempontjából. Az iskolák presztízssorrendje régóta megvan, és ez a különbség leképeződött a tanulók tudásában is. De a verseny igazából a rendszerváltással szabadult el. Az elbizonytalanodott gazdasági helyzetben, a szakképzés összeomlásával a szülők tömegei az előre menekülés útját választották: minél tovább az iskolában tartani a gyereket, hátha kialakul valami, hátha pár év múlva jobban lehet látni, mihez is érdemes kezdeni. Ugrásszerűen megnőtt a gimnáziumok és a „jobb” szakközépiskolák iránti kereslet. Az iskolák autonómiája jegyében elindult szerkezetváltási láz egyrészt az iskolák törekvése volt arra, hogy „jobb” gyerekeket verbuváljanak – ráadásul hosszabb távra bebiztosítva magukat –, de nem hozhatott volna ilyen frenetikus sikert, ha nem találkozik a szülők szinte pánikszerű igyekezetével, hogy gyerekeiket kimenekítsék az átlagiskolák átlaggyerekei közül. Minél nehezebb bejutni egy iskolába, speciális osztályba, annál nagyobb az érdeklődés iránta. E mögött azon alapigazság felismerése rejlik, hogy egy iskola (osztály) színvonala alapvetően azon múlik, kik tanulnak benne.

<sup>12</sup> A jelenség érzékletes leírását adja Rácz József Semmittevés. Lakótelep és szegénynegyed-mentalitás c. cikkében. (Szociológiai Szemle, 1996/2.)

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése a középiskolák presztízsorrendjét nem módosította alapvetően, jelentősen széthúzta viszont az általános iskolák mezőnyét. A legelszántabb szülők – és persze akik anyagilag is megengedhetik ezt maguknak – a kisebb településekről is hamarabb elviszik a „jobb” gyerekeket a gimnáziumokba, de itt az iskolák sorsát nem annyira az elvándorlás, inkább az önkormányzatok növekvő szegénysége teszi nehezzé.

A versengésnek, a túlhajtott szelekciónak gátat vetni már csak azért is nagyon nehéz lenne, mert azt maguk a szülők is minden módon erősíteni igyekeznek. Természetesen látják, hogy a gyerekek túlterheltek, látják a gyilkos verseny minden romboló következményét, legtöbbször mégis azt a lehető legerősebb iskolát választja, amelyiket a gyerek még várhatóan elbírja. Ismert csapdamechanizmus ez: amíg van esélyem arra, hogy a nyerők között leszek, nem akarom, hogy lefűjják a versenyt – kerül, amibe kerül!

A szülők számára sokkal egyértelműbb, mint a szakmai körökben, hogy az iskola feladata – itt és most – a szelekció; az, hogy a következő iskolafokozatba (és a megfelelő iskolába) bejuttassa a gyereket. Nem várnak semmi különöset az iskolától, nem várnak csodát a pedagógustól.<sup>13</sup>

A verseny erősödése fokozza az iskolákban az időnyomást. Ennek hatásai mindennél érzékelhetőek, hiszen minden iskola arra törekszik, hogy csökkentse hátrányát az előtte haladókhöz képest, vagy legalább lépést tartson a vele azonos színvonalú iskolákkal. Ez egy olyan kényszer a tanárok számára, amely abba az irányba sodorja őket, hogy a leszakadókat – akik arányát 1/4–1/3 körülnek becsülöm – a sorsukra hagyják. Az iskolai oktatás napjainkban – megítélésem szerint – már nem az átlagos gyermekhez szabott, hanem gyakorlatilag a legjobb 1/3-nak szól. A középmezőny komoly személyes erőfeszítések árán (több óras otthoni tanulás, különtanár stb.) képes úgy-ahogy lépést tartani. Ez sajnos nem azt jelenti, hogy a rossz tanulók tudása egyszerűen arányosan kisebb, hanem azt, hogy értékelhetetlenül keveset tudnak. Leszakadásuk korán bekövetkezik, így – némi túlzással – azt mondhatjuk, úgy haladnak végig az általános iskolán, hogy az iskola által közvetített kultúrától érintetlenek maradnak.

Ez a jelenség a középfok expanziójával várhatóan fel fog tűnni a középiskolában is. A tankötelezettség meghosszabbítása és a fejkvóta-rendszerű finanszírozás abban te-

13 Számomra ezt jól alátámasztja az az 1990-es vizsgálat, amelyet a felnőtt lakosságot reprezentáló mintán végeztek. A vizsgálatban a megkérdezettnek két állítás közül kellett választaniuk. A számomra leginkább tanulságos eredményeket idézem.

A megkérdezettek 61,3%-a értett egyet azzal az állítással, hogy „A tehetséges ember ma is boldogul az életben, még akkor is, ha nem iskolázott” – szemben azzal (35,4%), hogy „Az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott”. Ez azt jelenti, hogy az iskolának az életre való felkészítésben a túlnyomó többség nem tulajdonít valódi, „saját jogú” értéket.

A versenyfutási pánikot jelzi az az adat, hogy a megkérdezettek közül 67,5% (!) értett egyet azzal, hogy „A gyerekeket a képességeik és a tudásuk alapján *minél előbb* a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni” (kiemelés B. M.), és csak 25,8% vélte úgy, hogy „Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak”. Annak ellenére így van ez, hogy a megkérdezettek úgy látják, a kialakult helyzet nem nevezhető optimálisnak: 69,1%-uk szerint „A mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük”. (Halász Gábor: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1991. 107–110 o.)

szi érdekeltté az iskolákat, hogy a követelményeket nem teljesítő tanulókat is átbo-csássák. A nagymértékű bukást az iskola nem engedheti meg magának, hiszen ezzel saját alkalmatlanságát bizonyítaná – ráadásul a követelmények ilyen módon kinyilvánított megemelésével elriasztaná a gyengébben teljesítő, de a fejkvótát hozó diákokat.

Az iskolai verseny növekvő pszichés nyomása, a túlterhelés is egyre több gondot okoz a gyerekek nagyobb részének, ami fokozódó teljesítményproblémákhoz, a pedagógus számára nehezen kezelhető magatartászavarokhoz vezet.

A fenti következtetések helyességét támasztják alá a hazai monitorvizsgálatok eredményei.<sup>14</sup> Az elemzések világosan jelzik a tanulók tudásának növekvő különbségeit, valamint a tudás átlagos színvonalának csökkenését is (a korábbi vizsgálatokhoz képest), amiben számomra – az egyéb destruktív társadalmi folyamatok mellett – az erős szelekció fentebb jelzett romboló hatása is megmutatkozik.

*Összegezve:* az iskola tovább már aligha fokozható szelektációs működése nehezen elviselhető terhet ró a növendékek nagy hányadára, hosszú távon az egész populáció teljesítményére rossz hatással van; egyre növeli a leszakadók hátrányát, csökkenti felzárkózásuk esélyeit, fokozva ezzel a társadalmi feszültségeket.

## A minőségről

Ha elfogadjuk a fenti gondolatmenetet, miszerint az iskola alapfunkciója a szervezeti létre való szocializálás és a szelekció, nyilvánvalóvá válik, hogy az iskola miért válszol a kompetenciáját megkérdőjelező kihívásokra a szelekció fokozásával. Úgy vélem azonban, hogy az a mechanizmus, amely évszázadokon át kielégítően működött, ma már az elviselhetőnél több kárt okoz. Változásra van tehát szükség.

Mint minden szélsőségesen specializálódott rendszer, az iskola jelenlegi állapotában valóban képtelen alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, nem képes új funkciókat felvenni, ellátni. Fontos azonban belátnunk, hogy ez a rendszer sajátosságaiból adódik, és független az emberi „jó szándéktól”. Az iskola mint egész olyan, hogy bizonyos működéseket kikényszerít, másokat pedig lehetetlenné tesz; eleve kudarcra ítéli a belülről induló jámbor törekvéseket, vagy csupán a rendszer egyes elemeinek megváltoztatására irányuló próbálkozásokat. Az iskola – akár kicsiny mértékű – megváltoztatása is olyan feladat, amelyhez széles társadalmi összefogásra, szellemi erőfeszítésre, politikai türelemre és következetességre, pénzre, legfőképpen pedig időre van szükség. Természetesen a változásokat a társadalom életének átalakulása mindenképpen kikényszeríti majd, de nem mondhatunk le arról a lehetőségről, hogy a folyamatokat megpróbáljuk kedvező irányba befolyásolni, lerövidítve így az átmenetiség nehéz, kaotikus időszakát.

A problémát az okozza, hogy a szelekció és az esélyegyenlőség, személyiségfejlesztés, gyermekközpontúság (és még jó néhány névvel illelhető) funkciója, feladata, és így az ezeknek megfeleltethető minőség-fogalom súlyosan ellentmond egymásnak; e kívánalmak egyszerre, egyidejűleg nem érvényesíthetők.

<sup>14</sup> Jelentés a magyar közoktatásról 1995. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1996.; Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése. (Szerkesztette Vári Péter) Országos Közoktatási Intézet, Bp.

A helyzet különösen éles a mai Magyarországon. A rendszerváltás után valamennyien abban a naiv hitben éltünk, hogy a szabadság önmagában is elegendő lesz a problémák megoldásához, mert belőle teljes fegyverzetben pattan ki az egyéni, a munkavállalói és a társadalmi felelősségérzet, s így megszülethet végre gyönyörű képességünk, a rend. Azóta már tudjuk, hogy a szabadság és a felelősség nem szími ikrek, sőt, még találkozásuk sem szükségszerű.

A minden szakmai ellenőrzéstől megszabadult iskolarendszerben sokkal inkább az entrópia, mint a rend növekedett, intézményi és rendszerszinten egyaránt.<sup>15</sup> Az iskolában folyó jó munkának – bármit jelentsen is ez – egyetlen garanciája a tanárok, esetenként az iskolaigazgató személyes felelősségérzete lett, ami természetesen fontos, de meglehetősen esetleges dolog. A rendszer egészében elszabadult a verseny, erősödött a szelekció. A verseny azonban nem kapcsolódott össze az iskolai szolgáltatások minőségének versenyével; valójában a jó képességű, megfelelő családi háttérű, motivált növendékekért folyó versenyt jelenti.<sup>16</sup>

Az iskolák közötti óriási színvonalkülönbség egy olyan, önmagát gerjesztő folyamat, amelyet a „jobb” iskolákba való bejutásért folyó verseny tart fenn. A jelenséget alapvetően az okozza, hogy az egyes iskolák növendékei igen különbözőek a képességek és a motiváltság szempontjából, és az, hogy követelményeket mindenütt ezekhez az igen különböző szintekhez igazítják.<sup>17</sup> A „jó” iskoláknak nem is kell semmi mással törődniük, mint azzal, hogy a – leginkább a felvételi arányszámokban megmutatkozó – teljesítményt fenntartsák; mindig lesz elég növendékük, „jó”-ságuk ilyenformán igazolódik.

Azok az iskolák viszont, amelyek nem kecsegtethetik tanulóikat tanulmányi sikerek (sikeres érettségi, felvételi) kilátásaival – szeretném hangsúlyozni, ez nem elsősorban a tanárokon, hanem a növendékek átlagos teljesítőképességén múlik –, szintén a szükségből kovácsolnak erényt: megpróbálják más módon „becsábítani” és „kezelhetővé tenni” a fejkvótát hozó, de nagyobbbrészt motiválatlan tanulókat. Sok energiát fektethetnek tehát az ígéretes, érdekes programok, tantárgyak megalkotásába és ezek propagálásába. Ez jó útja lehet a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának – talán erre az öngyógyító folyamatra is gondoltak, amikor az új koncepciót megalkották –, de csak akkor járható, ha legalább a növendékek egy része számára van remény a főáramba való be- ill. visszakerülésre. E nélkül a programok befulladnak, propagandafogássá, lözonggá, vagy a pedagógusok mazochizmusának terepévé válhatnak. (Mindezt felerősítheti a reményvesztett szülőknek az az igénye, hogy „legalább ne frusztrálják szegény gyerekeket”, ami ahhoz vezethet, hogy a tanárok a „nevelésköz-

15 Ld. pl. a rendszer szerkezetének összekuszálódását, a szakképzés máig kaotikus állapotát, az információs és egyéb szolgáltató rendszerek hiányát, ami szintén az áttekinthetetelenséget, a zavart fokozza.

16 Személyes tapasztalataim – amelyek természetesen korlátozottak – azt mutatják, hogy az „elit” általános iskolákban pedagógiai szempontból gyakran gyenge minőségű munka folyik. A tanároknak ugyanis nem kell pedagógiai erőfeszítéseket tenniük arra, hogy a tanítást érdekesebbé, színvonalasabbá tegyék, hogy a gyerekeket motiválják, megismerjék stb.; az ilyen jellegű feladatokat egyszerűen a szülőkre hárítják. Ha a gyerekek emiatt nehézségei vannak, a válasz az, hogy a gyerek „nem bírja az iskolát”, legjobban, ha elviszik onnan. Ez a sajátos szelekció természetesen folyamatosan igazolja önmagát a látványos eredményekben.

17 Ennek a jelenségnek létezik egy olyan értelmezése is, mely szerint a „hátrányos helyzetű” iskolák alacsonyabb követelményeikkel mintegy „kiegyenlítik” ezeket a hátrányokat. (Sajátos értelmezése ez az esélyegyenlőségnek.) Értsd: az új, egységes követelményrendszer ezt a „kiegyenlítést” veszélyezteti.

pontú iskola” zászlaja alatt menetelve hatalmas erőfeszítéssel próbálnak némi tudást csempészni a növendékek fejébe.) A pedagógiai innováció tehát könnyen a szegények luxusává válhat. De ahhoz, hogy ez a mechanizmus az esélykülönbségek kiegyenlítésének tényleges eszközévé váljon, és ne valamiféle pedagógiai szórakoztatóiparrá, ahhoz legfőképpen esélyekre van szükség.

Úgy tűnik, az iskolarendszer túlzott szelektivitása valódi társadalmi csapdaként működik.<sup>18</sup> A társadalmi csapda fő ismérve az, hogy miközben mindenki a saját hasznát/érdekét racionálisan követve cselekszik, *összességében* valamennyiük haszna csökken, esetenként egészen addig, amíg teljesen el nem pusztítják tőkéjüket, erőforrásukat. Néhány dezertőrt – azaz a csapdamechanizmust a saját hasznára jól kihasználót – még elbíró a rendszer, sőt, némely esetben az összes haszon ilyenkor a legmagasabb. De ahogy növekszik a dezertőrök – esetünkben az eszeveszetten versengők – száma, csökken az egyének relatív haszna, és így természetesen az összes haszon is. Esetünkben a „tőke” a társadalom műveltségének, szocializáltságának színvonala, amely forrása és garanciája mindenféle fejlődésnek, haladásnak, társadalmi szintű problémamegoldásnak. Ide csatolódik vissza a tanulók tudása, és innen meríti erejét az iskola és az egyén is. Ha az iskola tömegével bocsátja ki az alulművelt, rosszul szocializált diákokat, ez már társadalmilag is fenyegető helyzet. Ez egyszerre veti fel a minőség és az irányítás problémáját kérdését.

Természetesen nagyon nehéz megtalálni az oktatás minőségének kritériumait, különösen az újabb igényekhez illeszthetőket. Súlyosbító körülmény, hogy ez utóbbiak korántsem ragadhatók meg olyan egyszerűen, mint az iskolai teljesítmény. Ma már nem teremthető meg még az a viszonylagos egységesség sem, amely a régebbi korok értékrendjét és elvárásait jellemezte. Különösen bonyolult a helyzet – az értékek, a társadalmi közgondolkodás terén – a mai Magyarországon, a rendszerváltás utáni anómikus időkben. Jó megoldásnak tűnt az, hogy az autonómia jegyében az iskolák a helyi társadalomban artikulálódó elvárásokhoz igazítsák működésüket (ld. intézményi pedagógiai program), de sajnos az elvárások még helyi szinten sem állnak össze valamiféle koherens rendszerré; az elmúlt tíz év alatt sem alakultak ki az érdekek, elvárások artikulálódásának csatornái, fórumai.<sup>19</sup> A szocializmus hosszú évtizedei alatt az emberek elszoktak a politikai – ha úgy tetszik: morális – gondolkodástól, pontosabban attól, hogy egy-egy problémával kapcsolatban gondolkodásukat következetessé tegyék. Mint ahogy több attitűdvizsgálat rámutatott, a mai magyarok fejében jól megférnek egymásnak ellentmondó elvek, eszmék, gondolatok.<sup>20</sup> Jelenleg hiába várjuk, hogy valamiféle spontán folyamatban kialakulnak és az oktatási piac mechanizmusai által érvényesülni fognak az iskolával szembeni elvárások.<sup>21</sup>

18 Hankiss Elemér: Társadalmi csapdák – Diagnózisok. Magvető, Bp. 1983.

19 A szerves fejlődést sajnos nem pótolhatják a mégoly jó szándékú intézkedések sem. Számomra ez az üzenete az iskolaszékek szomorú történetének.

20 Andorka Rudolf: Merre tart a magyar társadalom?

21 A piaci szemlélet – amellett, hogy rossz hatásokkal szabályoz – veszélyes folyamatokat indíthat el azáltal, hogy a végzettséget igazoló okmány megszerzését üzleti aktussá fokozza le. Így a növendék csupán abban lesz érdekelt, hogy alulról igyekezzen közelíteni a szükséges minimumot. Ha ez még a tanárok (vagy az iskola) egzisztenciális függésével is együtt jár, az oktatás színvonalának mélyrepülése várható.

Marad tehát az egyetlen, jelenleg járható út: a tanulói teljesítményekben megragadható minőség tematizálása, e minőség elfogadható alsó szintjének meghatározása, és ennek az iskolákon való „behajtása”. Fontos oktatáspolitikai döntés volt a NAT bevezetése. Úgy tűnt, a minimális követelmények meghatározása irányába tett lépés lesz. A NAT azonban nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

Az oktatás minőségének (értsd: teljesítőképességének) konkrét, azaz megragadható, operacionalizálható, mérhető és számon kérhető kritériumokban való megjelenítésének fontos állomása lehet a tervezett új vizsgarendszer bevezetése. Az új érettségi vizsga azáltal, hogy egységes(ebb) kimeneti követelményeket támaszt, mindenütt biztosíthatná a középiskolai munka megfelelő színvonalát, ezáltal csökkentve a versenyt is. A minőség általános javulásának legfontosabb feltétele a verseny fékezése, vagy legalábbis más területekre kiterjesztése. Az intézkedéseket abból a szempontból is alaposan mérlegelnünk kell, milyen hatásuk lesz a szelekció szempontjából.

A verseny ugyanis nem „úgy általában”, hanem a szűkös erőforrásokért, azaz az előnyös társadalmi státusokért folyik. Hazánkban – megítélesem szerint – ez csaknem egyenértékű a felsőoktatás helyeiért folyó küzdelemmel. A versenyt tehát a felsőoktatás gerjeszti, azaz a bajok forrása a közoktatáson kívül fekszik.

A felsőoktatásba általában mindenhol többen jelentkeznek, mint ahányan végezhetnek. Ezt a problémát többféleképpen lehet kezelni. A magyarországi gyakorlatra a bejutásért való versenyztetés a jellemző. Bár a normatív finanszírozás arra ösztönzi az egyetemeket, hogy több hallgatót fogadjanak, ennek van (az objektív – tárgyi és személyi – feltételek által kijelölt) határa; az oktatás olyan átszervezésére való törekvés pedig, amely az egyetemi évek alatti versenyre irányulna, nem általános.

Fontos lenne megtalálni az iskolai oktatás minőségének operatív értelmezését, amely a mérhető mutatók alternatívája lehet. Ha ugyanis az iskola minőségével kapcsolatos közgondolkodás és az oktatáspolitikai törekvések továbbra is egyoldalúan az egyszerűen mérhető tanulói teljesítmények dimenziójához kötődnek, ezzel nemcsak a szelekció további erősödését idézik elő, hanem még megszületése előtt sorvadásra ítélnék az iskola „másodlagos” funkcióit, fenntartva ezzel a feszültségeket.

Nem küszöbölhető ki az iskolából a verseny és a szelekció, mint ahogy az iskolai munka minősége sem lehet független az ott „megtermelődő” teljesítménytől. De alapos megfontolást igényel, milyen biztosítékokat, ellenintézkedéseket kell tennünk annak érdekében, hogy a verseny fékeződjön, vagy legalábbis ne fokozódjon tovább.

Úgy vélem, az oktatáspolitikai megkerülhetetlen feladata, hogy az iskola funkciói között a prioritásokat felállítsa, ezekhez minőségi kritériumokat rendeljen, és megtegye ezek érvényesüléséhez a feltételeket. E feltételek között az egyik legfontosabb a széles társadalmi konszenzus: a szakmai és a laikus/kliensi közvélemény egyetértésének, támogatásának szükséges minimuma.

BUDA MARIANN

## CIVIL KOMPETENCIA ÉS DEMOKRÁCIA

**H**ALADÁS ÉS A MINŐSÉG SZERENCSES CSILLAGZATÚ térségekben és korszakokban egymást támogató, a társadalmi változásokkal együtt járó tényezői. Nem nehéz belátni, hogy a „jót” valóban csak „jól” érdemes csinálni az élet valamennyi területén, de vajon könnyű is ezt a belátást követni. Múltunkat faggatva ez az együtt járás inkább tűnik kivételesnek, mint megszokottnak. A modernizációs és az innovációs igyekezet inkább párosult mennyiségi törekvésekkel, igazolását is többnyire ilyen mutatókban kereste. A minőség az álmodozók üzenete, sürgetése maradt, vagy a tömegigények kiszolgálását követő – a bizonytalan jövőbe halasztás – sorsára jutott.

Ez a halogató szemlélet a magyar iskolaügy és pedagógiai kultúra közelmúltjára ugyanúgy rányomta a bélyegét, mint a sikertelen és igénytelen tömegtermelésre és szolgáltatásra. Sejthető volt, hogy valamikor a halogatásért, a minőség terén felhalmozott adósságokért fizetni kell. Sokan úgy vélik, hogy ez a pillanat most már elérkezett.

A minőség és hatékonyság nyomása nehezedik a polgárokra, a polgárokat foglalkoztató és az őket „termelő” intézményekre egyaránt. Vajon most milyen szerepet fog betölteni a modernizációban, a rendszer változásaiban? Új féttisnek, fenyegető rémnek vagy gyógyírnek bizonyul az iskolaügy világában? Reményeink szerint új motíváló erőnek számít. De igazi hajtóerővé csak akkor lehet, ha sikerül világos célképzetést válnia.

A minőség ugyan egyértelműen pozitív csengésű, pozitív képzeteket keltő fogalom, de nem ugyanazt jelenti a termékek, szolgáltatások, emberi vonások vagy az eszmék világában. Ma – érthető módon – a gazdaság és az azzal összefüggő emberi teljesítmények körében kap a minőség kérdése legnagyobb teret. Főleg ebben az összefüggésben jelenik meg az oktatásban vagy az emberi kvalitások fejlesztésének kérdésében. A munka- és az oktatásügy világa számára talán soha sem volt ilyen egyértelmű az egymásrautaltság, mint napjainkban.

A kilencvenes években az oktatásügy egészének minőség-szemponútú elemzése jóval túllépett a szűkebben vett szakma és az oktatásügyi szféra keretein. Egyre határozottabb gazdasági, pl. ipari érdekek fűződnek pl. az európai iskolaügy minőségének javításához. Az európai nagyipar illetékes bizottsága az IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission) 1994. márciusában ajánlásokat publikált az oktatásügy számára Quality and Relevance cím-

mel.<sup>1</sup> Olyan ajánlásokat tett, amelyek a bizottság szerint hatékonyan hozzájárulhatnak a kontinens versenyképességének megőrzéséhez. Az IRDAC komolyan tart tőle, hogy Európa polgárainak jólétét fenyegeti az emberi erőforrások gazdag tárházának kedvezőtlen felhasználása. A bizottság egy korábbi, a képzési deficitről szóló jelentésében megfogalmazta, hogy az általános és szakképzésben rejlik Európa versenyképességének záloga. Rámutatott, hogy megfelelő oktatási és képzési erőfeszítések nélkül a kutatás-fejlesztés ráfordításai nem hozzák meg a kívánt eredményt. A „Quality and Relevance” jelentés tovább megy egy lépéssel, az érvelés kiterjed a technológia, demográfia, piaci kereslet és a szociális aspektus tényezőire is. Az ipar képviselői úgy látják, hogy az általános és szakképzés Európa legerősebb „fegyvereihez” tartozik, de a múlt sikerei nem adnak okot önelégültségre. Az oktatásügy fejlődésének hajtóereje évtizedekig a társadalmi érdeklődésből és az oktatási rendszer belső dinamikájából adódott. Az ipar jelenlegi változásait tekintve eljött az idő, amikor az ipar igényeinek erőteljesebb prioritást kellene biztosítani anélkül, hogy mellőznék a képzés általános céljait és felelősségét. Ennek érdekében kellene az oktatási rendszer érdemeit és erős oldalait kihasználni, illetve az ezeknél még nyilvánvalóbb gyengéit felszámolni. Az IRDAC-jelentés súlyponti területként jelöli meg a minőségelv érvényesítését az általános és szakképzésben, mert szerintünk Európa nem igazodik elég gyorsan a fejlődéshez. Egy magas szinten álló képzési rendszer akkor válik igazán felbecsülhetetlen értékűvé – írják –, ha képes gyorsan és hatékonyan reagálni az új körülményekre. Ebben követnie kell az ipar példáját.

A minőségi elv érvényesítése azonban magának a minőségnek az oktatásra vonatkoztatott értelmezését feltételezi. Vannak olyan programok, amelyek a minőség egy-egy mutatójának a feltárására vállalkoznak. A törekvés nem új, hiszen régóta foglalkoznak oktatási intézmények, tanárok, hatóságok és politikai döntéshozók a képzés színvonalával. Azonban tényleges minőségkoncepció nélkül nehéz a képző és a képzést felhasználó intézmények számára normákat, eljárásokat és standardokat kifejleszteni. A képzés minőségére nézve általában szűken értelmezett felfogás érvényesült. Sokan a minőségileg igényes képzést kizárólag az ismeretközvetítés kognitív aspektusával kapcsolták össze: a színvonallal, a mélységgel, a terjedelemmel, a tudományos érvényességgel. A minőség kontrollálására alkalmazott módszerek hagyományosan ugyanezt a szemlélet tükrözik.

A minőségfelfogás és az alapjául szolgáló elképzelés az idők folyamán átalakult, több szempontúvá lett. A képzés minőségére vonatkozó különböző megközelítési módokat a következőkben foglalhatjuk össze a *Le Magazine* említett írása alapján.

- a) A didaktikai és/vagy pedagógiai szemlélet szerint a minőség olyan aspektusokra vonatkozik, mint a hatékonyság az oktatásban és a képzésben (a rugalmas tanulás és a kompenzatorikus képzési programok megfelelő volta stb.)
- b) A (makro)ökonómia az oktatási, képzési beruházások, vállalkozások rentabilitását vizsgálja. Ezzel összefüggésben elemzi az olyan kérdéseket, mint a tanulócsoporthoz nagyságához mért költségek, ezek egyéb hatásai.

<sup>1</sup> *Le Magazine* 1994/2. „Qualität in der Bildung”, a lapot az Európa Közösség adja ki negyedévenként.



- c) A szociális és szociológiai nézőpontból előtérbe kerülnek a minőség mérlegelésekor az esélyegyenlőség érvényesülésének szempontjai, a hátrányos helyzetű csoportok gondjai.
- d) A felhasználó szemében a minőség azt jelenti, hogy milyen mértékű pl. az iskoláknak, a továbbképzési ajánlatoknak a felvételi kapacitása. Mivel fontos, hogy ezek megfeleljenek az ügyfelek (szülők, munkaadó, egyének) mindenkori igényeinek és hogy a kívánt képzést meg is valósítsák.
- e) A menedzsment szemléletében a minőség kérdése a hatékony iskolákra és a speciális módszerekre koncentrálódik.

A téma szakértői úgy ítélik meg, hogy az oktatásügyben hasonló változások mennek végbe, mint a gazdaságban. A minőségre vonatkozó kérdések egyre inkább a képzést felkínáló intézmény egészének hatékonyságát érintik, legyen az elemi iskola, egyetemi vagy magániskola. Ez a trend nagyjából egészében megegyezik a gazdaságban tapasztalható változással, ahol a minőség biztosításának súlypontja a termék speciális mutatóiról és normáiról áttevődött arra a szervező képességre, amivel a minőségileg magas igényű termékeket és szolgáltatásokat biztosítani tudják. Mindez azt jelenti, hogy a képzés minősége körül folyó vita egyáltalán nem izolálható, nem kizárólag a képzésre korlátozható jelenség. Sokkal inkább olyan, amelynek a gyökerei az átfogó makroökonómiai fejlődésbe ágyazottak. Persze nem arról van szó, hogy a minőség biztosításának régi-új szakmai formái (pl. a didaktikaiak) ne lennének többé érvényesek.

Abban a történelmi helyzetben, amelyet a magyar társadalom a gyorsan múló és változatos kilencvenes években megélt, egyidejűleg jelentkeztek a *munkaerő kvalifikáltságával* és a *polgárok társadalmi magatartásával* kapcsolatos igények. Piacnak, képzettségnek, demokráciának egyszerre és gyors ütemben kell megfelelnie egyének és társadalomnak, ha biztosítani akarja létét, és még csak nem is feltétlen a jólétét. A régtől remélt változások talán túl hamar és sürgetően „szakadnak rá” a kis és nagy emberekre egyaránt. A közép-kelet-európai „kényelemhez” szokott generációk számára (még) zaklatottabbá, kiszámíthatatlanabbá lett minden. Gyorsan értéktelenednek el körülöttünk jónak és rossznak tartott, vélt dolgok, eszmék, álmok, fontosnak tartott erények és tulajdonságok.

A demokrácia demokratákat igényel az élet minden területén. Demokratának lenni – úgy vélem – nem pusztán érzület vagy pártállás kérdése, hanem hozzáértés és mindennapi cselekvés való képesség és hajlandóság egyidejűleg. A minőség igénye ezen a téren is szemléleti váltást hoz: előtérbe helyezi a civil kompetencia alanyi birtoklását. Vagyis nem elég a társadalmi és jogi intézmények demokratizálódása. A polgárnak magának kell a demokrácia biztosítékának lennie, benne kell a demokratikus értékeknek és készségeknek megtestesülnie. A „jó polgár” nem az állampolgár hűségével, vagy a honfiak önfeláldozásának erényeivel tüntetheti ki magát, nem ezekről az erényekről van szó napjainkban. A civil kompetencia – megítélésem szerint – a kulturális alapkészségek mintájára a társadalmi, szociális alapkészségek körébe utalható „polgárerény”. Olyan erény, érték, minőség, amely az egyén és a társadalom boldogulását, a személyes és közjót egyaránt érinti.

A civil kompetencia funkcionális megközelítésben azt jelenti, hogy az illető, tudja, érzékeli, mit történik körülötte és vele a társadalomban. Képes önmagáról, környezetéről társadalmi értelemben gondoskodni. A paternalista, pártállami „gondoskodás” alól felszabadult, de egyben ebből a gondoskodásból ki is esett polgárok közül sokaknak az jelent komoly csalódást, hogy ebben az új világban „nem szólnak” az embernek, hogy mikor, minek van itt az ideje, hogyan kell és lehet a megváltozott szabályok sérelme nélkül valamit elérni, valamihez kedvező módon hozzájutni. A tájékozódás és hozzájutás legitim technikái a demokráciában, főleg ha az meglehetősen bürokratikus, jóval bonyolultabbak, mint a javak és lehetőségek központi elosztásának, osztogatásának és fosztogatásának az egykori világában. Egykor a lojalitás kellékének és mutatójának számított, hogy olvassa-e valaki újságot, pontosabban, hogy olvassa-e valaki „az újságot”, ismeri-e a híreket. Ma inkább annak a záloga a hírfogyasztás, hogy nem marad ki (nagyon) az ember valamilyen jogos vagy előnyös lehetőségéből.

Hogyan tehetünk szert a civil kompetenciára? Természetesen nincs általános érvényű eljárás, licenc. Természetesen erről sem – mint sok minden egyébről sem – gondoskodik automatikusan az amúgy sem gondoskodó típusú állam. És ennek is megszületett a maga piaca, talán pontosabb, ha sajátos lánckereskedelemről beszélünk. Pénzért vásárolható jó tanácsok, adó- és adócsalási tippek, sikerdíjért kijárt jogosultságok jelzik ennek a diszfunkcionális piacnak a működését.

Fontos további kérdés, hogyan befolyásolja a munkaerő értékét a civil kompetencia birtoklása és gyakorlása? Értékesebbé válik-e az egyén a magán- és közéletben, de főleg a munka világában, ha kifejlett civil kompetenciával rendelkezik? A részletek mellőzésével meg lehet kockáztatni az állítást, hogy nyilvánvaló módon emeli, értékesebbé teszi. Ami azonban nem jelenti azt, hogy minden munkáltató szemében is keresettebbé teszi az ilyen értelemben képzett munkaerőt.

Ha elfogadható, hogy a polgár minőségéhez hozzá tartozik a civil kompetencia sajátos polgárerénye, és ha elfogadjuk, bízunk benne, hogy a munkaerő, munkavállaló-polgár valóban értékesebbnek számít e kompetencia birtokában, akkor még mindig megmarad a kérdés, hogyan biztosítható a képzés, a programok minősége.

Talán megbocsátható, ha a szerző maga nem hisz a tompítatlanul átvett programok sikerében, a „lefordított” demokrácia-nevelésben, de abban sem, hogy valaki hirtelen megírja az év vagy az évtized sikeres tankönyvét, tankönyvcsaládját ebben a témában. Sokkal inkább abban hisz, hogy mindez állhatatos fejlesztő és terjesztő munkát igényel. Műhelyeket, amelyek igyekeznek átfogni a teljes folyamatot és rendszert a programfejlesztéstől a megvalósításig.

A dolgozat a továbbiakban azt kívánja két program (a Jó polgár program és a Demokratikus cselekvés programja) bemutató leírásával demonstrálni, hogyan alapozható meg a civil kompetencia fejlesztését szolgáló programok színvonala, „minősége”. A színvonal és minőség ebben az összefüggésben a szakértő fejlesztők és megvalósítók együttműködésében a hatékonyság didaktikai, felhasználói és menedzsment szempontú mérlegelését jelenti. Két olyan próbálkozás a képzés világából, amelyek szerintem műhellyé nőttek és eltérő lehetőségeik, stratégiájuk ellenére hasonló ügyet:

a civil kompetencia iskolai fejlesztését szolgálják. Teszik ezt úgy, hogy az egyik a még hiányzó „rendszer-egész” kiépítésén, a másik pedig a már létező demokrácia-nevelés kínálatába az „iskola-egész” beillesztésén fáradozik.

## A Jó polgár program a felsőoktatásban és a közoktatásban

A Jó polgár program néven ismertté vált fejlesztés egyike a Magyarországon a kilencvenes években elindult kezdeményezéseknek, amelyek a demokrácia-nevelés hazai kibontakoztatását tűzték ki célul. A program pályafutása a Civitas Egyesülettel kapcsolódik össze, valóban ennek az egyesületnek sikerült a programot intézményesítenie, országos és főleg a tanárképző felsőoktatás négy nagy régiójában meghonosítania.<sup>2</sup>

A Civitas Egyesület 1994-ben alakult meg, jórészt az előző mozgalom hazai irányítói és aktivistái adták az alapító tagokat. Az egyesület pályázatok útján teremtette meg működésének alapjait és a tudományegyetemekkel kötött együttműködési megállapodások értelmében támogatta, támogatja a tanárképzés, a tanárok továbbképzése terén a Polgári ismeretek és készségek c. képzési programot.

A Civitas Egyesület koordinálásával 1995-ben indult meg a „Polgári ismeretek és demokratikus készségek képzés” előkészítése, a tanárképzésében való rendszeresítés fejlesztő munkája. Fontos állomás volt a hat napos visegrádi műhelymunka, ahol a műveltségterület ismert szakemberei, oktatáskutatók, a programban részt vevő magyarországi tanárképző intézmények oktatói és gyakorló középiskolai tanárok kidolgozták a „Polgári ismeretek és készségek” kísérleti tanárképzési program követelményrendszerét.<sup>3</sup>

1996 első felében születtek meg Debrecenben, Pécsen, Szegeden és Miskolcon a tanárképzési standardok alapján összeállított helyi tantervek. Ezek alapján az említett tanárképző intézményekben megindultak és jelenleg is zajlanak azok a diploma mellé betétlapot adó kísérleti tanárképzési programok, amelyek a NAT „Ember és társadalom” műveltségterületén belül az állampolgári-, társadalmi-, és gazdasági ismeretek oktatására készítik fel a nappali képzés tanárjelöltjeit.<sup>4</sup>

A *Polgári ismeretek és készségek* képzés tehát azt a célt tűzte maga elé, hogy egy olyan sajátos szakmai kompetencia megszerzéséhez segítse a hallgatóit, amely a NAT követelményeiben szereplő társadalomismeret, állampolgári és gazdasági ismeretek oktatására képesíti őket. Ezzel egyidejűleg olyan képzési forma életre hívását is megelőz-

2 A tevékenység közvetlen előzményének tekinthető a Joint Center és az USA New York Államában működő Syracuse Egyetem tanárának és Joseph J. Julian professzornak a magyarországi tevékenysége. A Budapesten, a Kozma Tamás vezette Oktatáskutató Intézetben megalapított Joint Center (Demokratikus Oktatás és Kormányzás Kelet-Európai Központja) munkatársai, meghívott előadói képzésekkel és kiadványokkal (Civitas körfüzetek, Vitavezetők kézikönyve) népszerűsítették a demokrácia-nevelés általuk képviselt programját és módszereit, mindenképp az ún. közös mérlegelés technikáját, amely a részvételi demokrácia fontos és sikeres eszközének bizonyult az USA-ban.

3 A Civitas Egyesület „Polgári Ismeretek- és Készségek” tanárképzési programjának követelményrendszere / Civitas Association's Standards for The Teacher Training Program „Civic Studies and Skills” Szerk. Setényi János Civitas Egyesület-Csokonai Kiadó Debrecen 1996.

4 Az Egyesület jelenlegi törekvéseinek a középpontjában a diplomát adó nappali képzés szakalapítási és indítási munkálatai állnak. Vö. Polgári ismeretek szak. Szerk: Kiss Mária Rita. Civitas Egyesület, 1999

ta, amely a közoktatás terén tartósan létező szakemberhiány felszámolását teszi lehetővé. Közismerten megoldatlan képzési feladatra vállalkozott ezzel az egyesület, illetve a vele együttműködő szakemberek testülete. Az állampolgári és társadalomismereti tanárok képzésének kérdése annak ellenére is megoldatlan, hogy az állampolgári ismeretek az 1978-as tanterv óta kötelező tematikával szerepel(t) az általános iskolák 5–8. osztályaiban; társadalomismeretet pedig különböző programok szellemében oktatnak a középfokú iskolákban. Várható (volt), hogy az alaptanterv fokozatos bevezetése a polgári ismereteket oktatók iránti igényt radikálisan megnöveli.

A polgári ismeretek és készségek képzés – a maga szintjén levonva a rendszerváltásból eredő konzekvenciákat – segíteni kívánja az iskolát a demokratikus politikai alapértékek közvetítésében, a civil kompetenciák és felelősség kialakításában. A polgári szokások formálásában résztvevő társadalmi intézmények, a család, a média, a vallási és politikai közösségek mellett az iskolának speciális szerepe lehet abban a folyamatban, amelynek során a fiatal generációk megértik és elsajátítják a polgári életforma és politikai rendszer alapjait, a társadalmi-politikai folyamatokban való felelős részvétel feltételrendszerét és technikáit. E tudás kialakulása ezért nem fogható fel úgy, mint ami az oktatási – nevelési folyamat spontán melléktermékeként jön létre. Más tantárgyak, például a történelem, az anyanyelv, az irodalom, jóllehet hozzájárulhatnak a polgári ismeretek bővüléséhez, elsődleges képzési céljaik mégsem a társadalmi lét kérdéseinek komplex feldolgozására irányulnak, e tárgyak oktatói a tanárképzés keretein belül csak egy-egy részterület oktatására kaptak felkészítést.

A program, amelyik kiterjed a közoktatásra, tanárok továbbképzésére, szakmai klubokat működtet és kiadványokkal, módszertani segédletekkel igyekszik előbbre vinni a civil kompetencia fejlesztését.<sup>5</sup>

Úgy gondolom, a *Jó polgár* program a maga sajátosságaival: konszenzuális és kooperációra alapuló jellegével, amiből előnyök és hátrányok egyaránt származnak, érzékenyen és konstruktív módon képes reagálni a közoktatásban végbemenő változásokra.

Akár modellértékű sajátosságnak is tekinthető a programnak az a törekvése és jellegzetessége, amely természetes együttesben és együttműködésben szemléli az alkalmazást, a tanárképzést, tanártovábbképzést és a tudományos, szakmai műhelymunkát. A kooperatív és konstruktív együttműködés itt azt jelenti, hogy a felek közül mindenki számára világosan megjelenik a saját érdekelttség és a kölcsönös egymásrautaltság szempontja, motivációja. A felek valamennyien, intézményi és részprogramszinten jól tudják, hogy a konkuráló programok pluralizmusának időszakában a fejlesztő és felhasználó hosszabb távon csak folyamatos együttműködésben szolgálhatja a rendszer, a program életben maradását, a lehetőségek kiteljesedését, a kitűzött célok elérését.

<sup>5</sup> Elkészült egy tervezet a polgári ismeretek oktatására a közoktatás teljes periódusára, az Egyesület négy tanártovábbképzési programja szerepel az országos listán, régióként Civitas Tanári Klubok működnek a téma iránt érdeklődő tanárok és tanárjelöltek részvételével. A kiadványok legismertebb darabjai: A jó polgár c. forráskönyv, Schanda Balázs: Alkotmányjogi alapismeretek. „Polgár a demokráciában” versenykiadványok és a Civitas tanárok kézikönyve.

## A Demokratikus cselekvés fejlesztő programja

A fejlesztő program a Képzési Reform Akadémiája (Akademie für Bildungsreform)<sup>6</sup> és a Theodor Heuss Alapítvány (Theodor-Heuss-Stiftung)<sup>7</sup> közös kezdeményezéséből származik. Célja olyan innovatív ötletek és eredeti projektek támogatása az iskolában és a fiatalok körében végzett munka terén, amelyekben a politikai képzés és a demokráciára nevelés a tanulás tapasztalatokra alapozott formáival kapcsolódik egybe.

Az 1990 óta évenként megismétlődő pályázati kiírás szerint „Példák kerestetnek a demokratikus cselekvésre”. Pályázhatnak diákok, tanárok, szülők, iskolák. A program szervezését a kilencvenes évek közepétől a jénai egyetemen a neveléstudományi intézetben működő iroda látja el.

Az iskolai kezdeményezések támogatásának e formája lehetővé teszi az iskolában vagy azzal kapcsolatban születő reformötletek, sokrétű újító erőfeszítések egybefogását és a kezdeményező impulzusok felerősítését. A pályázatok nyomán összegyűlt anyagokat a fejlesztő program vezetése rendre publikálja (Demokratisch Handeln 1995), elemzéseket (Fauser 1997), módszertani anyagokat jelentetnek meg (Beutel & Fauser & Kasten 1995; Lübke 1996). A *Grundschulzeitschrift* 1996/10. számában közölt statisztika szerint az elemi iskolákból befutott beszámolók, ötletek többsége az iskola, az iskolai élet (28%) és a velünk élő, tőlünk különböző emberekkel való együttélés (27%) témakörében íródott. Az iskolák életéből, demokratizmusának kérdéseiből merített példák a diákszemélyes esetektől a szabadidő felhasználáson át a tanórák közti szünetek diákfelügyeletéig tartanak. Az esetek, módszertani példák a diákok életének és érdekeinek, az iskola életvilágának szervezéséről, alakításának és koordinálásának különböző megoldásairól, a demokratikus cselekvés lehetőségeiről szólnak. A további pályázati anyagok tematikájában a település és a lokális környezet (15%), a környezetvédelem (9%), a színház és művészetek (9%), az iskolák közötti együttműködés (4%), a harmadik világ kérdései (4%) és egyéb témák, módszertani ötletek szerepelnek.

6 Az Akadémiát 1980-ban azzal a céllal alapították, hogy gyakorlati és tudományos szakemberek együttműködésének adjon teret és keretet az iskolarendszer problémáinak és fejlesztésének megvitatásához. Központja Tübingenben a Münzgasse 26-ban működik. Tanácskozások és kiadványok jelzik az eddigi tevékenység szakmai irányultságát. Néhány a fontosabb rendezvények témájából: a diákok jogosultságai az iskolában, azok egyenlenségei, érvényesítésük gondoljai; iskolai teljesítmények, teljesítőképeség és fejlesztése, teljesítmények értékelésének, minősítésének módszerei; pszichikai és egészségügy gondok az iskolások körében; önállóság és regionalitás az iskolaügyben, ennek jogi, szervezeti és szervezési összefüggései; a Gesamtschule és az iskolarendszer hármas tagoltsága; a gyakorlati tanulás és ennek hagyományai a reformpedagógiában, a projekt munka, a munkaiskola, a Community Education és egyéb megvalósulások.

7 A „Theodor-Heuss Alapítványt a politikai képzés és kultúra fejlesztését szolgálja Németországban és Európában. Az NSZK egykori szövetségi elnökének, Theodor Heuss-nak a halála után Hildegard Hanm-Brücher alapította. Az alapítvány az évente adományozott támogatásokkal, díjakkal „Theodor-Heuss-Díjjal” és a „Theodor-Heuss-Emlékéremmel” azokat a személyeket, alkotásokat és csoportokat tünteti ki, akik hozzájárulnak ahhoz, hogy „a demokratikus államot – Heuss elnök szándékával egyező módon – demokratikus étellel töltsék meg...” Az utóbbi években az Alapítvány figyelme egyre inkább kiterjed az iskolák és a fiatalok csoportjainak azokra a kezdeményezéseire, amelyek a fiatalok demokratikus politikai elkötelezettségét és cselekvő kezdeményezéseit erősítik.

*Milyen pedagógiai törekvéseket támogat a fejlesztő program?* A pályázatokra az évek során befutott anyagok, beszámolók, innovációs ötletek alapján képet alkothatunk az iskolafejlesztés körvonalairól, trendjeiről. Az iskolák saját maguk fejlesztik ki a koncepciók és az ötletek egész sorát, melyekkel pedagógiai és politikai jelentőségű témákat foglalnak össze. A kutatás és fejlesztés szempontjából talán a legfontosabb – bár inkább hipotetikusnak tekinthető – a felismerés, amit *Beutel (1996)* és *Fausser (1997)* egyaránt megállapít, hogy az első eredményekből a fejlesztő program számára fontos összefüggéseket lehet megállapítani a iskola működésének minősége és a tanulás színvonala között. Döntő dolog (állítják), hogy a politikai képzés és a demokratikus nevelés területén a diákok tanulmányi munkájának minőségi javulása csak akkor várható, ha az iskola egészének minősége maga is pozitívan változik. Nem elegendők a csupán az oktatás szűkebb értelemben vett szervezésére – a tantervre, a tananyagra, a tanítás eszközeire, csak a didaktikára vagy a metodikára – irányuló és korlátozó reformimpulzusok.

Az iskolafejlesztés és a tanulás minőségének javulása közti összefüggés – a politikai képzésre és demokratikus nevelésre nézve – a jénai kutatók koncepciójának megfelelően három dimenzióban mutatkozik meg.

*A tanításban, oktatásban,* vagyis az iskola hagyományos belső (kemény) magjára vonatkozóan. A program résztvevői olyan példákat keresnek és dolgoznak ki, amelyekben a „kritikai nyitottság gyakorlati elkötelezettséggel” kapcsolódik össze. Ez az oktatásnak olyan irányokban történő nyitottá tételét követeli meg, ahol lehetséges a fiatalok társadalmi fontosságú témákban való együttműködése. Természetes következménye, hogy az iskola a politika megoldatlan problémái felé orientálódik. Sok ilyenfajta probléma egyébként is jelen van az iskola hétköznapijaiban, és a fiatalok is visznek magukkal az iskolába. Ugyanez vonatkozik bizonyos közismert esetekre, amelyek megoldása vitatott. „A hagyományos tanítás” ezektől a tapasztalatoktól mesterségesen elzárkózik, hátrítja őket. Ezzel mintegy kikényszerít egyfajta strukturális elnemkötelezettséget. A gyerekekben, fiatalokban azt a benyomást kelti, hogy nekik azokból a problémákból és kérdésekből ki kell maradniuk, amelyek társadalmi és képzési jelentőségéhez „nem férhet kétség”.

*Az iskolai életben.* Az iskola a társadalom egyéb szektoraitól elkülönülő szociális térként értelmezett. Tér, amelyben a tanítást és a tanulást a különböző generációk számára meg kell szervezni. Ebben a szociális térben a nevelés és a művelődés számára olyan dimenziók is megnevezhetők, melyek túlmutatnak a tantárgyi tanításon és a tanuláson. Ezért vehető számításba az iskolai élet egésze a maga régtől adott lehetőségeivel és jelen idejű adottságaival, mint egyfajta szociális és politikai tapasztalati mező. A pedagógiában gyakran próbálkoztak azzal, hogy az iskolát ne csupán mint szervezést vagy mint működő keretfeltételt fogadják el, hanem pedagógiailag tudatosan fel is használják.

A kutatók úgy ítélik meg, hogy a német iskolák ebben az összefüggésben jelenleg is a 70-es évek szabályozása szerint működnek. Az innováció arra irányul, hogy a diákok, tanárok és szülők előtt az aktuális társadalmi lehetőségekhez jobban illő, demokratikusabb utat nyissanak meg. A diákok közreműködése, aktivitása ma több-

nyire csak a diákújságokra, az ünnepeken és ünnepségeken való részvételre, segélyszolgálati tevékenységre korlátozódik. Igazi közös döntésekre alig van alkalmuk. A program alkotói úgy vélik: ha az iskolát tanulási és tapasztalati térnek tekintjük, akkor ez azzal is együtt jár, hogy a tanulás érdekében az iskolának ezt az alapvetően politikai dimenzióját, cselekvési terét is erősíteni kell.

*Az iskolán kívül.* Ha az iskolát mint egészet és mint a település egyik társadalmi intézményét tekintjük, akkor előtűnik az elemzés és fejlesztés harmadik síkja. De ezzel együtt már nem tekinthető a többi intézménytől elkülönült, a település életétől szeparált életvilágnak.

A „tanulóiskola” koncepciójában a tanulásnak és tanításnak szándékosan zárt rendezvények, foglalkozások sorozatára kell korlátozódnia, amelyek célja az ismeretek közlése. Az iskola így elkülönült társadalmi térben és előkészítő funkcióval működik közre a nevelésben. A pusztán előkészítő szerepet vállaló iskola ugyanakkor a felnőtt élet gyakorlatát és cselekvési terét rögzíti, konzerválja. Olyan állapotokat örökít át, amelyek a tapasztalt társadalmi valósággal nem egyeznek meg.

A fejlesztők az előrelépést abban látják, ha az együttműködés és az érintkezés módjait, a kommunikáció stílusát kölcsönösen javítják az iskolán kívüli szakértőkkel, hatóságokkal, üzemekkel, intézményekkel, etnikai közösségekkel és más, a településen vagy távolabb működő iskolákkal.<sup>8</sup> Rövidebb és hosszabb távra kiható ökológiai vagy a településfejlesztési témák, konfliktusok adhatják az együttműködés tárgyát, céljait.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a *Demokratikus Cselekvés Fejlesztő Programja* az iskolát három dimenzió mentén összetett, sokoldalú intézményként, és egyben működő eszként igyekszik kezelni. A demokratikus cselekvést és az ehhez fűződő civil kompetencia fejlesztését nem tekinti elszigetelt feladatnak. Feltételei az iskola egészében, így a műveltségterésben is jelen vannak, azok együttesétől függenek.

Adódnak konzekvenciák a fejlesztő program stratégiájára, minőségbiztosítására nézve is: nem elegendő, hogy a szervezők és az elméleti szakemberek az iskolákat mozgósítják a gyakorlati cselekvésre. A fejlesztő program egészét, az eszközeivel és felismeréseivel együtt az iskolafejlesztés javára kell fordítaniuk.

A fentiek együtteséből magyarázható, hogy a fejlesztő program optimistán tekint a vállalt feladat megvalósítása, kiteljesedése elé. De az is kiolvasható ezekből a feltevésekből, hogy miért éppen a „felelősség” kérdésére, a felelősségvállalás gyakorlására helyeződik a szakmai hangsúly. A személyesen átértett felelősség, mint cselekvésirányító tényező és biztosíték a közösségi, közéleti ügyekben, tevékenységekben, a demokratikus cselekvés programjában nem eszmei, ideológiai természetű. Nem valamelyik kész eszmerendszerért vállalt, átvállalt felelősség formájában jelenik meg, hanem egyéni tettekre épülő, cselekvésben, közérdekű aktivitásban kialakult, megértelt, személyesen megélt, kipróbált cselekvési mérce. Nem azonos ez a felfogás az előző korok, évtizedek átvállalt felelősségével, de meghaladja azt a törekvést is, amely a szakszerű mérlegelésben, a helyes döntési technikák elsajátításában vagy a választás

<sup>8</sup> Hasonló törekvéseket képviselnek a Community School vagy a Nachbarschaftsschule néven ismert iskolák. Város mint iskola (1993), Göhlich (1997).

puszta szabadságának tudatában vélte, véli megragadni a politikai nevelés személyes dimenziójának lényegét. Többet ígér, mert pedagógiai, morális értelemben tartósabb és személyesebb mérce és biztosíték kiformalásán fáradozik.

A fiatalok politikai aktivitásának változásait figyelve a program abból a trendből meríti az optimizmusát, amely szerint a politikai orientáció terén lényeges változás figyelhető meg a fiatalok körében. A korábban észlelt jövõpesszimizmus átmegy egyfajta „el nem kötelezett optimizmus”-ba. Ez a nyugati és keleti fiatalok<sup>9</sup> körében egyaránt diagnosztizált beállítódás azt jelenti, hogy a fiatalok sajátos és egyéni módon vegyítik nézeteikben és magatartásukban a politikai érdektelenséget a személyes jövõreményekkel. A pártoktól elforduló, de bizonyos ügyeket, közérdekű témákat felvállaló fiatalok megjelenése és fellépése olyan új vonás a fiatalok magatartásában, amely nyomán tarthatatlanná vált az a tézis, hogy a fiatalokat nem érdekli a politika. Elõtérbe kerülnek az olyan politikai cselekvések és elkötelezettségek, amelyek konkrét, kis lépésekben is megközelíthető célokért folynak és közvetlen kapcsolatokon nyugvó csoportokban gyakorolhatók.

A program igyekszik megteremteni az intézményi pedagógiai feltételeket azáltal, hogy az iskola életének, kapcsolatrendszerének és műveltségkövetítő alaptevékenységének rendjébe, rendszerébe illeszti bele a politikai képzés, a civil kompetencia fejlesztésének feladatait. Az iskola-egész fejlesztésében alapvetően belső (intézményen és folyamaton belüli) szakmai potenciálra számít. A pályázati, kutatói irányítás pedig inkább jellemezhető a facilitátor tevékenységével, mint a külső megrendelő vagy a kész modellt elterjesztő „pedagógiai térítő” jól ismert alakjaival és módszereivel. A saját erőből, de nem magára hagyva, nem kifosztva innováló iskolák valóban sokra lehetnek képesek saját és egymás munkájának segítségével, javításában.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

## IRODALOM

- A JÓ POLGÁR (1996) *Társadalomismereti forráskönyv*. Debrecen, Csokonai Kiadó. [Szerk: Mazsu János, Setényi János.]
- BÁRDOSSY ILDIKÓ (ed) (1993) *Város mint iskola avagy „ahol mindenki egy csillag”*. Budapest, PSZM, Calibra Kiadó.
- BEUTEL, WOLFGANG (1996) *Schule als Ort der politischen Bildung*. Kézirat
- BEUTEL & FAUSER & KASTEN (1995) *Grundschule und demokratisches Handeln*. *Pädagogik*, No. 7–8.
- FAUSER, PETER (1997) *Politische Bildung: Movens für Schule und Demokratie*. In: *Journal für politische Bildung*, No. 1.
- GAZSÓ & LAKI (1998) *A budapesti fiatalok helyzete, 1997*. Kutatási zárótanulmány. Budapest, Baloldali Ifjúsági Társulás.
- GÖHLICH, MICHAEL (ed) (1997) *Offener Unterricht, Community Education*. Beltz, Weinheim, Basel.
- KISS MÁRIA RITA (ed) (1999) *Polgári ismeretek szak*. Budapest, Civitas Egyesület.
- LÜBKE, SILVIA-IRIS (1996) *Kinder und Politik. Demokratisches Lernen und handeln in der Grundschule*. *Die Grundschulzeitschrift*, No. 100.
- SCHANDA BALÁZS (ed) (1997) *Alkotmányjogi alapismeretek*. Debrecen, Csokonai Kiadó.

<sup>9</sup> V.ö. Gázsó/Laki (1998)



## NYELVTUDÁS ÉS VIZSGA

**A** MAGYAR KÖZOKTATÁS MINŐSÉGÉNEK EGYIK KIEMELT, egyre inkább a figyelem középpontjába kerülő területe az idegennyelv-tanítás. Nyilvánvaló, hogy a most felnövekvő generációk sokkal szélesebb körű lehetőségekből választhatnak majd a tanulás, a munka vagy a kultúra terén, természetesen kilépve az országhatárok közül, mint az ezt megelőzők. Ehhez azonban jól használható nyelvtudásra van szükségük.

Terestyéni Tamás sokat idézett felmérése, amelyet 1994-ben kétezzer fős reprezentatív mintán végeztek, ehhez képest meglehetősen lehangoló képet mutat. A vizsgálat során a megkérdezetteknek arról kellett nyilatkozniuk, hogy hány idegen nyelven beszélnek és milyen szinten. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a 14 éven felüli lakosság körében 11,8% volt akkor azoknak az aránya, akik saját megítélésük szerint legalább egy nyelven beszélnek olyan szinten, hogy szóban és írásban elboldogulnak, ugyanezt a szintet két nyelvből 3,6% érte el, a három vagy több nyelvet beszélők aránya pedig 0,8% volt (Terestyéni 1995).

Fennáll tehát annak a veszélye, hogy az Európai Unióhoz való csatlakozással megnyíló lehetőségek kihasználásában a magyar tanuló vagy munkavállaló hátrányba kerül majd azokkal szemben, akik valóban beszélnek idegen nyelveket, netán abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy anyanyelvük valamelyik nagy világnyelv. Fontos tény továbbá, hogy az EU tagországaival szemben az az elvárás, hogy polgárai az anyanyelvükön kívül legalább két idegen nyelven boldoguljanak el, mint azt a következő állásfoglalás is mutatja.

„A tagállamok egyetértenek abban, hogy minden olyan intézkedést támogatnak, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók lehetőleg minél nagyobb része az iskolakötelezettség során gyakorlati nyelvtudásra tegyen szert két idegen nyelven és amely intézkedés hozzájárul ahhoz, hogy a szakképzés, a felsőoktatási tanulmányok és a felnőttoktatás során nyelvtudásukat szinten tartsa.” (Europäische Gemeinschaft [ed] (1988) *Der Sprachunterricht in der Europäischen Gemeinschaft*. Brüssel, Eurydice. Idézi Szablyár 1998). Ezekből az adatokból is jól látható, hogy az uniós csatlakozás előkészítése során kiemelkedően fontos feladat a magyarországi idegennyelv-oktatás helyzetének átfogó és alapos átrendezése.

Az alábbiakban ennek a kérdéskörnek csak egy szűk szeletével kívánunk foglalkozni. Érintjük a nyelvvizsgák és a nyelvtudás bonyolult viszonyát, áttekintjük azokat a lehetőségeket, amelyek az átalakuló érettségi vizsga felhasználásában megmutatkozhatnak, továbbá kísérletet teszünk arra, hogy a német nyelvi érettségi fejlesztési munkálatainak tapasztalatai alapján kiemeljük azokat az elemeket, amelyek egy nyelvvizsga minősége szempontjából fontosak. Ezen túlmenően azt is vizsgáljuk, hogy az Európa Tanács idegennyelv-oktatással kapcsolatos ajánlásai hogyan használhatóak egy ilyen fejlesztési munka során.

## A nyelvvizsga

A magyarországi idegennyelv-tanítás fontos jellemzője a *teljesítmény-, azaz vizsgaközpontúság*: a különböző nyelvvizsgáknak nagy a presztízse, a nyelvtanár munkájának eredményességét sokszor nyelvvizsga-bizonyítványokkal mérik. Ezt erősíti az a nyelvpótlékrendszer is, amely a nyelvvizsga-bizonyítványért fizetés-kiegészítést ír elő bizonyos munkahelyeken, továbbá az az egyetemi felvételi gyakorlat, amely többletpontokat ad a nyelvvizsgáért.

Magyarországon 1967-ben alapították meg az Idegennyelvi Továbbképző Központot, amelynek feladatává vált az *állami nyelvvizsgáztatás*. 1980-tól jár az állami nyelvvizsgáért nyelvpótlék. Az állami nyelvvizsga népszerűsége 1991-től ugrásszerűen megnőtt a középiskolások körében, hiszen ekkortól kezdve az állami nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezőket felmentették az adott idegen nyelvi órák látogatása alól, és év végi, valamint érettségi jegyük automatikusan ötös volt. 1995-ben az ITK összes vizsgára jelentkezőjének 60%-a volt 14–19 éves diák (Vágó 1999), ma ez az arány még magasabb.

A nyolcvanas években jelentek meg Magyarországon azok a *nemzetközi nyelvvizsgák*, amelyek az akkor még meglehetősen tradicionális szemléletű magyar állami nyelvvizsgával szemben alapvetően a négy nyelvi készségre koncentráltan mértek kommunikációs képességet. Az ITK gyakorlatával szemben újdonságnak hatott ezeknek a vizsgáknak a nyitottsága és átláthatósága is: világos és részletes vizsgakövetelményeket fogalmaztak meg, amelyek a mintafeladatsorokkal és az értékelési útmutatókkal együtt nyilvánosak voltak. Valószínűleg ennek a jótékony konkurenciának is szerepe volt abban, hogy az ITK vizsgáját is megreformálták több évi előkészítés után 1991-ben.

A nemzetközi nyelvvizsgák elismerésére azonban nem volt mód, csak a *honosításukra*, amelyet 1991-től végzett az ITK. Ezeket a nyelvvizsgákat a magyar hármas szintrendszerű nyelvvizsgákhoz viszonyították (alap-, közép, és felsőfok), tehát pl. a Goethe-Institut *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* nevű vizsgája 80% fölötti teljesítésnél számított magyar középfokú állami nyelvvizsgának. A honosítás lényege azonban az volt, hogy ki kellett egészíteni ezeket a bizonyítványokat azzal a vizsgarészsel, amelyet az ITK vizsgája tartalmazott, ezek az egynyelvű vizsgák pedig nyilvánvalóan nem: ez pedig a fordítás volt.

Egyre több figyelem fordult ekkortól az idegennyelv-tudást mérő *vizsgák minősége* irányába, elkezdtek foglalkozni azzal, hogy melyek azok az elemek magában a vizsgá-

ban vagy annak fejlesztési folyamatában, amelyek garanciát adhatnak a vizsga minőségére és ezzel együtt a vizsgabizonyítvány értékére. Feltétlenül szerepet játszott ebben a folyamatban a magyarországi idegennyelv-oktatásban a 80-as évektől lezajló modernizálódás is, új szemléletű nyelvkönyvek jelentek meg, a 90-es évektől a tanárhány leküzdésére indított új tanárképző és tanártovábbképző formák megjelenése is nagy előrelépést jelentett. A nyolcvanas években jelentek meg tömegesen a magánnyelviskolák is, amelyek igényesebb részében a piaci kényszer komoly minőségi követelményeket alakított ki. Ezekben a nyelviskolákban volt fogadókészség a kommunikatív szemléletet többnyire következetesen képviselő nemzetközi nyelvvizsgákra is. Nyilvánvaló tehát, hogy megindult egy erős gazdasági harc is az előnyösebb piaci helyzetben lévő ITK és az újabb lehetőségekre vágó magánnyelviskolák között.

A nyelvvizsgáztatás új rendjét a Kormány 71/1998. rendelete szabályozza oly módon, hogy rendelkezik az államilag elismert nyelvvizsgák rendszerének kialakításáról. Ebbe a rendszerbe csak olyan nyelvvizsgák kerülhetnek be, amelyek egy *akkreditációs rendszeren* keresztülhaladva megfeleltek a korábban rögzített minőségi követelményeknek, tehát megszűnt az ITK korábbi preferált helyzete.

Már a rendelet előkészítése során is megbolydult a szakma, számtalan különböző vélemény jelent meg a színen. Nagyon komolyan felmerült az a kérdés is, hogy *szükség van-e egyáltalán államilag elismert nyelvvizsgára*, vagy megoldhatja-e ezt a kérdést magának a piacnak az önszabályozása. Kétségtelen tény, hogy sehol nem működik ilyen akkreditációs rendszer, igaz azonban, arra sem találunk példát, hogy egyetlen fajta nyelvvizsgálóhoz olyan komoly jogosítványok kapcsolódnak, mint fizetéskiegészítés, előny a továbbtanulásban vagy középiskolai záróvizsgajegy. Nyilvánvaló, hogy az idegennyelv-tudást sokféleképpen lehet mérni, ugyanakkor az is, hogy ha ezeket a különböző mérési módokat nem vetik alá szigorú minőségi szűrőnek, akkor a felhasználó számára áttekinthetetlen helyzet alakulhat ki. A most piacon lévő nemzetközi nyelvvizsgák között is jelentős színvonalbeli különbség figyelhető meg.

Elképzelhető lett volna az a megoldás, hogy a nyelvvizsga-bizonyítványhoz kapcsolódó kedvezményeket szüntették volna meg, ezáltal felértékelve a valódi nyelvtudást a bizonyítvánnyal szemben. Ennek a döntésnek azonban negatív következményei is lehettek volna, hiszen sokak szerint a bizonyítvány(ok) megszerzésének kényszere és az ahhoz kapcsolódó előnyök motivációs tényezőket jelentenek a nyelvtanításban. Tudjuk azonban, hogy ma már nagyon sok, nyelvtudást igénylő munkahelyen nem a nyelvvizsga-bizonyítvány, hanem a valódi nyelvtudás a belépési feltétel.

S miközben számtalan szakmai érv hangzik el minden irányból ebben a kérdésben, nem szabad szemérmesen elhallgatnunk, hogy a nyelvvizsgáztatás, az arra való felkészítés és a kapcsolódó tananyagok kiadása ma már önálló üzletgá alakult, a nyelvvizsgáztatás joga tehát üzleti haszon lehetőségét jelenti.

Az, hogy az új nyelvvizsgarendszer életképes lesz-e, azaz a vitázó felek közül azoknak lesz-e igazuk, akik az összeomlását prognosztizálják vagy akik egy világosabb és demokratikusabb rendszer kialakulását, ma még nem látható. Ami szakmai szem-

pontból mindenképpen pozitív folyamatnak tekinthető, az a vizsgaminőség problémájának megjelenése a magyar szakmai életben.

## A nyelvvizsga és az érettségi

A nyelvvizsga akkor vonult be a közoktatásba, amikor 1989 után, a kötelező orosz nyelvoktatás eltörlésével robbanásszerű igény jelent meg a nyugati nyelvek, elsősorban az angol és a német tanítására. Ekkor vált tehát lehetővé az, hogy a nyelvvizsgázott középiskolások azonnal abbahagyják az iskolai nyelvtanulást, ezáltal tehermentesítve az iskolát, amely a hirtelen megnőtt igényeknek egyébként sem tudott maradéktalanul eleget tenni.

A közoktatásban dolgozó *nyelvtanárokat* meglehetősen megosztotta az érettségi kiválthatóságának kérdése. Voltak, akik ezt a külső megmérettetést örömmel fogadták, mások azonban károsnak tartották azt, hogy a nagyon sok lehetőséget rejtő idegen nyelv-tanítás egyszerű vizsgaelőkészítésre szűkül, ráadásul egy olyan vizsgára való felkészülésről volt szó, amely alapvetően felnőtt korosztálynak készült. A folyamatos vizsgaelőkészítés számtalan olyan lehetőségtől vette el az időt a nyelvoktatásban, amelynek motíváló vagy pedagógiai funkciója hosszú távon valószínűleg értékesebb és hasznosabb lett volna. További lényeges kifogás volt még, hogy az a középszintű nyelvtudás, amely az állami nyelvvizsga megszerzéséhez szükséges, gyakorlás és „karbantartás” nélkül nagyon gyorsan megkopik. Sokszor a nagy energia-befektetéssel és jelentős kiadással megszerzett nyelvvizsga-bizonyítvány tulajdonosa az érettségi idejére már csak foszlányos, bizonytalan nyelvtudással rendelkezett. A szakma megosztottságát bizonyítja az is, hogy 1994 júniusában a érettségi kiválthatóságát szabályozó rendeletet hatályon kívül helyezték, négy hónap múlva azonban újra visszaállították.

A *szülők* nagyon erős elvárása volt, hogy az iskola készítse fel a tanulókat a nyelvvizsgára, sajátos módon azonosult a nyelvtudás a nyelvvizsgával, a nyelvtanulás pedig a nyelvvizsgára való felkészítéssel. Szerepe lehetett ebben annak is, hogy az a korosztály, amelynek tagjai a korábban idézett felmérés szerint kevésbé beszélnek idegen nyelveket, és feltehetőleg ennek hátrányait is megtapasztalták, komoly áldozatokra is képes azért, hogy gyermekei nyelvet tanuljanak, mivel azonban nincs komoly nyelvtanulási gyakorlata, felértékeli a nyelvvizsga-bizonyítványt.

Sajátos helyzet alakult ki tehát a középiskolai idegen nyelv-oktatásban. Az az érettségi vizsga, amely a közoktatáson belül ingyenesen megszerezhető, nem rendelkezik semmilyen felhasználási értékkel az iskola falain kívül. A nyelvvizsga, amelyet a közoktatáson kívül, külön anyagi forrásokért lehet megszerezni, ezzel szemben sokoldalúan felhasználható. A különböző fajtájú központi érettségi vizsgák közül csak azoknak van értéke az iskolán kívül, amelyek állami nyelvvizsgának számítanak (ilyen a két tanítási nyelvű és a nemzetiségi gimnáziumokban tett érettségi vizsga). Az iskolában tehát *rejtett tantervként* megjelent egy közoktatáson kívüli intézmény vizsgája, amelynek ráadásul a követelményei és az elvárásai soha nem voltak annyira részletesen leírva, hogy tantervi szinten használhatóak legyenek, ez a szabályozó tehát mintafeladatsorok formájában jelent meg a középiskolai, sőt néha már az általános iskolai nyelvoktatásban.

Az érettségi vizsga reformjával együtt felmerült e kérdés rendezésének szükségessége. A kormány 100/1997-es rendelete az érettségi vizsga vizsgaszabályzatáról úgy rendelkezik, hogy 2004-től, az új vizsga megjelenésétől *az államilag elismert nyelvvizsgák nem válthatják ki az érettségi vizsgát, sőt a szabályozás ennek pontosan a fordítottját irányozza elő, mert így rendelkezik:*

„Idegen nyelv érettségi vizsgatantárgyból az emelt szintű érettségi vizsga, továbbá e szabályzatban meghatározott esetben a középszintű érettségi vizsga államilag elismert nyelvvizsgaként is megszervezhető.” (2.§ (3)).

Nagyon ígéretes az a lehetőség, hogy a közoktatáson belül megszerezhető bizonyítvány alkalmas lehet idegennyelv-tudás igazolására az iskolán kívül is. Ám a szövegből egyértelműen kiderül, hogy a központi érettségi vizsgát az egyes iskolák, mint vizsgahelyek akkreditáltatják majd állami nyelvvizsgaként, azaz a központi érettségi vizsgának két különböző iskolában egészen más lehet a felhasználási értéke: az egyikben pusztán érettségi vizsga, a másikban államilag elismert nyelvvizsga. Arról a nem elhanyagolható tényről pedig mindenképpen beszélnünk kell, hogy a nyelvvizsgák akkreditációjának költségét valószínűleg csak azok az iskolák tudnák vállalni, amelyek biztosan ráterhelhetik azt a szülőkre.

A rendelet részletesen rendelkezik a *két vizsga viszonyáról*<sup>1</sup> is, komikusnak ható aprólékossággal. Ne felejtjük el ugyanis, hogy a rendelet elfogadásakor (1997. júniusában) az államilag elismert nyelvvizsgák rendszeréről kiadandó kormányrendeletnek még csak az előkészítése folyt, tartalmilag tehát nyilvánvalóan tisztázatlan volt az új vizsgarendszer. Az érettségi vizsga részletes követelményrendszerének első terve is még csak előkészületben volt, semmiféle mérés nem folyt még a vizsga lehetséges szintjének meghatározásához, nem volt kész vizsgamodell stb. Erről a két ismeretlen, kidolgozatlan vizsgáról abszurd módon egyet lehetett csak biztosan tudni: az egymáshoz való viszonyukat.

1999-ben, az akkreditációs eljárást szabályozó kormányrendelet előkészítése során újra előtérbe került a két vizsga viszonya, a szakemberek viszonylag egybehangzó álláspontja az volt, hogy az érettségi vizsga és az államilag elismert nyelvvizsgák között inkább *rendszereszerű összefüggést* kell keresni. A középiskolai idegennyelv-tanításnak egészen új lehetőségeket adna az, ha a közoktatáson belül, ingyenesen megszerezhető érettségi vizsga úgy illeszkedne az államilag elismert nyelvvizsgákhoz, hogy bizonyos vizsgaszint meghatározott eredménnyel automatikusan nyelvvizsga-értékű lehetne. Nem biztos persze, hogy szükséges az „államilag elismert” érettségit államilag elismert nyelvvizsgaként elfogadtatni. A lényeg az lenne, hogy az idegen nyelvi

<sup>1</sup> „A vizsgázó érettségi bizonyítványa, ha az emelt szintű, államilag elismert nyelvvizsgaként megszervezett idegen nyelv érettségi vizsgán

a) 86–100 pontot, jeles (5) osztályzatot szerzett a szóbeli vizsgarészen, középfokú 'A' típusú, az írásbeli vizsgarészen, középfokú 'B' típusú,

b) 71–85 pontot, jó (4) osztályzatot szerzett a szóbeli vizsgarészen, alacsony 'A' típusú, a írásbeli vizsgarészen, alacsony 'B' típusú

államilag elismert nyelvvizsgabizonyítvánnyal egyenértékű okiratnak minősül.” (45§ (4))

érettségi bizonyítványnak legyen felhasználási értéke az iskolán kívül is. A továbbiakban vizsgáljuk meg ennek a problémának az elvi és a gyakorlati lehetőségeit és korlátait.

## Az érettségi vizsga kettős funkciója

Az érettségi jelenleg a középiskolai tanulmányokat *lezáró vizsga*, és ebben az értelemben fontos pedagógiai funkciója van. A kétszintű érettségi vizsga koncepciójának elfogadásával, amelyet a Köznevelési Törvény 1996-os módosítása tartalmaz, ennek a vizsgának egy másik funkciója is megjelent, mégpedig a *külső, tudásszintmérő vizsga*. Ha tehát az érettségi (a felsőoktatási intézmény által meghatározott szintű és eredményű teljesítés esetén) felvételi vizsgaként is szolgál, akkor minden tantárgyból ilyen kettős funkcióban szerepel. Az idegen nyelv esetén azért csúcsosodik ki ez a probléma ennyire nyilvánvalóan, mert ezáltal az érettségi egy a köznevelésen kívül működő vizsgarendszerrel kerül(het) konkurenciaharcba. Az új érettségi vizsga kialakításakor szereplő alapkérdésekre pedig sokszor egymással ellentétes válaszokat kell adnunk akkor, ha a vizsga lezáró vagy ha a tudásszintmérő jellege felől közelítjük meg azt. Ezért tehát komolyan felmerülhet a kérdés, hogy lehetséges-e egyáltalán ennek a két egymástól eltérő funkciójú vizsgának az egyesítése.

Az első jelentős kérdés az, hogy mihez igazodjunk, amikor meghatározzuk az új vizsga *tartalmát és szintjét*. A klasszikus lezáró funkcióból következően elsősorban a középiskola lehetőségeire kell tekintettel lennünk, a külső vizsga esetén pedig a felhasználó (ebben az esetben a felsőoktatás és a munkaadók) igényeit kell figyelembe venni. Tudjuk, hogy a lehetőségek és az elvárások között jelentős eltérés mutatkozik. Bizonyítják ezt az angol és a német nyelvi érettségi fejlesztéséhez kapcsolódó első mérések kifejezetten gyenge eredményei, de az is, hogy a felvételre való felkészítésben jelentős az iskolán kívüli nyelvtanítás szerepe. Az ELTE német szakán 1997/1998-as tanévben első éves hallgatók körében a nyelvtanulási útjukról végzett kérdőív vizsgálat eredménye például az volt, hogy a 98 válaszoló közül (kb. a hallgatók fele) egyetlen egy akadt, aki csak az iskolában tanult meg németül, sem magánúton, sem külföldön nem tanult, és nem járt kéttannyelvű, vagy nemzetiségi iskolába sem (Földesi 1999).

Tovább nehezíti a helyzetet, hogy gyakorlatilag *ismeretlen a felhasználók igénye*. A felsőoktatás jelenlegi követelményei nehezen használhatóak vizsgakészítésre, mert nem elég pontosak és részletesek. A jelenlegi közös írásbeli érettségi-felvételi tétel sor német nyelvből úgy készül, hogy az alapjául szolgáló követelményrendszer gyakorlatilag csak egy nyelvtani lista (Kerekes & Neuwirth 1996). Ezt a vizsgát már most is különböző típusú felsőoktatási intézmények használják (pl. bölcsészettudományi karok, külkereskedelmi, vendéglátóipari szakok stb.), az új vizsga bevezetésével pedig várható, hogy az emelt szintű idegen nyelvi érettségit számtalan más intézmény is meg fogja követelni, hiszen a nyelvtudást már most is szelekciós célra használják a felvételi többletpontok formájában. Ezekben az intézményekben azonban nyilvánvalóan különböző elvárások érvényesül(het)nek. Nem lehet reagálni a felvételi követelményekre addig, amíg ezek nincsenek rögzítve.

A középiskolai záróvizsgát csak olyan szintre lehet tenni, amely a középiskolai tanulmányok során elérhető, ugyanakkor a középfokú oktatás expanziója megerősíti a már most is erősen meglévő különbségeket a középiskola befejezéséig elérhető minimális és maximális nyelvtudás között. Nagyon fontos, hogy olyan intézkedések szülessenek az idegennyelv-oktatással kapcsolatban, amelyek bővítik a középiskolák lehetőségeit és kötelezettségeit, és ha ezen pozitív tendenciák eredményei már mérhetően megjelennek, akkor lehet majd megemelni az érettségi szintjét.

Központi kérdés a vizsga *megbízhatósága*. Ahhoz, hogy egy külső vizsga eredményei felhasználhatóak legyenek, a vizsgakészítésnek és az értékelésnek szigorú megbízhatósági kritériumoknak kell megfelelniük. A vizsgakészítés folyamatáról később esik még szó, azt azonban világosan látnunk kell, hogy a megbízhatóságra törekvés megdrágítja a vizsgakészítést. A korábban már említett 1997-es vizsgaszabályzat megjelenése után készült egy költségtervezés, amely egyértelműen kimutatta, hogy az új rendszerű, előtesztelt feladatokból összeállított érettségi vizsga egy vizsgázóra jutó költsége 1997-es áron számolva kb. 11 200 Ft lenne, szemben a régi vizsgarend szerinti kb. 6300 Ft-tal (*Költségelemző... 1997*).

A vizsga *értékelési rendszere* is kulsckérdés. A lezáró típusú vizsga jellegéből fakadóan az a pedagógus értékeli az eredményt, aki a felkészítést végezte, a tudásszintmérő vizsga megbízhatóságának pedig alapfeltétele a külső értékelő. Tovább bonyolítja a kérdést, hogy a nyitottabb formátumú feladatoknál lényeges, hogy legalább két javító értékeljen egy dolgozatot. A fenti ellentmondást nem lehet feloldani. Számtalan országban olyan rendszert alakítottak ki, amelyben külső értékelésű az érettségi vizsga (pl. Szlovénia, Franciaország), egy lehetséges kompromisszumot jelenthet a német érettségi, amelyben az első értékelő minden esetben a tanuló saját tanára, a második pedig egy külső, független tanár.

Mindenképpen látnunk kell azonban, hogy a megbízható értékelési rendszernek megint csak komoly ára van. A kettős vagy a központi javítás is jelentős szervezési feladatokat jelent és természetesen dupla javítási költséget. A szóbeli vizsgák során azonos időben kell lebonyolítani kb. 75–80 ezer tanuló vizsgáját, és ha minden vizsgabizottságban két szaktanárnak kell jelen lennie, az nagyon komoly szervezést igényel. Az értékelési munkának jelentős *képzési feltétele* is van: mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgához képzett vizsgáztatókra van szükség. A képzés ebben az esetben a javítási és értékelési útmutatók használatát egységesítő rövid továbbképzést jelent, ennek megléte nélkül azonban nem biztosítható például a produktív készségek (beszéd és írás) vizsgaeredményeinek összemérhetősége. Ezen a ponton merül fel a szakemberek körében a legtöbb aggodalom a vizsga kettős funkciójával szemben, hiszen ha nem sikerül a megbízható értékelési rendszer anyagi és szervezési feltételeit megteremteni, akkor nem várható el, hogy az érettségi vizsga eredményeit az iskolán kívül elfogadják.

A vizsga *szabályozásáról* is egészen másként vélekedhetünk akkor, ha tudásszintmérő vagy ha lezáró vizsgaként tekintjük az érettségit. A tudásszintmérő vizsga logikájához igazodva a szakmai viták során felmerült az a gondolat, hogy az idegen nyelvi érettséginek három vagy több szintje legyen, hogy ezek a vizsgaszintek folyamatosan

lehetőek legyenek a középiskolai tanulmányok során. Ennek azonban fennáll az a veszélye, hogy a tanítás vizsgatréning jellege megerősödik, továbbá megint lesznek olyan tanulók, akik a középiskolai tanulmányaik befejezése előtt abbahagyják a nyelvtanulást. Fontos lenne tehát, hogy a szabályozás a vizsga lezáró jellegéhez igazodva az egész érettségi vizsga részének tekintse az idegen nyelvi érettségit is, amelyet csak a tanulmányok lezárása után lehet letenni.

Jelentős anyagi ráfordítást igényel tehát, hogy a megreformált érettségi vizsga megfeleljen azoknak a *minőségi követelményeknek*, amelyek egy tudásszintmérő vizsgával szemben támaszthatóak, ám a remélt eredmény, a középiskolai idegennyelv-oktatás rangjának visszaadása, véleményünk szerint mindenképpen megérné ezt a ráfordítást. A továbbiakban azt tekintjük át, hogy melyek azok a szakmai előfeltételek, amelyeknek meg kell felelnie az érettségi vizsgának, amennyiben az külső, tudásszintmérő vizsgaként is fel kíván lépni. Ezek közül a legfontosabbak, hogy tartalmában legyen korszerű és szintrendszere igazodjék a nyelvvizsgáztatásban elfogadott európai normákhoz, a vizsgafejlesztés, vizsgakészítés folyamata feleljen meg a szigorú minőségi kritériumoknak, és végezetül fontos kérdés a vizsga leírása.

## Az Európa Tanács ajánlásai és a vizsgaszintek

Az Európa Tanács szervezésében az 1970-es évektől folynak az idegennyelv-oktatással kapcsolatos munkálatok. Első jelentős eredménye ennek a munkának az 1974-ben megjelent *The Threshold Level* című kiadvány, amely arra tett kísérletet, hogy egy nyelvi szintet írjon le. Ez a „küszöbszint” a nyelvtudásnak az a szintje, amely már lehetőséget ad a nyelvhasználónak arra, hogy életének főbb területein, tehát a magánéletben, a munka során és a tanulmányaihoz kapcsolódóan képes legyen az idegen nyelven sikeres kommunikációra. Ez az a szint, amelyet a korábban már idézett EUnormák minimálisan szükségesnek tekintenek mindenki számára két nyelvből. Az angol minta hatására 1988-ig tizenkét további nyelvből készült el ennek a szintnek a leírása.

Ezt a munkát részben folytatta és tovább bővítette az 1989–1996-ig tartó „*Language Learning for European Citizenship*” című projekt, amelynek egyik eredménye többek között egy az idegennyelv-oktatás egészére kiterjedő átfogó dokumentum tervezete (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference),<sup>2</sup> a Threshold Level szintjének átdolgozása, valamint két további

2 A *Common European Framework of Reference*, amely az idegennyelv-oktatással kapcsolatos ajánlások átfogó dokumentuma, azzal a céllal készült, hogy megindítsa, támogassa, koordinálja a tagállamok kormányzati vagy nem kormányzati kezdeményezéseit az idegen nyelvek oktatásának fejlesztésére. A dokumentum segítséget kíván adni nyelvtanulási programok tervezéséhez, nyelvi vizsgák fejlesztéséhez, mert olyan rendszert és elvi alapvetést rögzít, amelynek segítségével különböző típusú és célú nyelvtudások írhatóak le (Modern... 1996:1.,5.). A dokumentum létrehozásában számtalan bizottságban nagyon sok szakember vett részt, az első változatát 1993 és 1995 között több országban kipróbálták, és az észrevételeket figyelembe véve jött létre a második változat 1996-ban. Maga a dokumentum abban nyújthat segítséget, hogy tartalmazza a kommunikatív kompetencia egyik lehetséges leírását, a nyelvhasználat, a nyelvtanuló, a szövegek és nyelvi feladatok, a nyelvtanulás folyamatának részletezését. Ezen túlmenően tantervméleti, és méréselméleti alapelveket rögzít, továbbá egy lehetséges szintrendszert. A dokumentumhoz külön útmutatók készültek pl. tanárok, tanártovábbképzők, vizsgáztatók, tankegyetemesek, tantervfejlesztők és oktatáspolitikusok számára.



nyelvi szint részletes leírása (Waystage, Vantage Level), továbbá a nyelvi portfólió rendszerének kidolgozása.

Az Európa Tanács ajánlásai egy *hatszintű rendszert* tartalmaznak. A három fő szint a következő: A (alapszintű nyelvhasználó), B (önálló nyelvhasználó), C (gyakorlott nyelvhasználó), és három szint további felosztásából alakul ki a hat szint.<sup>3</sup> (A szintrendszer általános leírását lásd a következő oldalon található összefoglaló táblázatban.)

A fenti szintek közül, mint ahogy korábban említettük, az A2 (Waystage), valamint a B1 (Threshold) és a B2 (Vantage) részletes leírása áll rendelkezésünkre angolul, németül pedig a B1 szinté, ez a „*Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*”<sup>4</sup>

A szintek leírásának elvi alapja az, hogy rögzítik, *mit tud a nyelvtanuló* azon a nyelvi szinten megoldani (nyelvi feladatok és tartalmak) és *milyen jól* (a nyelvhasználat minősége) (*van Ek 1987*). Nagyon lényeges a szintek és a skálák megfogalmazásakor, hogy minden esetben arra koncentrálunk, amit a nyelvtanuló azon a szinten képes megoldani, és a megfogalmazásokban nem a hiányosságok felől közelítünk.<sup>5</sup>

A szintrendszer használhatóságát támasztja még alá az is, hogy az ALTE (Association of Language Testers in Europe – Európai Nyelvvizsgáztatók Egyesülete) nevű nemzetközi szervezet, amely vizsgáztató intézményeket tömörít magába, a saját szintezési skáláját is a fenti rendszerhez igazította, így lehetőséget nyújtva arra, hogy a *különböző nemzetközi nyelvvizsgák szintjei összemérhetőek legyenek*. Ez tehát nem jelenti azt, hogy a különböző nyelvvizsgák mindenképpen hat szinten mérnek, de beazonosítható, hogy az egyes vizsgák szintjei ezen a skálán hol helyezkednek el.

A nyelvvizsgarendszer átalakításakor tehát célszerű a magyar hármas tagolású rendszert (alap-, közép- és felsőfok) *viszonyítani ehhez a hatszintű skálához*. Az érettségi vizsga fejlesztésének is egyik legnehezebb kérdése a közép- és az emelt szint elhelyezése ezen a skálán. Egyrészt meg kell határozni, hogy a nagyon bonyolult és többféle utat lehetővé tevő magyar oktatási rendszerben melyik az a reális szint, amely a középiskolai tanulmányok végére mindenki számára elérhető (ez lehet a középszintű érettségi vizsga minimuma). Másrészt lényeges a vizsgabizonyítványt felhasználók (elsősorban a felsőoktatás illetve a munkaadók) elvárásainak elemzése után, szintén a realitások figyelembe vételével meghatározni a két vizsgaszint maximumát.

Az érettségi szintjeinek meghatározása során külön problémát jelent, hogy azok az ET szintek közül többet is átfognak, míg a professzionális nyelvvizsgák esetében lehetőség szerint egy szinthez igazítják a mérést.

3 A1: Breakthrough; A2: Waystage; B1: Threshold; B2: Vantage; C1: Effective Operational Proficiency; C2: Mastery

4 van Ek, J. A. – J. L. M. Trim – L. G. Alexander: *Waystage 1990*. Strasbourg, Council of Europe, 1991. van Ek, J. A.: *Threshold Level 1990*. Strasbourg, Council of Europe, 1990. van Ek, J. A. – J. L. M. Trim: *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe, 1991. Baldeger, M. – M. Müller – G. Schneider: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. München, Langenscheidt, 1989.

5 Az egyes leírások minden esetben részletes listákat is tartalmaznak azokról a helyzetekről, témákról, nyelvi funkciókról, amelyek megoldására, alkalmazására vagy megértésére a nyelvtanuló képes. Ezek a részletesebb leírások a vizsgakövetelmények megfogalmazása során a beszédzándékok, a témák, az egyes készségeken belüli szintek meghatározásában nyújtottak segítséget.

<b>Gyakorlott nyelv-használó</b>	<b>C2</b>	Minden hallott vagy olvasott szöveget könnyedén megért. A különböző beszélt vagy írott forrásokból származó információkat össze tudja foglalni, összefüggően tudja felidézni az érveket és a beszámolókat. Spontán módon ki tudja fejezni magát, teljesen összefüggően és pontosan, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is.
	<b>C1</b>	Meg tud érteni különböző fajtájú igényesebb és hosszabb szövegeket, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és spontán módon tudja kifejezni magát, anélkül hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társadalmi, továbbá a tanuláshoz és a munkához kapcsolódó célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témában is, eközben megbízhatóan használ szövegszerkesztési mintákat, szövegösszekötő elemeket.
<b>Önálló nyelv-használó</b>	<b>B2</b>	Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve ebbe a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Olyan szintű normális interakcióra képes anyanyelvű beszélővel, folyamatosan és spontán módon, hogy az egyik félnek sem megerhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni különböző témákról, és képes kifejteni a véleményét valamilyen témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.
	<b>B1</b>	Megérti a fontosabb információkat a világos, standard szövegekben, amelyek ismert témáról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola és a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik. Egyszerű, folyamatos szöveget tud alkotni olyan témában, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tudja írni a tapasztalatait és különböző eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá vázlatosan meg tudja indokolni a különböző álláspontokat és terveket.
<b>Alapszintű nyelv-használó</b>	<b>A2</b>	Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információk, vásárlás, helyismeret, állás). Az egyszerű és rutinszerű nyelvi helyzetekben tud kommunikálni úgy, hogy egyszerű és direkt módon információkat cserél családi vagy mindennapi dolgokról. Le tudja írni nagyon egyszerű formában viszonyulását valamihez a közvetlen környezetében és olyan területeken, amelyek a legalapvetőbb szükségleteket érintik.
	<b>A1</b>	Megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek (pl. hogy hol lakik), amelyek olyan emberekre vonatkoznak, akiket ismer, vagy olyan dolgokra, amelyekkel rendelkezik. Képes nagyon egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél és segítőkész.

Komoly nehézséget jelent továbbá a vizsga követelményeinek pontos rögzítése után az egyes feladatok szintjének meghatározása. Nyilvánvalóan nehezen meghatározható ugyanis egy adott feladatsorról, hogy tulajdonképpen melyik szinthez igazodik. Ehhez mindenképpen a feladatok alapos tartalmi elemzése szükséges, tehát annak megállapítása, hogy milyen nyelvi elemek jelennek meg a feladatban, illetve milyen képességszintekre van szükség az elvégzésükhöz. További lehetőség még a feladatsorok mérési eredményeinek összehasonlítása más, már beszintezett vizsgákéval. A feladatok nehézségéről a konkrét mérés alapján szerzett statisztikai adatok azonban önmagukban nem adnak elegendő támpontot.

Az adott szinten érvényes elvárások jelennek meg az értékelési rendszer skáláiban is. Ha tehát eldöntöttük, hogy a vizsga a fenti szintrendszer mely tartományaiban kíván mérni, akkor a produktív készségek (írás és beszéd) értékeléséhez használatos skálák kialakításakor is segítséget nyújthatnak azok a meghatározások, amelyek részletezik, hogy az adott részterületen (például nyelvtani pontosság, vagy kiejtés) mi várható el, és ennek tudatában alakítható ki az értékelési skála.

## A vizsgafejlesztés folyamata, a vizsga leírása

A nyelvvizsgák minősége csak aprólékos, hosszadalmas munkával érhető el, komoly anyagi áldozatokkal. Ahhoz, hogy a vizsga érvényesen és megbízhatóan mérjen releváns tudás- vagy képességterületeket, hosszú és ciklikus fejlesztési folyamaton kell átmennie. A nagy nemzetközi nyelvvizsgák fejlesztésének tapasztalata alapján kialakult egy olyan *fejlesztési modell*, amelynek lényege az, hogy a helyzetelemzés alapján kialakított hipotézisekből kiindulva készítenek vizsgafeladatokat és értékelési útmutatókat, ezeket mérések segítségével próbálják ki, majd ezek tapasztalatai alapján dolgozzák át és alakítják ki a vizsgakövetelményeket (vö. Milanovic 1997; Perlmann-Balme 1996).

Az érettségi vizsga fejlesztéséhez is alkalmasnak tűnt ez a modell, azzal a kiegészítéssel, hogy mivel a középiskolában elérhető nyelvi szint meghatározása ehhez a vizsgához elengedhetetlenül szükséges, előre látható volt, hogy a méréseken alapuló kipróbálás szakasza ebben az esetben még hosszadalmasabb lesz. A fentiek figyelembe vételével alakult ki a következő, háromfázisú fejlesztési modell.

### 1. szakasz: A tervezés

A vizsgafejlesztés szükségességének felismerése után tisztázni kellett a vizsgával kapcsolatos elvárásokat, továbbá számba kellett venni a tantárgy tanításának magyarországi lehetőségeit és problémáit, valamint más országok érettségi vizsgáinak tanulságait. Ennek tudatában lehetett rögzíteni a *vizsgakövetelmények első tervezetét*, valamint a mérési módszerről alkotott első hipotéziseket (pl. vizsgaszerkezet, feladattípusok, szövegtípusok). Ennek a hipotézisnek nagyon fontos eleme az, hogy a nyelvvelajátításnak milyen módját és milyen szintjét várjuk el a vizsgázótól. Ebből a szempontból lényeges döntés volt például, hogy a vizsga alapját a négy kommunikatív készség mérése alkotja.

## 2. szakasz: A fejlesztés

A vizsgaleírás tervezete alapján konkrét feladatok és értékelési útmutatók formájában ki kell próbálnunk a vizsgát. A mérések eredményének elemzése rámutathat arra, hogy reálisak voltak-e az eredetileg felállított követelmények, de a szakemberekkel végeztetett lektorálás választ adhat arra is, hogy érvényes-e a vizsga, azaz annak tartalma a szakemberek szerint megfelel-e a szaktudomány jelenlegi állásának és reális-e. A kipróbálás eredménye és a szakvélemények alapján vissza kell térni az első szakaszhoz, és módosítani kell a követelményekről és a modellről alkotott hipotézist. A módosított vizsgaleírás-tervezet érvényességét újabb mérésekkel kell ellenőrizni. Ezt a fázist többször is meg kell ismételni, amíg eljutunk egy elfogadhatónak tekinthető állapothoz, amelyet *vizsgaleírás* formájában dokumentálhatunk is.

Az idegen nyelvi érettségi vizsgák fejlesztése során külön problémát jelent a különböző nyelveken dolgozók közötti egyeztetés: célszerű ugyanis a vizsgaszintek és a vizsgaszervezet tekintetében közös álláspontot kialakítani.

## 3. szakasz: A lebonyolítás

A második szakaszban kialakul a vizsga modellje, azaz a mérési rendszer, amely azonban teljesen üres. Ezt a rendszert fel kell tölteni *vizsgafeladatokkal*, amelyek megbízhatóságát és érvényességét előteszteléssel kell ellenőrizni, és ezekből készülhet majd a valódi vizsga. Az igazi vizsga eredményeinek elemzése is szükséges azonban, mert ezek a vizsgák rámutathatnak olyan ellentmondásokra, amelyeken változtatnunk kell. Tehát elképzelhető, hogy újra vissza kell térni az első szakaszhoz, és módosítani kell a vizsgáról alkotott elképzelésünket, és ehhez kell igazítanunk a mérőeszközünket is.

Ez az *ellenőrző tevékenység* azért is fontos, mert a vizsga, amely nagyon érzékenyen tükrözi a szaktudomány fejlődését és a társadalom változását, gyorsan avuló képződmény, és ezért állandó „karbantartást” igényel. A fent leírt ciklikus vizsgafejlesztési modell elég hosszadalmas, évekig is elhúzódó folyamat, tehát előfordulhat, hogy mire a vizsgánk rutinszerűen lebonyolíthatóvá válik, már kissé el is avult.

E folyamattevékenységből is jól kitűnik, hogy *a vizsga minőségéhez sok idő és pénz szükséges*. Nagyon tudatos döntést igényel, hogy a folyamat mely részéről mondunk le, ha a lehetőségek nem adták az ilyen alapos munkához. Ha a folyamat valamelyik elemét kényszerűségből kihagyjuk vagy átgorjuk, mert nincs rá idő vagy a költségek csökkentésére törekszünk, akkor a vizsga minősége alapvetően megváltozhat.

Ahhoz, hogy a vizsga jól beleilleszkedjék a tanulási folyamatba, *nyilvánosnak és átláthatónak* kell lennie. Mindazoknak tehát, akik valamilyen minőségben kapcsolatba kerülhetnek a vizsgával, meg kell kapniuk a megfelelő mennyiségű információt róla. Erre a célra készül el a vizsgához szervesen hozzátartozó vizsgaleírás.

Egy idegen nyelvi vizsgaleírás tartalmazza *a vizsga főbb jellemzőit* (pl. a teszt célja; a vizsgázók leírása; a vizsga szintje; annak leírása, hogy a vizsgázó a valóságban mire képes az egyes szinteken), *a vizsga tartalmának és lebonyolításának leírását* (pl. szerkezet; a mérni kívánt nyelvi készségek; a vizsgarészek száma; az egyes vizsgarészek ideje;

az egyes vizsgarészek súlyozása; szövegtípusok; a szövegek hossza; feladattípusok; az utasítások nyelve; mintateszt; az értékelés szempontjai; a tipikus megoldások szintenkénti leírása; mintául szolgáló megoldott és kijavított feladatok). Ezen túlmenően konkrét adatokat tartalmaz a vizsga szervezésével kapcsolatban (pl. mikor és hol lehet letenni; mennyi tanulás szükséges hozzá; mely tankönyvek használhatóak jól a felkészítésben). Lényeges része tehát a dokumentumnak, hogy konkrét példákat tartalmaz a feladattípusokhoz és a megoldásokhoz is (vö: Alderson & Clapham & Wall 1995; Milanovic 1997).

Az is elterjedt szokás a nagyobb vizsgaközpontoknál, hogy a különböző célcsoportoknak eltérő dokumentumokat bocsátanak ki. Lehetséges például, hogy a feladatíróknak szánt vizsgaleírás több olyan konkrét részletet tartalmaz, amelyet biztonsági okokból a felkészítő tanár nem kaphat kézhez, vagy hogy a vizsgáztatók képzéséhez készült információs anyag olyan mennyiségű mintadolgozatot tartalmaz, amelyre a tankönyvíróknak nincs szüksége.

A vizsgaleírás nagyon lényeges eleme az, hogy hogyan írják le benne az elvárt nyelvtudást. Az ugyanis minden esetben a tesztkészítők döntése, hogy az adott célra milyen típusú nyelvtudást tartanak fontosnak, és a vizsgán a mérőeszközöket nyilvánvalóan ehhez igazítják. Ha például egy vizsgaleírás csak nyelvtani és témalistát tartalmaz, akkor ez alapján nem lehet készségmérő tesztet készíteni. Abból tehát, hogy a kommunikatív kompetencia milyen értelmezésben jelenik meg a vizsgakövetelményekben, levezethetők a vizsga mérési módszerei is.

\* \* \*

A fenti rövid és vázlatos áttekintésben az idegen nyelvi érettségi vizsga fejlesztésének néhány kulcskérdésére kívántunk rámutatni. Az érettségi vizsga reformja ugyanis nagyon komoly lehetőséget teremt akkor, ha a fejlesztés feltételeit megteremtve lehetővé válik egy olyan érvényes és megbízható vizsga kialakítása, amely a közoktatáson belül helyezkedik el, igazodik a középiskolások életkorához, világos követelmények alapján készül, egyértelmű segítséget adva a felkészítéshez. Természetesen különböző megfontolások alapján felmerülhet a vizsgafejlesztési folyamat leegyszerűsítése vagy meggyorsítása, ennek következménye azonban mindenképpen a vizsgaminőség romlása lesz, amelyből egyenesen következhet a bizonyítvány értékének devalválódása. Figyelembe kell vennünk azt is, hogy amennyiben az ingyenesen megszerezhető vizsga konkurensként jelenik meg az üzleti alapon működő nyelvvizsgapiacon, akkor ártrendezheti azt és anyagi érdekeket fog sérteni.

Tisztában kell lennünk azzal is, hogy egy erősen teljesítményközpontú társadalomban nagy a vizsgakészítők felelőssége. Minél több vizsgát kínálunk fel, annál több vizsgára kényszerítik a gyerekeket, pusztá jóindulatból, a legjobb szándékkal. Természetesen elfogadható érv, hogy a különböző vizsgák lehetősége, netán a jó eredmény erősen motiválható, ugyanakkor tudnunk kell azt is, hogy még a legkorszerűbb vizsga is mindenképpen leszűkíti, megmeregíti a lehetőségeket. Fontos lenne, hogy a nyelvvizsgák terén most életbe lépő intézkedések abba az irányba hassanak, hogy az igazi értéket maga a nyelvtudás képviselje.

A nyelvizsgakérdés csak egy kis részterülete az idegennyelv-tanítás bonyolult kérdéskörének, és önmagában a nyelvizsga vagy az érettségi reformja nem hozhat megoldást az egész problémára. Fontos lenne, hogy a középiskola esélyt kapjon a valódi nyelvtanításra, hogy a nyelvtanár a lehető legtöbb segítséget kapjon ahhoz, hogy korszerűen és eredményesen taníthasson idegen nyelveket. S közben ne felejtjük el azt sem, hogy a nyelvtanítás sok olyan lehetőséget rejt magában, amelyek messze túlmutatnak a nyelvtanulás pragmatikus hasznán. A kommunikációs képességek fejlesztése komoly lehetőséget teremt a személyiségformálásra, a szociális tanulásra, a kultúrák közötti különbözőségek és azonosságok megismerése pedig a tolerancia megtanulására.

Szerettünk volna továbbá rámutatni arra, hogy a *vizsgakészítés és a vizsgafejlesztés szakterülete* az elmúlt évtizedekben jelentős fejlődésen ment keresztül. Most, amikor az érettségi vizsga reformja, valamint az államilag elismert nyelvizsgák rendszerének kialakítása kapcsán lehetőség nyílik arra, hogy új vizsgákat fejlesszünk vagy a régieket átdolgozzuk, esetleg dokumentáljuk, érdemes a magyar hagyományok mellett ennek a Magyarországon nem is egyértelműen elismert szaktudománynak az eredményeit is számba véve, tudatosabban koncentrálni a minőségre. Segítséget nyújthatnak ebben az Európa Tanács dokumentumai, amelyek hosszú idő alatt, komoly anyagi ráfordítással, sokféle, különböző nézetet képviselő szakember bevonásával készültek, a szakterület fejlődésének eredményeit felhasználva. A dokumentumok adaptációja természetesen hosszadalmas és alapos munkát igényel, és számtalan további megoldandó ellentmondáshoz vezethet. Nyilvánvaló, hogy a nemzetközi ajánlások csak segítséget nyújthatnak, az adott vizsgával kapcsolatos, annak minőségét érintő érték-döntéseket minden esetben a vizsgát készítőknél kell meghozniuk.

EINHORN ÁGNES

## IRODALOM

- ALDERSON, J. C. & C. CLAPHAM & D. WALL (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN EK, J. A. (1987) *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. II. Strasbourg, Council of Europe.
- FÖLDESI VERA (1999) *Der Prozeß des Spracherwerbs und Beurteilung der eigenen Sprachkenntnisse der Germanistikstudenten. Eine Untersuchung im 1. Studienjahr, ELTE 1997/1998*. Budapest, ELTE. (Diplomarbeit)
- KEREKES ÁGNES & NEUWIRTH GÁBOR (eds) (1996) *Felvételi vizsgakövetelmények a felsőoktatási intézményekben 1997*. Budapest, Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda.
- KÖLTSÉGELEMZŐ TANULMÁNY az OKI részére. (1997) *A régi és új rendszerű érettségi vizsga működésének költségeiről*. Szeged, rePRESENT Bt. (Kézirat)
- MILANOVIC, M. (ed) (1997) *Gemeinsame Europäische Rahmenrichtlinien für den Fremdsprachenunterricht*. *Praktische Anleitung für Prüfer*. Strasbourg, Council of Europe.
- MODERN LANGUAGES (1996) *Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg, Council of Europe.
- PERLMANN-BALME, MICHAELA (1996) Die Revision der Zentralen Mittelstufenprüfung. Prinzipien der Prüfungsentwicklung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Intercultural German Studies*. Band 22. München, Iudicium.
- SZABLYÁR ANNA (1998) A hazai némettanítás áttekintése. In: EINHORN ÁGNES (ed) *Német nyelv*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. [Mérés-értékelés-vizsga 5.]
- TERESTYÉNI TAMÁS (1995) Helyzetkép az idegennyelv-tudásról. *Jel-kép*, No. 2.
- VÁGÓ IRÉN (1999) Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: VÁGÓ I. (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Bp., OKI Kutatási Központ, Okker.

## VEVŐKÖZPONTÚ ISKOLA

**A**Z ALÁBBI TANULMÁNY CÉLJA KETTŐS. Egyrészt érvelni szeretne az oktatás, és oktatási rendszer olyan felfogása mellett, amely összeegyeztethetőnek tartja a tömegességet és a (vevőközpontú) minőséget. Másrészt pedig olyan technikákat kíván felvillantani, melyek hozzásegíthetik az oktatási intézményeket a fenti cél eléréséhez. A tanulmány nem titkolt célja, hogy a minőségügy megközelítéseit közelebb hozza a joggal óvatos szakmai közönséghez.

### Az oktatásban érdekeltekről

A minőségbiztosítás egyik szemléletformáló kifejezése a „vevő”. A minőség vevőközpontú, a szolgáltatások a vevők igényeit elégítik ki, egy fontos és szabályozandó működési folyamat a vevőszolgálat.

A „mi az a minőség” kérdését meg kell, hogy előzze a „ki a munkánk vevője” kérdés. Az oktatási minőség összetettebb fogalom, mint az „eredményesség”, a „színvonal” vagy éppen a „hatékonyság”. Először azt kell leszögezni, hogy lehetetlen olyan minőségfogalmat meghatározni, amely nem veszi figyelembe a felhasználók elvárásait. A következő oldalon található ábra jól szemlélteti az iskolafelhasználók sokszínűségét és sokrétű érdekeit.

A minőség értelmezésekor megkülönböztethetünk egy olyan elvárt minőséget, melyet a mindenkori *állami szabályozás* jelöl ki az iskolák számára. Az óvodák esetében az Országos Nevelési Program az irányadó, az általános és középiskolák számára a Nemzeti alaptanterv, valamint a hozzá kapcsolódó kimeneti vizsgakövetelmények (alpműveltségi vizsga és kétszintű érettségi vizsga). A szakképzéssel is rendelkező középiskolák esetében ez kiegészül az Országos Képzési Jegyzék előírásaival. A felsőoktatási intézmények csak látszólag kötetlenebb világában ugyanezt a feladatot látják el némileg más formában a törvényben meghatározott képzési keretfeltételek, valamint az akkreditáció folyamata.

Nagyon alacsony önbecsülése lenne annak az oktatási intézménynek, amely csak és kizárólag az államilag elvárt minőségnek tenne eleget.<sup>1</sup> Minden intézmény megfo-

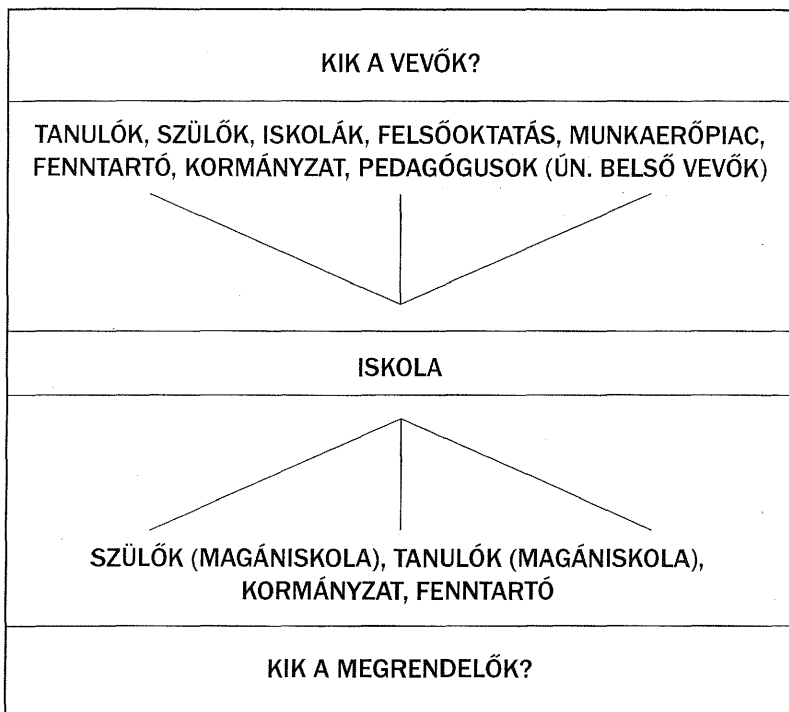
---

<sup>1</sup> Az állam természetesen az oktatás egyik legfontosabb megrendelője és vevője marad Európában, így nálunk is. Az állami elvárások azonban keretjellegűek, és minden oktatási intézmény számára kötelezőek. Így csak egyfajta *minimumot* tükröznek; a nekik való megfelelés nem töltheti ki egy intézmény szakmai működését.

galmazhatja saját, intézményi minőségfogalmát, amely *a vevők sajátos igényein* alapul. Röviden szólva tehát megállapíthatjuk, hogy amíg a „színvonal”, „eredményesség” vagy éppen „hatékonyaság” általában külső – leginkább államigazgatási – elvárásokhoz való alkalmazkodást jelent, addig a „minőség” elsősorban a felhasználók igényeinek megismerését és kielégítését szolgáló belső kezdeményezés nyomán jön létre.

A minőséget tehát úgy határozhatjuk meg, mint a szervezeti és szakmai működés mindazon tulajdonságainak összességét, amely az oktatási intézményt alkalmassá teszi a vevői igényeknek való megfelelésre.

Ugyancsak alapvető különbség, hogy a felhasználók sokféleségéből fakadóan egyidőben *sokféle minőségfogalom* lehetséges, míg például a „színvonalat” általában *egységesnek* tételezik, melyet egyes intézmények csak alul- illetve felülmúlhatnak.



### *Közkeletű balítéletek a vevőközpontúságról*

1) A vevőközpontúság a vevőknek fontos.

A vevőközpontúság elsősorban az oktatási intézménynek fontos. Központi iránymutatás hiányában a helyi felelősség rendszerében leginkább vevőink visszajelzéseiben bízhatunk. Az országos követelmények teljesítésére még senki sem épített sikeres intézményi programot. Szilárd és vevői igényeken nyugvó küldetés nélkül nem tudunk kezdeményezni, követelni, értékelni, jutalmazni és javítani.



2) A vevők laikusok.

A vevők nem pedagógiai szakemberek, de nem is laikusok. A tanulás olyan tág és bonyolult terület, melyeknek csak kisebb része zajlik az oktatási intézményben. A vevők meglátásai a pedagógusoknak is segíthetnek.

3) A vevő mindig csak kér.

A folyamatos intézmény-vevő kapcsolat nem egyirányú. A vevőközpontú működés olyan „szerződészerű” kölcsönös elkötelezettség, amelyben a vevőktől is elvárható egy sor dolog.

4) Ha a vevőnek mindig igaza van, akkor a vevők uralkodnak?

A vevőközpontúság inkább a vevői igények folyamatos megismerését, szakmai nyelvre történő fordítását és érvényesítését jelenti, mintsem szülők vagy éppen tizenéves diákok „uralmát”.

5) Minden elhangzó vevői igény kielégítendő?

A vevőközpontúság nem egyes „vevők” igényei utáni rohangálást, hanem a sokféle vevői igény (köztük a belső vevők igényeinek) összedolgozását, a vele való azonosulást és következetes megvalósítását jelenti.

6) A vevőközpontúság lényege, hogy azt kell kínálni, amit a vevő éppen keres.

Az országosan meghatározott keretek, az intézményi hagyományok és kapacitások erőteljesen behatárolják mozgásterünket. A vevők középtávon jobban értékelik az átgondolt és folyamatosan javított pedagógiai munkát a felszínes csillogásnál.

7) Vevőként igazából csak a szülő és gyerek számít.

A pedagógusok, mint belső vevők éppoly fontosak; az ő együttműködésük nélkül semmilyen javítás nem valósulhatna meg. Ma még nehéz feladat a fenntartó, a munkaadó igényeinek szakmai nyelvre fordítása és megvalósítása. Az intézmény küldetése és folyamatos javítómunkája éppen attól nyerhet erőt és távlatokat, ha sokféle vevői igényen alapul és kiegyensúlyozott. Senki nem vágyik küldetésének évről-évre való módosítására.

8) A vevő ne avatkozzon a munkába, az intézmény munkájának végeredménye önmagáért beszél!

A munka eredménye (pl. sikeres továbbtanulás) leginkább a szülőket érdekli. Más vevők (belső vevők, fenntartó, munkaadók) viszont éppen az eredményekhez vezető szakmai-pedagógiai folyamatok iránt érdeklődnek jobban. A tanulók számára pedig egy életre meghatározó élményt jelent a szakmai folyamatok vevőbaráttsága vagy annak hiánya. Ha ezt az érdeklődést nem elégítjük ki, hogyan tudjuk tartósan fenntartani a jó eredményeket?

9) Eddig is megvoltunk e nélkül!

Eddig talán igen, de azután aligha. Ha átlagosan elfogadott és népszerű intézményről van szó, akkor a vevőközpontúságot mindennél jobban kikényszeríti majd a demográfiai apály és a normatív finanszírozás összeharása. Ha országos mércével mérve is elitintézményben fogalmazódik meg az állítás, ott csupán a kedvező helyzet ingatagságára kell figyelmeztetni.

10) Az még több munka, ha most még a vevőinkre is figyelni kell.

Bizonyos, hogy másképp kell dolgozni, de nem biztos, hogy többet.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a vevőközpontúság olyan szemlélet, amely segíti az oktatási intézmény és vevőköre közötti kölcsönös elkötelezettség kialakulását. E szemléletmód arra ösztönöz, hogy ismerjük meg vevőink igényeit, dolgozzuk össze azokat nemes szakmai küldetéssé, folyamatosan tájékozódjunk annak teljesüléséről, és a vevői visszajelzések alapján végezzük el munkánk javítását.

## A tanulásról

Először azt a folyamatot elemzem, melynek során az iskolai működés hangsúlya az oktatásról a tanulásra helyeződik át. Utána pedig arról beszélek, hogy mit tudunk tenni a tanulás kiszámíthatóbb, vevőközpontúbb, egyenletesebb minőségének biztosításáért.

A hagyomány vezérelte társadalmakban a tanulás – amelybe a gyakorlati ismeretek megvetett tárháza nem fért bele – mindig személyes ügy volt, mindig mestert (lélekvezetőt, „gurut”) igényelt, eredménye pedig mindig a személyiség belső átalakulása, „megvilágosodása” kellett, hogy legyen. Ennek nyomai ma is fellelhetők az elitképzés, a művészeti képzés bizonyos szeleteiben, valamint azokon az iskola utáni különórán, ahol magas kultúrával, pl. művészetekkel ismerkednek a fizetőképes tanulók. Amikortól az első „felvilágosodott” abszolutista államok katonai-gazdasági teljesítő-képességük növelése érdekében kötelező népoktatást építettek ki, a tömegoktatás átért a tanulás, az oktatás és minden vele összefüggő tevékenység (pl. ellenőrzés, értékelés) ipari mintájú megszervezésére. Az állami oktatásügy egyik nagy hazai fénykorának, a századforduló Monarchiájának iskolaépítészete jól tükrözi ezt a váltást: az iskola, a hivatal, a kaszárnya, a gyárépület, a kórház és a börtön egyazon – mai szemmel már lenyűgöző – építészetnek a termékei.

A frissen „tudásgyárrá” vált iskola tanulásfelfogását három állítással írhatjuk le:

- a mindenki által elsajátítandó helyes tudásanyag ismert és rögzíthető, innentől már csak az elsajátítás folyamatát és eredményét kell figyelemmel kísérni;
- a népoktatás kötelező minimumán túli tanulási kudarcok nem jelentenek állami szintre emelendő problémát, mert egy osztálytársadalomban végül mindenki „megtalálja a helyét”;
- a tanulás tehát magánügy, az oktatás – melyre minden modern nemzet sokat áldoz – viszont egyike a legfontosabb közügyeknek;
- a fő tennivaló tehát az oktatási folyamat ellenőrzés alá vonása, annak dokumentálása és betartatása, hogy az intézmények és pedagógusaik a központilag elvárt erőfeszítéseket tegyék meg az oktatás sikeréért.

E korszak oktatásközpontú ellenőrzési rendszerének néhány máig ható eszköze:<sup>2</sup> központi tantervek, tanmenetek és tankönyvek; osztálynaplók, ellenőrzők, tanmenetek, óravázlatok.

A tanulás iránti érdeklődés a tömegoktatás második korszakának sajátja, amikor a népoktatáson túli szakasz színvonala is fontossá válik. Ennek okai eltérőek és sokszínűek lehetnek, itt csak utalni szeretnék az oktatással szembeni demokratikus elvárás-

2 A tantervek és tantervpolitikák – jóval összetettebb – kérdését nem érintem.

sokra, a középfokú oktatás expanziójára, a hagyományos osztálytársadalmak tömeg-társadalmakká alakulására vagy a gazdaság növekvő igényeire.

A tanulás iránti növekvő érdeklődés a tudományokban is jelentkezik. Megjelenik a *tanulásmódszertan* paradigmája.<sup>3</sup> Ennek lényege kettős:

- az oktatók által tudott és vitán felül álló az oktatás célja, a tanuló feladata az oktatással való azonosulás;
- alkalmazható az a tudományos és szervezett pedagógiai-didaktikai eszközrendszer, amely kifejti a kívánt hatásokat és kihozza a tanulóból az elvárt eredményeket.

E paradigma erőteljesen épített a számítógépes modellekre és a viselkedéstudomány emberképére. Az igazsághoz tartozik, hogy a tanulásmódszertan alkalmazásának második szakaszában már szerepet kap a tanuló is: a tanuló önirányításra való képessége már csak közvetett oktatói irányítást tesz szükségessé. Mivel Magyarországon az önálló lélektani és pedagógiai gondolkodást 1948 után évtizedekre elfojtották, ezen paradigma hazai iskolai hatása elenyészőnek mondható, helyette inkább a múlt századi ellenőrző és dokumentáló oktatásfelfogás – többé-kevésbé tudattalan – továbbéléséről beszélhetünk.

A tanulásmódszertanval szembenálló elképzeléseket fogalmazták meg azok a reformpedagógiák, amelyek a „gyermeket” tették meg az oktatás és tanulás kulcsszereplőjének. A reformpedagógiák feltételezése szerint az oktatásnak elsősorban támogatni és ösztönözni kell gyermeki lélek fokozatos és öntörvényű – bár tudományosan megismerhető – fejlődését. E megközelítés nagy érdeme, hogy – gyermekközpontú látásmódjából következően szükségszerű módon – felértékelte a tanulást az oktatáshoz képest. A reformpedagógiák gyengesége viszont a tantermen és iskolakísérleten való felülemelkedésre, a szigetszerű lét meghaladására való képtelenség volt. Így a reformpedagógia felismerései elemeiben ugyan beépültek a modern pedagógiai kultúra főáramába, de tanulásmódszertanú oktatáspolitikai nem formálódott ki a közelmúltig.

Amikor – a demokratikus tömegoktatási rendszerek részleges kudarcai utáni kiábrándultság időszakában – újra felfedezik a tanulóval kapcsolatban a partneri viszony fontosságát, a korábbiaknál „puhább” paradigma válik általánossá: megjelenik a *tanulásszervezés* elképzelése.<sup>4</sup> E felfogás inkább az oktatás és tanulás szervezeti környezetére összpontosít. Ez a korszak az oktatásszociológia virágkora is, amikor az elemzők az modern tömegoktatás gondjait elsősorban szerkezeti-szervezeti változtatásokkal kívánták megoldani. E megközelítésben a tanulás feltételrendszere válik kulcsfontosságúvá, különös tekintettel a következő feltételekre:<sup>5</sup> térbeli, időbeli, eszközbeli és személyi feltételekre.

A hazai oktatásügy már meglévő rendszerét elsősorban kis részelemekként színezte e paradigma. Ide tartoznak olyan megoldások, mint a fakultációk, csoportbontások, „tehetség gondozó” és „felzárkóztató” képzések, a tagozatok és emelt szintű képzések,

3 A tanulásmódszertanról lásd Orosz S.: *Tanulástörvények és a tanulás irányítása*. Veszprém, 1980; Nagy S.: *Az oktatásmódszertan alapkérdései*. Budapest, 1981; Báthory Z.: *Tanítás és tanulás*. Bp. 1985; Orosz S.: *Az oktatás, mint a tanulás szabályozása*. Veszprém, 1986

4 A tanulásszervezésről lásd Báthory Z.: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest, 1992

5 Az oktatásról és pedagógiáról szóló közbeszédben ma is ezeket a „feltételeket” szokták azonosítani a minőséggel.

a tantárgyi munkaközösségek, a szakkörök, a tanulmányi kirándulások. E megoldások közös jellemzői, hogy – demokratikus szakmai közélet hiányában – az oktatás szereplői úgy kezelték magától értetődő fejlesztési lehetőségeknek őket, hogy eredményességük, hatékonyságuk és minőségük rendszeres értékelése teljesen hiányzott az elmúlt évtizedekben. Ennek következtében a „tehetséggondozásnak” és „felzárkóztatásnak” ma nincs iskolai szintű, modellekre támaszkodó, gyakorlatias és hozzáférhető szakmaisága.

Az az új megközelítés, melyet *tanulásvezetésnek* hívok, némileg összetettebb a korábbi paradigmáknál. Legfontosabb jellegzetességei, hogy: a tanulóból indul ki; nem annyira az oktatás (pl. egy adott iskolatípusban évente végzettek száma), mint inkább a tanulás eredményeire (pl. vizsgákon bizonyított tanulói kompetenciák) kíváncsi; az oktatás céljait sokszínűnek tételezi, a célok meghatározását az oktatásban érdekeltek – sokszor helyi szintű – alkujára (is) bízza; csak a tanulóval együtt lehet érvényes egyéni tanulási célokat tételezni.

A tanulásvezetés a tanulók *tanulási útjának* tudatos segítése és tervezése. Befolyásolja a tanulók tanulási útjának szerkezetét (átjárhatóság, egymásra épülés, tervezhetőség) és tartalmát (egyéni igényekre bontott külön feladatok kiadása, értékelése és visszacsatolása). Alkalmazásakor pedagógiai módszerek (pl. tanulói portfóliók, egyéni tanulási programok) és tanulószervezési eljárások (a különfoglalkozások és önálló tanulói munka szabályozása) egyaránt használatba vehetők.

A fenti változások mögött társadalmi átalakulás áll: a megszerzett tudás gyors avulása miatt egyre kevésbé lehetséges lezárt tudáscsomagok átadása és egyre fontosabbá válik a tanulás megtanulása. A munkaerőpiacon tartósan és sikeresen jelenlévők sorsa az élethossziglani tanulás. Ulrich Beck német szociológus szellemes hasonlatával élve a modern tömegoktatás olyan szellem pályaudvar, ahol nem tudni, hogy hová indulnak és mikor érkeznek meg a vonatok, de valahová mindenkinek fel kell szállnia. Végképp eltűnnek az élethossziglani tartó „jó szakmák”.

Ilyen tanulási környezetben kulcsfontosságúvá válik a tanulmányok folytathatósága, átválthatósága, és a tanulási utak áttekinthetősége. Egy 12 évfolyamos, érettségivel végződő egyéni tanulási út számos olyan döntési pontot (iskolaválasztás, nyelvtanulás, tagozatválasztás, fakultáció, szakmai orientáció) rejt magában, melyek hosszútávon is meghatározzák a tanuló sorsát. Ez felelőség, melyet a felhasználói, vevői köre iránt elkötelezett oktatási intézményeknek fel kell ismerniük. Olyan szemléletmódra és kezdeményező magatartásra van tehát szükség, amely elébe megy a tanulói, szülői, fenntartói és munkaadói igényeknek és valamennyi érdekelt számára megkönnyíti a tanulóval kapcsolatos igények beépítését, a tanulási utak közös tervezését.

A pedagógus szintjén elsősorban a vevői – itt elsősorban tanulói – adottságok, igények és visszajelzések alapos és rendszeres megismerése jelenti a kihívást. A megismert dolgok munkába való beépítése („visszacsatolása”) ugyancsak pedagógusi feladat. Nem kétséges, hogy a hagyományos ismeretátadó pedagógiai gyakorlat alkalmatlan erre. Az alábbiakban a tanulásvezető pedagógus néhány ismérvét igyekszem megrajzolni:

- képes a tanulóihoz alkalmazkodó tananyag megszervezésére a rendelkezésre álló tartalmi kínálatból, azaz „sokkönyvű” pedagógus;
- képes a tanulóihoz alkalmazkodó követelmény- és értékelési rendszer kidolgozására, és nyilvánosságra hozására;
- képes a tanulóihoz alkalmazkodó tanítási módszerek alkalmazására;
- képes az egyéni tanulói érdeklődéseket támogató (tutori jellegű) tanácsadásra.

A hangsúly mindenhol a tanulókon van. Nem az a kérdés tehát, hogy mely pedagógiai rendszer számít korszerűnek, „haladónak”, európainak. Az a kérdés, hogy mely eljárásokkal lehet a legeredményesebben támogatni – Goethe-vel szólva – a tanulók vonzásait és választásait. Ha pl. egy elitgimnáziumban a fegyelmezett és ex-cathedra tanórai munka a vevőközpontú, ott fölösleges a divatos pedagógiai megközelítések (csoporthmunka, differenciálás stb.) erőltetése.

## A minőségbiztosításról

A decentralizált oktatási rendszer szükségszerűen fordul a helyi közösség felé, és az intézményi működéshez „iránytűt” keresve igyekszik vevőkörének igényeit megismerni és beépíteni működésébe. Ezzel párhuzamosan válnak láthatóvá a minőségbiztosítás rendszerszintű problémái is. Ez utóbbiak az alábbi táblázatban foglalhatók össze.

*Az oktatásügy hét rendszerszintű minőségi problémája:*

- 1) a pedagógus szakma helyzete és feladatai közötti kiálló ellentmondás;
- 2) a tanulók és szüleik kiszolgáltatottsága;
- 3) az oktatásban érdekeltek, az iskolafelhasználók bevonásának gyenge mértéke;
- 4) a vevőszolgálati eljárások teljes hiánya helyi és országos szinten;
- 5) világos országos és helyi követelményrendszerek hiánya;
- 6) a folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés hiánya;
- 7) a szakmai munka folyamatos javítására szolgáló intézményi, helyi és országos (minőségbiztosítási) eljárások hiánya.

Szakmai és társadalmi szempontból azonban legalább ilyen érdekesítő az intézményi és helyi szint. Az oktatási intézmények számára a vevőközpontú működés és a szakmai-pedagógiai megújulás olyan célkitűzések, melyek a hagyományos működés keretei között csak nehezen valósíthatók meg. Ennek okai a következők:

A hagyományos szervezetben nincsenek eljárások a dolgozók folyamatos bevonására; a hagyományos szervezetben gyengék az alapok egy közös szervezeti-pedagógiai értékrend kidolgozására; a hagyományos szervezetben nincsenek biztosítékok a működés folyamatos figyelésére és javítására; a hagyományos szervezetben bevezetett javítások középtávú fenntarthatóságát semmi nem biztosítja.

Ezen problémák megoldása érdekében az oktatásban is nő a minőségügyi rendszer iránti érdeklődés. Ezen rendszerek (mind az ISO-szabványcsalád, mind pedig a teljes körű minőségirányítás azaz TQM) éppen a fenti elvárásoknak való megfelelés érdekében látszanak megfelelő eszközöknek az oktatásban is.

SETÉNYI JÁNOS

## TERÜLETI EGYENLŐTLENSÉGEK

**L**ÁTSZÓLAG IGEN MESSZE ESNEK EGYMÁSTÓL a területi különbségek és az oktatást meghatározó különbségek, mindkettőt igen sok, összetett tényező határozza meg, egymáshoz közvetlenül kevés közülük van, bár az elmúlt évtizedben az oktatási intézmények önkormányzati fenntartásba kerülése s más területileg ható folyamatok révén közelebb kerültek egymáshoz. Ezen túlmenően a két területen hasonló folyamatokat is felfedezhetünk: mind az oktatási rendszer, mind a területi folyamatok esetében a különbségek közismerten megnövekedtek – kevésbé ismert azonban, hogy ezek a folyamatok és különbségek egymással összefüggésben vannak-e, s ha igen, mi módon hatnak. Nem vállalhatjuk ezen írás keretében a választ, mindenestre megkíséreljük a megközelítési lehetőségeket végiggondolni.

A kérdés megválaszolása két oldalról kísérrelhető meg – annak feltárása révén, hogy van-e jelentősége a települési rendszer, ill. a területi folyamatok alakulásának az oktatási rendszer által közvetített különbségekben (azt feltételezve, hogy mindkettő része az egyenlőtlenségek rendszerének, s többé-kevésbé azonos módon közvetíti ezek hatásait), és fordítva – annak feltárásával, hogy mi az oktatási rendszer szerepe a területi egyenlőtlenségek ill. különbségek alakulásában (azt feltételezve, hogy ezek egymástól többé-kevésbé független rendszerekként hatva esetlegesen egymás kedvező vagy kedvezőtlen hatását ellensúlyozni képesek). Nagyon különböző utakat kell azonban bejárnunk és nagyon különböző eredményre jutunk annak függvényében, hogy a fenti kérdést melyik irányból tesszük fel: a területi folyamatok felől vagy az oktatás felől, azaz arra kérdezzünk rá, hogy mi a területi különbségek szerepe az oktatás minőségében, vagy arra, hogy mi az oktatás szerepe adott település helyzetének ill. a területi különbségeknek az alakulásában? A kérdés mindkét megközelítésben összetett, s további elemzést igényel. Jelen tanulmány az oktatás felől igyekszik feltenni – s csak részben megválaszolni – az összefüggésre irányuló kérdéseket – az írás végén azonban ismét felveti a másik megközelítés szükségességét is.

### A területi különbségek alakulása

A tagolt tereket, térségeket kialakító folyamatok mindenütt átfogóak és összetettek, alakítói elsősorban a gazdasági és társadalmi folyamatok. A rendszerváltást követően nálunk a területi folyamatok és ennek következtében a területi különbségek többé-

kevésbé más irányt vettek, mint a korábbi évtizedekben. A korábbi évtizedek kutatásai azt mutatták ki, hogy a szocialista országok a velük nagyjából azonos fejlettségi szinten álló piacgazdaságokhoz képest regionálisan kiegyenlítettebbek, kevésbé tagolt térszerkezetűek voltak, a gazdasági fejlettség regionális szóródása kisebb volt ezekben az országokban. A területi különbségek mögött húzódó társadalmi-gazdasági folyamatok ismertek: pl. a gazdasági átalakulása, a munkanélküliség megjelenése, a lakosság jövedelmi differenciálódása, a külföldi tőke, a vállalkozói aktivitás területi különbségei egymással összefüggésben, egymás hatását felerősítve alakítják a területi folyamatokat. A rendszerváltást követően a demokratikus-piacgazdasági modell visszahelyezte a gazdaságot és a társadalmat a konkrét földrajzi térbe (*Nemes Nagy 1998*). A térben is ható társadalmi és gazdasági folyamatok következtében az ország területi tagoltságában néhány éves távon alapvető változások figyelhetők meg. A fontosabbakat említve: a főváros-vidék dualizmus, a nyugati-keleti regionális megosztottság, a gazdasági alapú területi differenciálódás, a felzárkózás és a leszakadás tereinek kialakulása is. Az oktatás szerepének szempontjából háromféle egyenlőtlenséget érdemes kiemelni: a településtípusok közötti egyenlőtlenségeket, a regionális különbségeket, s a településeken belüli egyenlőtlenségeket.

A *településtípusok közötti egyenlőtlenségek* a hazai település- és társadalomstruktúra régi problémáját jelentik, s ma is nagy jelentőséggel bírnak. Az 1990–94 közötti időszak igyekezett ezen fordítani: a kistelepülések előtt új lehetőségeket nyitottak, mindenekelőtt a saját önkormányzatok felállításával, másrészt a támogatási rendszer kialakításával, amely a hátrányos helyzetű településeket, kistelepüléseket segítette. A különbségek növekedése ezzel megállt, sőt csökkent, de egyúttal egy új probléma került a felszínre: az ellátórendszer elaprózódása. Ennek kiküszöbölésére igyekeztek ösztönözni a kistérségi, fenntartói együttműködések, egyelőre felemás sikerrel. A települési hierarchizáltság azonban ma is erős, bár szerepe a földrajzi fekvési pozíció hatásának növekedése következtében csökkent.

Egyértelműen nőttek a hazai *regionális*, a földrajzi helyzet nyomán kialakuló különbségek. A földrajzi helyzet a horizontális különbségek felértékelődése (pl. határok megnyitása, horizontális együttműködési formák) révén önmagában is strukturáló tényezőként hat, amely különbség a településhierarchián belül is érvényesül, ez utóbbi következtében minden településtípuson belül megjelent a kelet-nyugati lejtő (*Nemes Nagy 1998*). A regionális különbségek sem újkeletűek, de más szerkezetűek voltak korábban, a rendszerváltást megelőzően. A rendszerváltást követően, a gazdasági szerkezetváltozás következtében éppen a – korábban kedvező helyzetűnek számító – hagyományos nehézipari körzetek kerültek válságba, mindenekelőtt az északi iparvidék. Az ország keleti és nyugati része is távolodik egymástól, s megmaradt a központi övezet és a vidék különbsége. Jól szemléltetik a GDP területi adatai a regionális különbségeket, a megyei GDP-k alakulásából kitérnek a főváros és a vidék, s az egyes térségek egymáshoz viszonyított különbsége: 1996-ban a bruttó hazai termék 40%-át a közép-magyarországi régióba tartozó gazdasági egységek adták, 1994 és 1996 között 1,1%-kal emelkedett a keleti és a nyugati országrész különbsége. Az egy főre

jutó hazai termék értéke a két időpont között nőtt, a régiók közötti különbségek is nőtték: 1,7-szeresről 2,1-szeresre, a megyék közötti különbség háromszoros. Ugyanakkor az átlag körüli és attól kissé elmaradó megyék között nivellálódás, közeledés figyelhető meg (*Farkasháziné 1998*).

## 1. TÁBLA

*A bruttó hazai termék (GDP) területi alakulása, 1994–1996*

Főváros, megyék, régiók	Bruttó hazai termék beszerzési áron, MdFt			Egy főre jutó hazai termék, eFt		
	1994	1995	1996	1994	1995	1996
Budapest	1 501	1 860	2 372	765	970	1 251
Pest	314	380	489	324	388	494
<b>Közép-Magyarország</b>	1 816	2 240	2 861	619	773	991
Fejér	174	228	293	410	535	688
Komárom-Esztergom	107	150	187	341	481	600
Veszprém	128	179	203	339	473	539
<b>Közép-Dunántúl</b>	409	557	683	367	499	613
Győr-Moson-Sopron	188	245	315	440	575	740
Vas	120	156	198	439	574	731
Zala	121	158	188	401	522	626
<b>Nyugat-Dunántúl</b>	428	559	701	428	559	703
Baranya	147	189	211	356	460	518
Somogy	110	147	169	325	434	503
Tolna	100	126	150	401	505	602
<b>Dél-Dunántúl</b>	358	462	530	357	463	534
Borsod-Abaúj-Zemplén	224	310	352	299	414	473
Heves	102	137	160	310	415	489
Nógrád	58	74	85	263	332	382
<b>Észak-Magyarország</b>	384	521	597	296	401	461
Hajdú-Bihar	194	229	287	353	417	523
Jász-Nagykun-Szolnok	141	178	214	335	422	509
Szabolcs-Szatmár-Bereg	148	194	227	262	338	397
<b>Észak-Alföld</b>	483	601	728	314	390	472
Bács-Kiskun	177	232	275	329	430	508
Békés	136	167	205	338	413	510
Csongrád	174	222	266	402	520	624
<b>Dél-Alföld</b>	488	622	745	354	453	545
<b>Összesen</b>	4 365	5 562	6 845	425	544	672

Forrás: KSH

A térben bekövetkezett változások ugyanakkor tovább erősödtek a *településeken belüli* különbségek révén. A fentiekben része volt a közszolgáltatások szervezésében bekö-



vetkezett változásoknak éppúgy, mint a helyi közszolgáltatásokból való részesedés különbségeiből eredő egyenlőtlenségeknek. A korábbi általános jogosultságok helyett szelektív ellátási formák alakultak ki, a szolgáltatások árai gyakran megemelkedtek a helyivé válás során, s korábbi kedvezmények eltűntek, vagy mérséklődtek. A humán szolgáltatásokban a többszereplősség megjelenése hozzájárult a verseny, ill. a társadalmi részvétel új formáinak terjedéséhez. Egy-egy szférán belül is adódhat versenyhelyzet részben spontán módon, részben a helyi politika függvényében az egyes intézmények között – s ennek nyomán a különbségek további növekedése figyelhető meg (Horváth 1996).

A fenti különbségek *összességében* a teret egyaránt alakító, együtt létező dimenziók, eredőiket és hatásaikat tekintve nem szükségképpen kapcsolódnak egyértelműen össze. Kérdés, hatással van-e ez más szférákon – s különösen az oktatási rendszeren – belül kialakult különbségekre, összekapcsolódnak-e, s milyen mértékben ezekkel?

## Az oktatási rendszer különbségei

Az oktatási rendszerre ható különbségekre is természetes módon hatnak a területi különbségek kialakításáért felelős folyamatok, mindenekelőtt a rendszer kontextusára és működési feltételeire. A gazdasági szerkezetváltás, a munkanélküliség megjelenése a családok anyagi háttérének és az elhelyezkedési lehetőségeknek meghatározó alakítója, a lakosság jövedelemtermelő képessége, a külföldi tőke szerepe a térségben az iskolafenntartók anyagi lehetőségét formálja – az ezekben megjelenő differenciálódás szükségképpen jelenik meg az oktatási rendszer különbségeiben. Az oktatási rendszer különbségei szintén több dimenzióban mérhetők: különbségeket hordoznak a rendszer input-, output- és folyamatelei éppúgy, mint a rendszer környezetében tetten érhető különbségek. Jelentős különbségek (adott esetben egyenlőtlenségek) forrása pl. a rendszer környezete, pénzügyi, tárgyi és személyi adottságai, a bejutás és továbbhaladás, valamint a kimenet eltérései (a tanulmányi eredmények, az elhelyezkedés és a továbbtanulás esélyei).

A fenti különbségeket az *eredményesség fogalma* leszűkíti a kimenet különbségeire, s bár leszűkíti, mégsem teszi teljesen egyértelművé a vizsgálandó elemeket. Egy korábbi (1996-ban az OKI-ban készült, a kérdést általános iskolák körében vizsgáló) kutatás iskolai elemzésének eredményei arra figyelmeztetnek, hogy az eredményesség sokféleképpen értelmezhető fogalom, az egyes szereplők (önkormányzat, iskolavezetők, szülők, pedagógusok) számára nem ugyanazt jelenti, azaz az eredményesség kérdését nem lehet magától értetődőnek tekinteni, s pusztán egy eredményesség fogalmat érvényesnek tekinteni. Megítélésem szerint bár az eredményességfogalom soha nem volt egyértelműen csak a teljesítménykülönbségekkel azonosítható, a közoktatás helyivé válása a fogalom többdimenziósságát erősítette fel s ezzel a helyi szinten ezen értelmezések között kialakuló konszenzus teremtésének fontosságát értékelte fel. A kutatás másik tanulsága, hogy a vizsgálat során egyidejűleg három dimenzióban vizsgált eredményesség (a tanulólétszám változásával mért *fogyasztói*, a középfokú továbbtanulás irányával mért *tanulmányi*, és a deviáns viselkedési formák gyakoriságá-

val mért *szocializációs eredményesség*) ugyanakkor egymástól bizonyos mértékig függetlenek lehetnek, s befolyásoló összefüggéseikben sem mutattak egyértelmű kétirányú összefüggést a kedvezőbb feltételek és a jobb eredmények (Imre 1997).

Leggyakrabban mégis a *tanulmányi teljesítményeket* (a tesztekkel mért tanulmányi teljesítményeket) tekintik az eredményesség legfontosabb mutatójának, s országosan és időben összehasonlítható adat is erre nézve van (pl. Monitor). Időbeni *tendenciákat* – s ezen belül területi különbségeket – is figyelembe véve az országos adatok azt mutatják, hogy a 90-es években a fenti területeken szintén jelentős változások mentek végbe, ezek többsége a különbségek növekedésének irányába hatott. Az elmúlt közel 10 évben megfigyelt főbb tendenciák között az eredményesség területén az eredményromlás és kismértékű javulás egyaránt megfigyelhető: 1990 és 1995 közt a teljesítmény romlása, 1995 után ennek némi javulása figyelhető meg. Külön aggasztó mértékű a teljesítmény romlása a községi iskolák tanulóinak körében: míg a nagyobb településtípusokon az eredmény javul vagy stagnál (Budapest ill. a megyei jogú városok), addig a kisebb településeken (egyéb város, községek) a tendencia romlik. A községi tanulók valamivel jobbnak bizonyulnak matematikából mint olvasásból (épp fordítva, mint a tanulók többsége), de mindkét tárgyban jelentősen alatta maradnak a többi településtípus iskoláiban mért eredményeknek. (Az időben romló tendenciák az iskolarendszeren felfelé haladva is megnyilvánulnak: több évfolyam adatainak elemzése arra enged következtetni, hogy az iskolai teljesítmények a továbbhaladással a felsőbb évfolyamokon párhuzamosan romlanak. Tantárgyanként itt is jelentős különbség van azonban, a természettudományos tárgyakban a legkisebb a különbség, az olvasásmegértésnél a legnagyobb.)

## 2. TÁBLA

*A Monitor vizsgálatban részt vett 8. osztályos tanulók standard pontszámaiban mért tanulói teljesítményei települési kategóriánként*

	1991		1995		1997	
	Olvasás	Matematika	Olvasás	Matematika	Olvasás	Matematika
Budapest	530	522	541	536	545	542
Megyeszékhely	514	509	523	523	522	518
Egyéb város	509	507	504	502	497	497
Község	469	477	469	472	462	466

Forrás: Monitor vizsgálatok

Hogy az oktatási rendszerben megragadható teljesítménykülönbségek *okai* miben kereshetők, azaz milyen mértékben függenek össze magának a rendszernek a működésével és milyen mértékben vezethetők vissza rendszeren kívüli gazdasági, társadalmi különbségekre, nehezen megítélhető konkrét kutatás hiányában. A tetten érhető minőségromlás oka elvben lehet intézményrendszeren belüli (decentralizáció, forráshiány stb.) vagy azon kívüli (családok elszegényedése, munkanélküliség stb.), de mindenképpen összefüggnek a területi különbségek alakulásával. Nem tisztázott ugyan

ennek hatása, mint ahogy a rendszeren belüli és kívüli folyamatok egymással való összefüggése sem, ezt nehezíti a folyamatok egyidejűsége (változások a finanszírozási, irányítási rendszerben és a gazdaságban) – mindez külön kutatás keretein belül lenne megválaszolható. Ugyanakkor nagyon fontos lenne a fentiek tisztázása a beavatkozási lehetőségek feltárásához, ill. annak érdekében is, hogy ne e nélkül jelöljünk meg felelősöket olyan tendenciákért (akár az iskola, a család vagy az önkormányzat szerepét emeljük is ki), ami esetleg rajtuk kívül álló tényezők függvénye. A továbbiakban a középfokú iskolák néhány kiválasztott, eredményességgel összefüggő mutatóit elemezzük, különös figyelemmel területi (településtípus és regionális) összefüggéseikre.

### Különbségek a középfokú oktatás eredményességében

A középfokú iskolák az általános iskoláknál több okból nehezebben vizsgálhatók az eredményesség szempontjából, az általános iskolánál bevált mutatók itt ellentmondásosakká és nehezebben használhatókká válnak. Nem is vállalkozunk egy átfogó összefüggést feltáró vizsgálatra, inkább egy „hangos gondolkodásra” a korábban felvetett kérdések szempontjából. A teljesség igénye nélkül kiválasztottunk néhány mutatót (tanulólétszám, tanulmányi eredményesség, nyelvvizsga, továbbtanulás a felsőfokon), ezeket vizsgáljuk meg területi szempontból, a továbbhaladás egyes fokozataira is figyelemmel. (Annak tudatában természetesen, hogy ezeknél jóval több mutató lehet hasznos egy mélyebb elemzés számára, pl. versenyeken való részvétel, versenyeredmények, vizsgaeredmények, felvételi pontszámok stb.) Felhasznált adataink országos kutatások adatai, itt elsősorban területi és településtípusok szerinti bontásban.

A tanulói *létszámváltozás* a középfokú iskolák esetében úgy tűnik, nem igazán alkalmas az eredményesség kimutatására, mivel ezek erősen összefüggenek más, nem rendszeren belüli tényezőkkel (demográfia, munkaerőpiac) is. A rendszer működésével való összefüggése erősen iskolatípus-függőnek látszik, mivel az elmúlt években egy adott iskolatípus, a szakközépiskolai tanulólétszám növekedett erősebben meg, két okból is: részben a szülői igény erre az iskolatípusra volt valóságosan is erősebb, de elsősorban ezeket az intézményeket érintette a tanulók tartósabb rendszerben maradása is az elmúlt években (a szakmunkások szakközépiskolájának, részben a szakközépiskolai 5–6. évfolyamokon tanulók létszámának növekedéséből adódóan). A létszámnövekedés elemzését makroszinten nehezíti, hogy erősen demográfia- és hálozatható. Mivel nem független ugyanakkor a helyi életlehetőségek alakulásától sem, ezért eredményesség mérésére helyi kontextusban lehetnek inkább alkalmasak, azaz inkább csak közép- vagy mikroszintű elemzéseknél, egy településen ill. egy térségen belül igazítanak el adott iskola vagy iskolatípus fogyasztói megítéléséről.

A *tanulmányi eredményesség* mérésére leginkább elterjedt módszer a tudásszint mérése, az érdemjegyek közismert megbízhatatlansága miatt. Hasznos még a felvételi vizsgákon megírt közös és *egységes írásbeli dolgozatok* átlagainak összehasonlítása. Ezeket az adatokat elemezve Neuwirth Gábor megállapítása szerint a felvételizők arányának kiterjedésével párhuzamosan ezek az eredmények általánosságban romlanak, a különbségek az egyes iskolatípusok között csökkennek, a településtípusok között vi-

szont növekednek (*Neuwirth 1999*). Megkíséreltük – az értelmezési óvatosság hangsúlyozása mellett – egy kutatás tanulmányi eredményekre vonatkozó adatait is elemezni: közel 60 000, 1997-ben érettségiző tanuló *érdemjegyeit* tantárgyanként elemezni az iskolatípussal és a tanulók lakóhelyével összefüggésben. Szembeszökő a különbség a gimnázium és a szakközépiskola között az érdemjegyekben, a tendenciák között azonban sok hasonlóság is található. Mindkét iskolatípusban láthatóan a számítástechnika a legkönnyebb, a fizika és a matematika a legnehezebb tantárgy. Más azonban a két véglet között a tantárgyak sorrendje egymáshoz viszonyítva: a gimnáziumban a humán tárgyak vezetnek (irodalom, történelem, nyelv), a szakközépiskolában a reáltárgyak (biológia) és az idegen nyelv. (Nem független természetesen a két iskolatípuson belül mutatkozó különbség a nemek iskolatípusokon belüli arányától sem, a magyar irodalomból a lányok jobbak, mint a fiúk – 4,00, és 3,49 a nemek átlaga a tárgyból –, matematikából nincs azonban jelentős különbség közöttük – 3,47, ill. 3,53 ez utóbbi tárgyból a nemek átlaga). A tanulók lakóhelyét tekintve mindkét iskolatípusra igaz, hogy a megyei jogú városi lakóhelyű tanulók a legjobbak, a budapestieket is megelőzve, s a leggyengébbek a gimnáziumban a községi, a szakközépiskolában a kisvárosi lakóhelyű tanulók. Településtípusokra jellemző további különbségek közt kiemelhető, hogy a gimnáziumban erőteljesebben érvényesül a településtípus hatása, az itt tanuló nagyvárosiak elsősorban humán tárgyakból, irodalomból és idegen nyelvből erősebbek, a kisvárosiak és a községi történelemből és irodalomból, a nyelv csak a harmadik helyre szorul. A szakközépiskolában kevésbé egyértelmű a településhatár, tantárgyanként szinte változóak a különbségek, s Budapest és a nagyvárosok között is húzódik egy határ: Budapesten a tanulók a humán tárgyakból erősebbek (nyelv, irodalom, történelem), a nagyvárosokban a harmadik helyre a biológia kerül. A községi lakóhelyűek azonban a szakközépiskolában jobbak, mint a kisvárosban lakó tanulók, különösen fizikából és biológiából tűnnek – a többiekhez viszonyítva – esélyesnek.

### 3. TÁBLA

*Tantárgyi osztályzatok a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók körében, lakóhely szerint*

	Gimnázium					Szakközépiskola				
	Bpest	Mj.vrs	Város	Község	Átlag	Bpest	Mj.vrs	Város	Község	Átlag
Irodalom	4,14	4,22	4,04	3,85	4,12	3,54	3,57	3,45	3,49	3,52
Történelem	4,03	4,03	4,12	3,97	4,03	3,46	3,52	3,35	3,36	3,45
Nyelv	4,10	4,21	4,00	3,82	4,10	3,55	3,59	3,47	3,48	3,54
Matek	3,46	3,53	3,43	3,26	3,49	2,97	3,04	2,90	2,81	2,97
Biológia	3,92	3,99	3,94	3,78	3,95	3,32	3,66	3,49	3,53	3,54
Fizika	3,58	3,75	3,62	3,48	3,65	2,99	3,14	3,06	3,27	3,09
Informatika	4,31	4,48	4,21	4,30	4,34	4,10	4,24	3,96	4,05	4,11

Forrás: Csákó (et al) 1998. adatai alapján, saját számítás

A gyakran szintén eredményességmutatóként használt *nyelvvizsga* adatok még karakteresebb különbségeket rajzolnak ki. A Tartalmi változások a közoktatásban c. kutatás során az adatfelvételbe bekerült 2000 iskola adatait elemeztük ebből a szempontból (*Vágó 1999*). Településtípus szerint elkülönítve az iskolatípusokat kitűnik a tiszta gimnáziumok esetében a megyei jogú városok és a főváros jelentős előnye (a fővárosban pl. a tanulók 27%-a tett nyelvvizsgát a felkeresett iskolákban) a kisebb településekkel szemben, az egyéb városokban csak az előbbieket harmada tesz vizsgát idegen nyelvből (9%), s csak töredékük a községekben tanulók közül (1,7%). A különbség az egyes településtípusok között a többi iskolatípus esetében is megragadható, ha nem is ilyen drámai mértékben.

Térségenként is jelentős a különbség: a tiszta gimnáziumok esetében az észak-dunántúli iskolák tanulói az átlagot kétszer meghaladó arányban tesznek nyelvvizsgát, a többi térséghez viszonyítva jelentős a központi és a dél-alföldi iskolák tanulói között a nyelvvizsgát tevők aránya is. A vegyes középiskolák esetében a dunántúli iskolák bizonyulnak legerősebbnek e szempontból, a szakközépiskolák esetében a központi iskolák. Szembetűnő, hogy a szakmai képzésben (szakmunkásképző, vegyes szakközépiskolák) is igen jelentős két térségben – északon és a központi térségben – a nyelvvizsgát tevők aránya.

#### 4. TÁBLA

*Az iskola tanulóinak hány %-a tesz nyelvvizsgát, iskolatípusonként és régióként*

	Tiszta gimn	Vegyes középisk.	Szakköz.	Szakköz+Szmk	Szmk
Központ	20,3	8,8	10,9	9,4	17,8
Észak-Magyar.	9,0	6,2	2,0	11,8	23,7
Észak-Dunántúl	39,0	13,0	7,5	5,5	2,0
Dél-Dunántúl	15,7	13,8	7,7	7,4	1,0
Kelet-Magyar.	12,3	3,4	4,3	1,1	5,3
Dél-Alföld	19,8	1,7	4,6	1,6	5,8
Átlag	20,4	7,7	7,6	4,7	17,8

Forrás: Tartalmi változások a közoktatásban c. kutatás adatai, saját számítás

Egy homogénabb tanulócsoporthoz tartozó belüli különbségek vizsgálatára ad módot a továbbtanulásra jelentkezők között a nyelvvizsgát tevők aránya. Időbeni összehasonlítást alkalmazva kitűnik, hogy a felsőfokra jelentkező tanulók nyelvvizsgája összességében kismértékű javulást mutat a nyelvvizsgát tevők arányában, másrészt egyfajta területi kiegyenlítődést a települési hierarchia szélső pólusai között. Ez utóbbi azonban sajátos módon egyaránt fakad a kisebb településeken megfigyelhető javuló tendenciákból, mint a budapesti adatok romlásából.

## 5. TÁBLA

*Jelentkezők nyelvvizsgálóinak aránya, 1991–1996*

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	Átlag
Budapest	49,3	49,1	46,2	46,3	44,8	45,0	46,5
100 000-	33,7	35,5	37,6	36,7	37,1	37,8	36,6
50-10 000	30,6	30,7	34,6	33,8	31,8	34,0	32,8
25-50 000	25,8	28,3	30,5	26,7	25,5	26,7	27,3
10-25 000	25,5	26,6	26,3	25,5	27,4	27,7	26,6
5-10 000	14,8	16,3	23,6	19,6	20,9	22,9	20,2
-5 000	19,9	20,2	24,2	21,2	20,6	24,4	21,9
Összesen	33,8	34,9	35,8	34,4	34,1	35,1	34,7

Forrás: Neuwirth, 1999.

A középfokú iskolákból a felsőoktatási intézményekbe történő *továbbtanulás* fontos mutatója a középiskoláknak. Továbbtanulási arányokat területi bontásban is elemzett Neuwirth Gábor az elmúlt években. Idősoros adatai azt mutatják, hogy a felsőoktatásba felvettek végzősökhöz viszonyított arányát tekintve mind a megyék közötti, mind a településtípusok közötti különbség növekedett 1991 és 1998 között (Neuwirth 1999). A 90-es években ugyanakkor a felsőoktatás kiterjedésének hatásával is számolni kell, a felvettek aránya nem egészen ugyanazt jelenti az időszak elején és a végén egy-egy intézményben. A továbbtanulás mai tendenciáit kutatási adatokon regionálisan elemezve kitűnik Budapest átlag alatti és Kelet-Magyarország átlag feletti értéke, miközben a nyugati országrészben a továbbtanulási arány átlagos, vagy annak alatta marad. Összességében a tendencia mégis az alábbi: a fejletlenebb megyékben jellemzően magasabb a középiskolák felvételi indexe, míg a fejlettebbek esetében inkább átlagos vagy átlag alatti – Győr-Moson-Sopron megye kivételével (itt a Nyugat-Dunántúl része), ahol a legmagasabb az összes megye közül az indexek átlaga (Csáková et al 1998). Ezen a ponton azonban két összefüggést érdemes megfontolásra ajánlani: egyfelől érdemes tudatosítani a tényt, hogy azokban a megyékben, ahol az egy főre jutó GDP magasabb az átlagnál, azaz ahol a korábbi évtizedekben (mindezekelőtt a középiskolai hálózat kiterjedésének időszakában) jelen volt a szakközépiskolai oktatás háttérül szolgáló ipar, ott a szakközépiskolák aránya is magasabb. A keleti országrészben, ahol fejletlen volt az ipar, a gimnáziumi hálózat épült erősebben ki, s az átlag feletti érték a gimnáziumi osztályok nagyobb számából adódik. Másfelől azonban a különbség adódhat a munkaerő-piaci helyzet különbségeiből is: a fejletlenebb megyékben az általában kedvezőtlenebb helyzet okán nehezebb középfokú végzettséggel boldogulni – itt a továbbtanulás egyfajta parkoló pályát is jelenthet.

A felvételire való jelentkezés ill. az eredményes felvételi településtípusok szerinti vizsgálata azt mutatja, hogy „működik” a települési lejtő is, azaz minél alacsonyabb jogállású egy település, annál alacsonyabb arányban kerülnek be ezen településen lakó tanulók a felsőoktatásba. Ez azonban már nem a felvételi sikerességén, hanem elsősorban a jelentkezésen múlik: alacsonyabb jogállású településekről kisebb arány-

ban jelentkeznek az ott lakók felsőoktatásba (– igaz, már eleve kisebb arányban kerültek továbbtanulásra felkészítő iskolatípusba, gimnáziumba). (A lakóhely típusa az egyes iskolatípusoknál azonban nem egyformán alakul, másként – erősebben – hat a gimnazisták, mint a szakközépiskolások esetében.) Aki magasabb státusú településen lakik, az nagyobb eséllyel kerül gimnáziumba, ezen belül nagyobb eséllyel dönt a jelentkezés mellett, mint ugyanolyan státusú szüleiivel rendelkező társa, aki alacsonyabb státusú településen lakik. Átlagos mértéket megállapítva a térbeli egyenlőtlenség jellemzésénél: „egy lépcsőnyi hátrány a szülői státusban kiegyenlíthető a települési státusban létező egy lépcsőnyi előnnyel és viszont” (Csákó *et al* 1998).

#### 6. TÁBLA

*A felsőfokra jelentkezők aránya a tanulónépességhez viszonyítva a középiskolákban, régióként*

	Gimnázium	Szakközépiskola
Központ	79,8	32,9
Közép-Dunántúl	77,3	36,3
Nyugat-Dunántúl	82,0	38,9
Dél-Dunántúl	79,6	35,6
Észak-Magyarország	81,5	39,0
Észak-Alföld	78,5	41,4
Dél-Alföld	80,6	37,8
Összes	79,8	36,9

Forrás: Csákó (et al) 1998. adatai alapján, saját számítás

### Összegzés

Az oktatási eredményesség területi vonatkozásainak tárgyalásánál voltaképpen egészen a fogalmi kérdésekig kell visszanyúlni, mivel az oktatási rendszer decentralizációja következtében a helyi szereplők eredményesség-definíciója megkerülhetetlenné vált, s ezzel a fogalomban rejlő sokdimenziósság kerül előtérbe mind az általános, mind a középfokú iskolák esetében.

A területiség azonban más, konkrétabb értelemben is jelentős változást hozott az oktatás eredményessége számára. Az elmúlt 10 év során bekövetkezett változások jelentős mértékben átalakították az ország társadalmi, gazdasági és ezzel területi szerkezetét, a horizontális különbségek felértékelődésével a regionális különbségek szerepe növekedett meg. A tanulmányi eredményesség változásaiban megfigyelhető tendenciákat is figyelembe véve kitapintható időszakosan a teljesítményromlás ténye, de ennél is egyértelműbben megfigyelhető ennek területi differenciáltsága, a területi különbségekkel való szoros összefüggése is. Kevésbé egyértelműen válaszolhatók meg a rendelkezésre álló adatok alapján a teljesítményromlás okai, különösképpen a területi különbségek szerint eltérő teljesítményromlásai.

Az eredményesség területi alakulásának vizsgálata nehézséget okoz egyértelmű mutatók hiányában; az általános iskoláknál bevált mutatók nem egyformán működ-

nek térbe vetítve, részben mert túl sok egyéb tényező hat már ezekben a dimenziókban (pl. tanulólétszám), részben mert más lehet ezek tartalma az egyes térségekben. Ahol azonban remélhetőleg egyértelműbb mutatókat vizsgálunk (nyelvoktatás), ott kitűnik az oktatási rendszeren belül is érvényesülő tendencia: a horizontális különbségek a területitől többé-kevésbé elkülönülten érvényesülnek. A fentiek tanúsága szerint az oktatási eredményesség egyes lehetséges dimenziói középfokon sem járnak feltétlenül együtt. S ami a tanulmány szempontjából még fontosabbnak látszik: az együtt nem járáások a középfokú oktatás esetében jórészt területi különbségekhez köthetők. Az oktatás feltételei térségenként eltérőek (helyi kontextus, helyi munkaerőpiac, népesség/munkaerő helyi összetétele, felsőfokú intézmények által kínált lehetőségek), elkerülhetetlenül kihatással a kimeneti tényezőkre (elhelyezkedés, továbbtanulás stb.).

De az összefüggésrendszer és a megközelítés meg is fordítható (hiszen az oktatás helyi szolgáltatás, sőt a középfokú oktatás területi ellátást jelent, s egy-egy térség adja meg azt a keretet, amelyből és amelyre az oktatási intézmények képezhetnek), egy-egy térség életében mit jelenthet az oktatás, mire tudnak hosszú távon építeni. Ha a területi folyamatok felől keressük a választ, az oktatás jelentősége túlmutat önmagán és az oktatási rendszer mutatóin. Adott település, régió életére vonatkoztatva az oktatás minősége önmagában nem jelenti ugyanazt, a minőség jelentése és jelentősége ebben a vonatkozásban még összetettebb dolog, figyelembe kell venni az oktatás nem pénzügyi hasznát, ún. externális hozamát is, sőt település vagy térségi szinten ún. tovagyrűző hatásait is.

A települések, régiók számára az oktatás, ill. az oktatási intézmények léte, tevékenysége a feladatellátáson túl is jelentőséggel bír. Az oktatási intézmények népességmegtartó erejénél fogva az önkormányzati finanszírozás jelenlegi rendszerében, melyhez nagyon fontos a település lélekszáma, a település eltartó erejéhez fontos a munkahelyteremtéshez nem nélkülözhető munkaerő megfelelő összetétele, s a szolgáltatások színvonalának minősége. A település számára (az önkormányzat nézőpontjából) ennél fogva az a középiskola a jó (eredményes), amelyik hozzájárul a fiatalok településen tartásához, segíti az elhelyezkedésüket, felkészíti őket hosszú távon is az esetleges szakmaváltásra. S ez nemcsak közvetlen hasznot, plusz támogatást, pénz jelent a település számára, de esélyt is arra, hogy vonzóvá válhasson egy-egy térség, település a befektetők számára.

IMRE ANNA

## IRODALOM

- FARKASHÁZI LÁSZLÓNÉ (1998) A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása. *Területi Statisztika*, No. 1.
- CSÁKÓ MIHÁLY (et al) (1998) *A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban*. Budapest, ELTE, Kutatási zárótanulmány.
- HALÁSZ GÁBOR (ed) (1997) *Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás*. Bp., OKKER.
- HORVÁTH M. TAMÁS (1996) A helyi közszolgáltatások és társadalmi környezetük. In: HORVÁTH M. T. & KISS JÓZSEF (eds) *Aréna és otthon*. Budapest, Politikai Tanulmányok Intézete Alapítvány.
- IMRE ANNA (1999) Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban. In: VÁGÓ I. (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Bp., Okker.
- NEMES NAGY JÓZSEF (1998) Vesztések-nyertesek-stagnálók. A társadalmi-gazdasági változások regionális dimenziói. *Társadalmi Szemle*, No. 8–9.
- NEUWIRTH GÁBOR (1999) *A középiskolai oktatás minőségét jelző néhány mutatószám*. Budapest.



## HATÉKONYSÁG AZ OKTATÁSBAN

**A** HATÉKONYSÁG KÉRDÉSE TÖBBFÉLE SZEMPONTBÓL is felvethető az oktatással kapcsolatban.<sup>1</sup> Tulajdonképpen az oktatás egyéni és társadalmi hozadékával, megtérülési rátájával (rate of return of education) foglalkozó hatalmas irodalom (lásd *Psacharopoulos 1973, 1987*; magyarul *Varga 1998*) is a humán tőkébe történő egyéni illetve kollektív beruházások gazdasági hatékonyságával foglalkozik. Jelentős irodalma van annak is, mennyire járul hozzá az oktatás a termelékenység javulásához, a gazdaság hatékonyságának növeléséhez. Például annak vizsgálatát sorolhatjuk ebbe a körbe, mennyiben magyarázható a farmerek vagy kisvállalkozók gazdasági sikeressége az iskolai végzettségükben meglévő különbségekkel). Az alábbiakban elsődlegesen nem ilyen típusú kérdésekkel fogunk foglalkozni. Arra összpontosítunk, hogy:

- mennyiben van szükség a társadalmi erőforrások allokációjába történő állami beavatkozásra annak érdekében, hogy az oktatás társadalmi hatékonyságot biztosító mennyiségben kerüljön előállításra, fogyasztásra (*külső hatékonyság*);
- melyek a hatékony inputkombinációk megtalálásának nehézségei (*az oktatási termelési függvény problematikája, belső hatékonyság*);
- mik az oktatás (az iskolák) hatékonyságával kapcsolatban felmerülő legfontosabb értelmezési és mérési problémák;
- milyen formákat ölt az oktatásba történő állami beavatkozás és milyen az egyes beavatkozási formák hatása a hatékonyságra;
- hogyan hat a verseny fokozása az oktatási intézmények belső hatékonyságára;
- melyek ma Magyarországon az oktatás hatékonyságának fenti dimenzióival kapcsolatban a legfontosabb problémák.

---

<sup>1</sup> A hatékonyság a közgazdaságtan egyik központi kategóriája. Első közelítésben a ráfordítások, erőforrások optimális felhasználását jelenti – egy hatékony állapotban az adott erőforrások hasznosításával eljutunk lehetőségeink határára: a termelésben az adott erőforrásokkal nem lehet többet termelni (illetve az adott kibocsátást nem lehet alacsonyabb költséggel előállítani); a fogyasztásban az adott jövedelemből nem lehet nagyobb egyéni kielégüléshez, hasznossághoz jutni. A hatékonyságnak számos szintje (pl. makro, mikro és szubmikro) és számos – egymással összefüggő – értelmezése van: beszélhetünk technikai (termelési) hatékonyságról, allokatív hatékonyságról, belső illetve külső, egyéni illetve társadalmi hatékonyságról, bizonyos hatékonysági problémák esetén X-hatékonyságról stb.

## Az allokatív hatékonyság hiánya a szabad piacon

Ahhoz, hogy a szabad piacon társadalmilag hatékony, Pareto-optimális állapot alakuljon ki, bizonyos standard feltételek teljesülésére lenne szükség. Amennyiben teljesül, hogy

- (a) a verseny tökéletes;
- (aa) tökéletes az információ; és
- (aaa) nincs piaci kudarc (közjavak, externalitások, nem teljes kapcsolódó piacok),
- akkor a jóléti közgazdaságtan első alaptétele értelmében (lásd pl. Varian 1991) az állami beavatkozástól mentes piaci kimenet Pareto-optimális lenne, biztosítaná az allokatív hatékonyságot.

Vizsgáljuk meg, az oktatás esetén mennyiben érvényesülnek, illetve sérülnek e feltételek.<sup>2</sup> E vizsgálat során gyakran hipotetikus kérdésekre kell választ keresnünk, hiszen a kormányzati beavatkozás igen elterjedt az oktatásban – ily módon nem szorítkozhatunk pusztán az oktatási piacok tulajdonságainak leírására (mivel ezek sokszor nem is léteznek, illetve az állami beavatkozás hatására működésük módosul), hanem azt kell vizsgálnunk, ha a magánpiacra bízánk az oktatás előállítását, milyen is lenne ez a piac. Arról sem szabad megfeledkeznünk azonban, hogy önmagában abból, hogy kimutatható a standard feltételek tökéletlen teljesülése, csak az következik, hogy a spontán kialakuló egyensúly nem lesz Pareto-értelemben optimális. Egy ilyen helyzetben a megfelelő állami beavatkozás közelebb vihet a társadalmilag hatékony állapothoz, de az, hogy egy beavatkozás tényleg ezzel az eredménnyel jár-e, az a beavatkozás típusától és egyéb tényezőktől függ, és nem tételvezhető fel automatikusan.

*Ad (a) A verseny tökéletlensége* gyakran a csökkenő átlagköltség, illetve az ezzel járó növekvő volumenhozadék következménye; ilyenkor természetes monopólium lép fel – ez köztudomásúlag (lásd pl. Stiglitz 1988) az egyik legerősebb érv lehet egy szolgáltatás közösségi biztosítása mellett. Bizonyos értelemben (ha egy iskola mind több és több tanulót képez) a növekvő volumenhozadék az oktatásban is fennáll, ám csak viszonylag „kicsiben”, nagyon szűk határok között: a létszámbővítés ugyanis elég hamar fizikai kapacitáskorlátokba ütközik, és az új épület vagy új iskola beindítása, a többlet-tanár alkalmazása olyan többletköltségekkel jár, ami aztán ugrásszerűen megemeli az átlagköltséget; innentől kezdve ez (további létszámbővítés esetén) természetesen újra csökkenni kezd, és így tovább. Nagyobb mértékű létszámbővítésnél már nem jelentkezik számottevő átlagköltség-csökkenés: városi körülmények között – legalábbis az általános képzésben – a tökéletes versenynek elvileg nincs akadálya. Ám kisebb településeken, ahol a felvehető tanulók számát a település nagyság és a közlekedési infrastruktúra behatárolja, a verseny bizonyos értelemben automatikusan korlátozott lehet, és a piacra lépés magas fix költségei miatt egy már működő intézménynek aligha lehet versenytársa. Az oktatást tehát korlátozott értelemben vett helyi természetes monopóliumnak tekinthetjük. Nagy népsűrűségű, sűrűn lakott és jó közlekedésű országokban azonban az ebből fakadó probléma elhanyagolható. Bár más kö-

2 Bővebben lásd Barr, 1987, és Semjén, 1992.

rülmények között a méretgazdaságosság hatására felléphetnek a verseny tökéletlenségéből fakadó erőforrás-allokációs problémák, ezek nem tűnnek túlzottan erősnek.

*Ad (aa)* Mennyire jellemzik *információs kudarcok* az oktatást? Az *árinformációk megszerzésének egy oktatási piacon nem lenne különösebb akadálya*; az esetleges problémákat a szükség esetén kialakuló információs piac az oktatásba történő állami beavatkozás nélkül is kezelni tudja. Az árinformációk azonban csak a *termék/szolgáltatás jellegére, minőségére vonatkozó információkkal* együtt képezhetik a racionális fogyasztói döntés alapját, ezek értékelése pedig egy ilyen komplex szolgáltatásnál már esetleg olyan *szakértelmet kívánhat*, mellyel nem minden fogyasztó rendelkezik. A piac azonban ebben az esetben is nyújthat megoldást (pl. iskolaválasztási tanácsadó szolgálatok, minőségelemző és biztosító intézmények működhetnek piaci alapon is). *Glennester (1992)* szerint az egészségügyhöz hasonlóan az oktatásban is fennáll annak a veszélye, hogy információs problémák miatt a tökéletes verseny helyett ún. S-verseny lép fel (az információgazdaságtanból ismert ún. *káros szelekció* hatására). Ez azzal jár, hogy az iskolák igyekeznek elkerülni a csak magas költséggel oktatható, hátrányos társadalmi helyzetű vagy képességű gyerekeket, s végül képességek vagy éppen társadalmi háttér szerint „specializálódnak”, ami társadalmi szinten komoly hatékonysági veszteségekre vezethet. Egyes tanulmányok – többek között *Rutter (1979)* adatainak másodelemzése, lásd *Glennester (1992)* illetve *Glennester & Low (1990)* – szerint a vegyes beiskolázású iskolák/osztályok „oktatási hatékonysága” jobb, mint a szelektív (képesség szerint standardizált) beiskolázású iskoláké. Ez arra vezethető vissza, hogy az átlagos illetve átlag alatti képességű diákok többet profitálnak a náluk jobb képességű diákok jelenlétéből, mint amennyivel a jobb képességű diákok teljesítménye romlik a képességcsoportok szerinti elkülönítés felszámolása esetén (vö. *Argys et al 1996*). Információs kudarcok okozója lehet a *jövőre vonatkozó információk bizonytalansága* is. Óvatosságra inthet, hogy e probléma súlyossága vitatott, továbbá az is, hogy a bizonytalanság kormányzati beavatkozással sem szűrhető ki. Kérdéses, mennyivel jobb, torzítatlanabb a kormányzat előrelátó képessége, mint az egyéneké (illetve az általuk támasztott kereslet hatására a piacon megjelenő információs szolgáltatóké).

Az is felvehető, hogy a potenciális fogyasztókat „*szisztematikus miópiá*”, túlzott rövidtávú szemlélet jellemzi. Bizonyos körülmények miatt ez valóban nem kizárható, sőt az amerikai oktatásszociológia egyes áramlatai még azt is megkérdőjelezik, a szülők valóban a gyermek valódi érdeke szerint döntenek-e. A szülői választás akár akaratlanul is „hibás” lehet, akár azért, mert a *szülő(k)* nem feltétlenül az egyes gyermek, hanem *az egész család szempontjából optimalizál(nak)*. (Lásd pl. *Barr 1987; Wise & Darling-Hammond 1988*.) A szisztematikus miópiára mint a kormányzati beavatkozás indokára való hivatkozás súlyából azonban sokat levon az a körülmény, hogy egy erre épülő érvelés jószerivel a kiskorúak teljes fogyasztására alkalmazható lenne; mégis, szélsőségesen kollektivistikus társadalmaktól eltekintve ennek ellenére sem szokták a gyermekek táplálását, ruházását stb. a szülők kezéből az államra testálni.

*Ad (aaa)* A szűkebb értelemben vett *piaci kudarcok* közül a tiszta közjavak problémája az oktatásban nem jelentkezik, hiszen e szolgáltatás esetében mind a nem-fizetők kizárására, mind pedig a szolgáltatás igénybevételének (a fogyasztásnak) vissza-

utasítására van mód. Ugyanakkor számos oktatási forma esetén kétségkívül van *méretgazdaságosság* a fogyasztásban: ennek alapján az iskola a *nem-tiszta, a nem-fizetőktől megvonható közjavak* (impure excludable public good) kategóriájába sorolható. Ez még nem teljesen elégséges alap az állami beavatkozásra: az ilyen jószágok esetén önkéntes alapon szerveződő *klubok* is képesek lehetnek a hatékony mennyiség biztosítására.

Noha az oktatás externális hozamainak léte általában elfogadott, sem az egyéni és a társadalmi hozamok közti eltérés mértékéről, sem az *externalitások* által szükségessé tett beavatkozásokról alkotott kép nem ellentmondásmentes. *Stiglitz (1988)* például egyenesen tagadja, hogy az oktatási fogyasztás (az egyének által állami beavatkozás hiányában választott szinthez viszonyított) növelése szignifikáns externalitásokkal járna. *McMahon (1987)* az externális hozamok két fő fajtáját különbözteti meg: a társadalmi szintű externalitásokat és a szűkebb környezetet (szomszédság, munkahely) érintő externalitásokat. A *társadalmi szintű externális hozamok* tipikus példája az iskolázottság kulcsfontosságú szerepe a *demokratikus politikai intézményrendszer* megfelelő működtetésében, vagy pl. abban, hogy az *adófizetők* önmaguk képesek az adóíveket kitölteni, adóbevallásukat elkészíteni. Externális hozam lehet a *más ágazatokban fellépő termelékenység-növekedés is*. Fontos externális hozam lehet bizonyos *piacok* megnyílásának lehetővé válása, és általában is a jobb és gyorsabb piaci *alkalmazkodás* képessége. A társadalmi szintű externális hozamok közé sorolható még az *alacsonyabb bűnözés* miatt fellépő költségmegtakarítás, az oktatás és az *életmód* közti pozitív kapcsolat miatt fellépő *nagyobb munkaképesség*, illetve *közegészségügyi megtakarítások*, pozitív externalitások fakadhatnak (az oktatás és a foglalkoztatottság közti pozitív kapcsolat alapján) az *alacsonyabb munkanélküliségből is*. A *szűkebb kört érintő externalitások* példái az iskolázottságnak a közvetlen lakókörnyezetre gyakorolt hatása, a nagyobb együttműködési készség a munkahelyen. Megkülönböztethetők még bizonyos a közvetlen környezeten túlmutató, *tovagyűrűző hatások* is, melyekre példa lehet a *migráció* és a *brain drain* is.

A piaci kudarcok között önállóan is szerepel néha a *nem teljes kapcsolódó piacok* (incomplete markets) néven ismert jelenség, melynek háttérében a legtöbbször egy információs kudarc húzódik meg. Az oktatásba történő állami beavatkozást az oktatási piac a korábbiakban említett tökéletlenségei mellett egy kapcsolódó piac, a *tőkepiac tökéletlensége* is indokolja. Ha valaki – fizetőképesség hiányában – nem képes megszerezni az oktatás társadalmilag hatékony szintjét, ezáltal másokra is externális költséget kényszerít. Mindez nem így lenne, ha a tőkepiacok tökéletesek lennének, ugyanis akkor mindenki a *jövőbeni jövedelmei terhére* felvehető hitelből maga finanszírozhatná a saját oktatását. A valóságban azonban (pusztán a jövőbeli fizetésekre hivatkozva) megfelelő hitelbiztosíték *hiján* a pénzpiacon állami beavatkozás hiányában nem, vagy csak *nem elégséges mértékben lehet oktatási hitelekhez jutni*. A kapcsolódó piacok nem teljessége vagy éppen hiánya esetén persze többféle megoldási lehetőség is kínálkozik: a kormányzat beavatkozhat közvetlenül az oktatásba is, de választhatja azt is, hogy inkább a kapcsolódó piacon történő beavatkozással (pl. garantált vagy támogatott oktatási hitelrendszer kiépítésével) kísérli meg kezelni a problémát.

Összefoglalva a fentieket, az oktatási méretgazdaságosság hatására felléphetnek a verseny tökéletlenségéből fakadó erőforrás-allokációs problémák, de ezek nem tűnnek túlzottan erősnek. Bár a tökéletes információ feltevése is sérül, elmondható, hogy e sérülés mértéke a más termékek illetve szolgáltatások esetén tapasztalhatóhoz viszonyítva nem túl súlyos. Piaci eszközökkel, továbbá viszonylag szűk körű kormányzati beavatkozással az információs problémákból fakadó allokatív hatékonysági problémák korrigálhatók. Piaci kudarcok is fellépnek az oktatásban, még ha az nem is tartozik a közjavak közé. Az ilyen kudarcok részben az oktatáshoz kapcsolódó pozitív externalitások fennállásából fakadnak, részben pedig bizonyos kapcsolódó piacok nem teljességéből. A verseny tökéletlenségéből és a piaci kudarcok fennállásából egyaránt arra következtethetünk, hogy beavatkozás híján, szabad piacon a társadalom a társadalmilag *hatékony mennyiséghez képest túl kevés oktatást állítana elő illetve fogyasztana*. Az információs problémák jelentkezése miatt pedig az is kérdéses, az oktatás fogyasztása a társadalmilag optimális struktúrában történne-e; az S-verseny miatt pedig az egyes intézmények oktatási hatékonysága is elmaradhat a megfelelő kormányzati beavatkozással elérhetőtől.

## Az oktatás belső hatékonysága: hatékony input-kombinációk

Meglehetősen evidensnek tűnik, hogy a társadalmi hatékonyság eléréséhez szükséges, de nem elégséges az allokatív, a külső hatékonyságra való törekvés. Ha makroszinten megfelelő mértékű erőforrást költenek az oktatásra, csak akkor biztosítja, hogy a társadalom valóban a megfelelő mennyiségű oktatást állítsa elő és fogyassza, ha az oktatási intézmények költségvetésüket a valóban hatékony inputkombinációk megvásárlására költik (technikai vagy termelési hatékonyság). Sőt, még azt is fel kell tételeznünk, hogy nem jelentkezik az X-hatékonyság (*Leibenstein 1966*) problémája, azaz megfelelően erős kompetitív kényszer biztosítja, hogy a költségek alacsony szinten maradjanak. (A hatékonyság hiánya, az inefficiencia ugyanis nemcsak az intézmények közti vagy azokon belüli erőforrás-allokáció szuboptimalitásából fakadhat, de a szubmikro-szintű technikai hatékonyság hiányából is.) Nemcsak az kérdéses, hogy az iskolák a legmegfelelőbb input-kombinációt használják-e, de az is, hogy az adott inputokkal elérhető termelési lehetőség-halmaz határán működnek-e (vö. *Hanushek, 1986*). A Leibenstein által a monopóliumok gyengébb hatékonysági kényszerének magyarázatára bevezetett „X-hatékonyság” fogalma jól hasznosítható a közösségi szektor, így pl. a közoktatás elemzésében (vö. *Glennester 1992*).

Maradjunk egyelőre azonban az input-kombinációk vizsgálatánál. Az egyes oktatási inputok (a tanárok száma, képzettsége, tapasztalatai) és a nehezen mérhető oktatási kibocsátás („output”) kapcsolatát vizsgáló elemzések, az ún. oktatási termelési függvények arra utalnak, hogy a *közoktatás* technikai értelemben *nem hatékony*; az iskolák nem mindig a megfelelő arányban kombinálják az inputokat.<sup>3</sup> (Kétséges azon-

<sup>3</sup> Az oktatási termelési függvények egyik igen jelentős problémája abból fakad, hogy még megfelelő standardizált tesztek segítségével is nehéz elkülöníteni és mérni az oktatási hozzáadott értéket (azaz nehéz kiszűrni a társadalmi réteg, a családi háttér és a képességek hatását), és ráadásul az egyik legjelentősebb input, a tanulói munkafordítás mérése sem megoldott.

ban, mennyiben tekinthető ez a jelenség a piac, és mennyiben a kormányzat problémájának...) Az erre vonatkozó irodalom nagyhatású, bár mind módszertanilag, mind következtetéseit illetően sokat vitatott, úttörő darabja *Coleman és szerzőtársai (1966)* az Egyesült Államokra nézve azt vizsgálta, hogyan függ az oktatás eredményessége az inputoktól. Az Egyesült Királyságra *Rutter és szerzőtársai (1979)* végzett hasonló elemzést. Nagyhatású összefoglalót adott a kérdés irodalmáról *Hanushek (1986)*, illetve tömörebben *Hanushek (1987)*. Némileg talán vulgarizálva az ezekből a tanulmányokból adódó eredményeket, azt mondhatjuk, hogy az olyan, az iskola minőségére a közhiedelem szerint jelentősen ható változók, mint a tanár-diák arány, az osztálylétszámok, a tanárok képzettsége vagy tapasztalata (általában az iskolák jobb input-ellátottsága) csak csekély hatást gyakorolnak az iskolai eredményességre. Az eredményesség döntően a családi háttér és a képességek függvénye. Hanushek egyenesen azt állítja, „nincs szoros szisztematikus kapcsolat az iskolai kiadások színvonala és a tanulói teljesítmények között” (*Hanushek 1986*).

Újabb empirikus vizsgálatok és összefoglaló tanulmányok (pl. *Hedges et al 1994; Blatchford & Mortimore 1994; Mortimore 1995, 1997; Finn & Achilles 1990; Nye et al 1993*) azonban némileg megkérdőjelezik a fentieket. Hedges és társai szerint Hanushek következtetései nemcsak nem megfelelő adatokra és módszerekre épülnek, de még a szerző elfogultsága is szerepet játszott a következtésekben. Az osztálylétszámok csökkentésének pozitív hatása a matematikai és olvasási teljesítményekre (azokat standardizált tesztekkel mérve) az újabb eredmények szerint – legalábbis az alsós osztályokban – statisztikailag egyértelműen kimutatható.

## A hatékonyság értelmezésének és mérésének nehézségei

Mint korábban már említettük, egy oktatási intézmény szempontjából a hatékonyság követelménye azt jelenti, hogy az intézmény az adott oktatási eredményt (kibocsátást) minimális költséggel állítja elő – másik oldalról ez annyit tesz, hogy az intézmény az adott inputokkal elérhető maximális oktatási outputot, eredményt hozza létre. Az erőforrás-allokáció társadalmi hatékonysága mögött is ott kell húzódnia az egyes intézményekben folyó oktató-nevelő munka megfelelő hatékonyságának.

Az oktatási hatékonyság egyértelmű értelmezése és mérése megkövetelné, hogy mind az egyes inputokat, mind az outputot teljes körűen számításba vegyük és megfelelően mérjük. Ez azonban sajnos korántsem olyan egyszerű probléma, mint első látásra gondolhatnánk. Mik is a főbb input-tényezők, melyek mennyisége és ára nyilván meghatározza az oktatás költségeit? A tanárok létszáma és képzettsége, az oktatási segédzsemyezet, a tankönyvek, segédeszközök, az épületállomány (fizikai tér), a bútorzat stb. mellett olyan tényezők, mint a tanítási idő vagy az osztálylétszámok is fontos szerepet játszanak abban, mi is lesz az oktatási folyamat kimenete. Ezek mérhetőségével még nincs is különösebb probléma, bár már az is elgondolkodtató, hogy a tanulók iskolán kívüli munkaráfordítása, ami ugyancsak igen fontos input-tényező lehet, mennyire számszerűsíthető vagy vehető figyelembe pl. a már említett ún. oktatási termelési függvények meghatározásánál. Ennél azonban alighanem jelentősebb

hiányosság, hogy a hatékonyság számszerűsítési kísérleteiben, így az oktatási termelési függvényekben is pont az olyan – sokak szerint a teljesítményeket döntően meghatározó – tényezők figyelembe vétele sikkad el gyakran, mint a képességek (melyek eredeti különbségei meghatározóak a későbbi eredmények szempontjából), a tanulási motivációra erősen ható családi háttér (szülők iskolázottsága, osztályhelyzete), a családi kulturális szokások. Csak az ilyen háttérváltozók hatásának korrekt eszközökkel történő kiszűrése, az egyes intézmények gyerekanyagának megfelelő statisztikai eszközökkel történő összehasonlíthatóvá tétele után lehet az intézmények hatékonyságát pontosabban összevetni, csak így nyílik mód az ún. oktatási hozzáadott érték vizsgálatára. Bár ma már rendelkezésre állnak megfelelő statisztikai módszerek a háttérváltozók hatásának kiszűréseire, sajnálatos módon az irodalomban ezek használata még nem tekinthető általánosnak, ami sok esetben félrevezető következtetések levonására adhat módot. Az oktatási hozzáadott érték növeléséről ugyan sokat beszélnek, konkrét számszerűsítésére és a döntéselőkészítésben való felhasználására azonban egyelőre kevés kísérlet történik.

Az inputok megfelelő értelmezésénél és mérésénél is nagyobb problémát jelent azonban az oktatás hatékonyságának vizsgálata szempontjából annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy valójában mi is az oktatás outputja, kibocsátása, eredménye, mik az oktatás hozamai. Az ilyen hozamok egyfelől a munkaerőpiacon értékesíthető skillekben, a munkavégző képesség javulásában, másfelől az ugyancsak elsőrangúan fontos társadalmi kompetenciákban, értékek és magatartási módok elsajátításában testesülnek meg. A jelenség komplexitása ellenére a hozamokat pl. az oktatási termelési függvények irodalma szokásosan olyan természetes hozamokkal azonosítja, mint a mérhető tudás, a standardizált teszt-eredmények. A társadalmi készségek, externális hatások számbavétele nem megoldott és nem is oldható meg egykönnyen. Pedig épp az ilyen externális hatások léte az egyik döntő oka, hogy állami beavatkozás nélkül feltehetően nem jönne létre a hatékony mennyiségű oktatás.

Mint már említettük, bizonyos értelemben az oktatás megtérülési rátáinak vizsgálata is hatékonyságot mér: egyéni vagy társadalmi szintű megtérülési rátákról beszélhetünk annak függvényében, hogy csak az egyéni vagy a teljes társadalmi ráfordításokat vesszük figyelembe a ráta kiszámításához. Bár a megtérülési ráta-számításoknál a ráfordítások figyelembe vétele során a használdozati költségekből indulnak ki (tehát pl. a tanulmányok ideje alatt elmaradt jövedelmeket is költségként veszik számba), azaz az elemzés nem korlátozódik a közvetlen pénzübeni költségekre, a hozamok számszerűsítésénél általában már jóval nagyobb a leegyszerűsítés. A nem monetáris (jövedelmekben nem megtestesülő) hozamok *(bővebben lásd MacMahon & Geske 1982)* számszerűsítése jellemző módon általában mind egyéni, mind társadalmi szinten elmarad, jóllehet az ilyen hozamok léte korántsem lehet jelentéktelen az oktatás megítélése szempontjából. Egyéni szinten az ilyen nem monetáris hozamok a munkával való megelégedettségétől kezdve a házassági esélyek javulásán keresztül igen sokfélék lehetnek, és a problémát itt nem annyira ezek körének meghatározása, mint egyértelmű számszerűsítésük, pénzre történő átváltásuk jelenti. Társadalmi szinten még jelentősebb a probléma: nyilvánvaló, hogy az oktatás hozama nemcsak a közvetlen

munkavégző-képesség növekedéséből fakadó többletjövedelemben, de olyan társadalmi készségekben, magatartási mintákban is megtestesül, mint pl. a kooperációs készség, a versenyszellem, a tolerancia stb. Ezek léte vagy színvonala nyilvánvalóan visszahat a társadalom jövedelemtermelő képességére.

A gyakorlatban az externális hatások figyelembe vételén vagy elhanyagolásán múlhatnak olyan kérdésekre adott válaszok, hogy pl. mi is történjen a szűkebb értelemben alacsony hatékonyságú kistélepülési iskolákkal: ezekben az alacsony létszám miatt csak relatíve magas fajlagos költséggel és sokszor gyenge színvonalon oldható meg az oktatás. Ugyanakkor, ha elfogadjuk, hogy az iskola ottlétének a település lakosság-megtartó képessége, életben maradása szempontjából fontos szerepe van, az ilyen iskolák hatékonysági szempontokra hivatkozó leépítése, a gyerekek utaztatása egy távolabbi település nagyobb iskolájába nem feltétlenül indokolt, sőt, egy tágabb szempontú költség-haszon elemzés szerint esetleg éppenséggel káros lehet.

## Az állami beavatkozás formái és a hatékonyság

Az állami beavatkozás fő lehetséges formái – más területekhez hasonlóan – az oktatásban is a

- *szabályozás* (tankötelezettség törvényi szabályozása, intézményi működés jogi keretei, képesítési követelmények, vizsgák szabályozása, egyes inputokra vonatkozó előírások stb.);
- a közpénzből történő *finanszírozás*;
- a *szolgáltatókénti fellépés* (állami vagy önkormányzati tulajdonú és fenntartású intézmények részvétele, esetleg monopóliuma a szolgáltatás nyújtásában);
- *információs szolgáltatás* (az esetleges információs problémák enyhítése érdekében az állam szerepet vállalhat a szektorra vonatkozó minőségi és árinformációk gyűjtésének megszervezésében és nyilvánosságának biztosításában).

Ha a korábban bemutatott, a tisztán piaci megoldás szuboptimalitását, nem kielégítő társadalmi hatékonyságát alátámasztó érvek szempontjából vizsgáljuk meg az állami beavatkozás kívánatos formáinak problematikáját, azt láthatjuk, hogy a volumengazdaságossággal, a verseny tökéletességével kapcsolatos problémák megfelelő szabályozással megoldhatónak tűnnek, az állam ennél tágabb – elsősorban is szolgáltatói – szerepvállalásának indoklásához pedig nem elég erősek. Mint korábban láttuk, a káros szelekció, az ún. S-verseny is ronthatja a hatékonyságot, de megfelelő állami szabályozással (beiskolázási zónák bevezetésével) ez kiküszöbölhető, illetve erősen korlátozható. Ami az információs problémák jelenlétét illeti, ezek bizonyos mértékig tisztán piaci eszközökkel, illetve fogyasztói önszerveződéssel is enyhíthetők lennének (pl. ahhoz hasonlóan, ahogy a biztosítási piacon kialakul a biztosítási bróker-intézménye, ahogy bizonyos újságok vagy elektronikus médiák fogyasztói teszteket közölnek); ennek ellenére indokolt lehet e területen a fokozottabb kormányzati szerepvállalás, mert megfelelő szabályozással, illetve bizonyos kormányzati szolgáltatásokkal (külső vizsgarendszer, kormányzati teljesítménymérési és minőségbiztosítási rendszer, iskolák közti objektív rangsorok, a jövőre vonatkozó munkaerő-keresleti



prognózisok készítése és nyilvánosságra hozása stb.) az információs problémákból adódó szuboptimális döntések, hatékonysági veszteségek kezelhető mértékűre csökkenthetők.

A piaci kudarcokra, elsősorban az oktatáshoz kapcsolódó pozitív externalitásokra a kormányzat legsikeresebben mégis az oktatás iránti fizetőképes kereslet növelésével, az oktatás *közösségi finanszírozásával* reagálhat. Annak ellenére, hogy szinte minden mai oktatási rendszerben kiterjedt szerepet játszik a tágabb értelemben vett állam, a közösségi szektor (elsősorban a helyi önkormányzatok) magában a *szolgáltatás előállításaiban* is, a közgazdaságtan kompetenciájába tartozó hatékonysági érvekből nem vezethető le egyértelműen az állam szolgáltatókénti fellépésének indokoltsága vagy kívánatossága. Bár kimutatható bizonyos mértékű volumengazdaságosság, azaz a nagyobb intézményekhez egy határig gyakran alacsonyabb fajlagos költségek tartoznak, továbbá centralizált rendszerekben alacsonyabbak lehetnek az adminisztratív költségek is, az ebből fakadó hatékonysági nyereségeknél feltehetően jelentősebbek a bürokratikus szervezetben bizonyosan jelentkező X-inefficiencia negatív hatásai. A közgazdaságtan kompetenciájába tartozó *hatékonysági érvek* tehát *nem indokolják egyértelműen az állam szolgáltatókénti fellépésének kívánatosságát*. Coleman és szerzőtársai (1982), majd ezt követően több más munka is a magán- és az egyházi iskolák az állami intézményeknél jobb oktatási hatékonyságáról számoltak be.<sup>4</sup> Az állam esetleges szolgáltatói monopóliuma a hatékonysági veszteségeken túl a társadalmi értékpluralizmusra is veszélyeket rejthet magában.

Mint az eddigiekben láttuk, közgazdasági érvekkel annyi mindenestre igazolható, hogy bizonyos kormányzati beavatkozás indokolt lehet, mivel *javít hat* hatékonysági szempontból a piac nyújtotta megoldás hatékonyságán. Mindazonáltal a piaci megoldás tökéletlenségének bemutatása még egyáltalán nem bizonyítja azt, tetszőleges kormányzati beavatkozás, különösképpen a piac, a verseny szerepének teljes kikapcsolása feltétlenül hatékonyabb lenne a piaci kimenetnél.

Persze az állami beavatkozás *újraelosztási, méltányossági szempontokkal* is indokolható lehet: a társadalom számára a hatékonyságon túlmenően fontos lehet egyfajta méltányos, igazságos kimenet biztosítása is. Míg a hatékonysági szempontú beavatkozás csak a lehetséges Pareto-javításokkal foglalkozik, azaz olyan megoldásokat keres, melyek a társadalom egyetlen tagját sem hozzák kedvezőtlenebb helyzetbe, miközben egyesek helyzetén javítanak, a méltányosságra és igazságosságra hivatkozó beavatkozás esetén olyan politikák is szóba jöhetnek, ahol az állam hajlandó valamennyit feláldozni a társadalom egyes tagjai által kapott hasznosságból annak érdekében, hogy mások helyzetén javítson. Méltányossági érvekkel is meg lehet kísérelni alátámasztani az állam szolgáltatóként történő szerepvállalását. Az oktatási esélyegyenlőség megvalósulását sokan inkább vélik biztosítottnak egy állami közoktatási, mint egy vegyes modellben. Azonban a szűkös kapacitások, férőhelyek kiutalásos elosztásában általában megfigyelhető a korrupció és a protekcionizmus, és a tényleges ki-

4 Magyarul lásd erről Macrae, 1988.

utalási módszerek feltehetően az oktatásban sem szolgálják kielégítően a méltányosság, egyenlőség érvényesülését.

A kormányzati beavatkozás hatékonysági, illetve méltányossági magyarázata egyaránt *normatív*; e magyarázatok az államot alapvetően a közjó szolgálatában tevékenykedő „steril” intézményként fogják fel. Az állami beavatkozásnak azonban létezik egy nem normatív magyarázata is, ami figyelembe veszi az állami intézményeket működtető emberek, a bürokraták, a politikusok, a szavazópolgárok önzését is. Ez a magyarázat-típus a méltányossági magyarázatokhoz hasonlóan ugyancsak *újraelosztási* szempontokkal magyarázza az állami beavatkozást, ám az újraelosztás során a társadalmi méltányosság és igazságosság szempontjai helyett a kormányzatot befolyásolni képes csoportok *önérdekét*, az emberi önzést helyezi az előtérbe.<sup>5</sup> Míg az első két magyarázat jóléti közgazdaságtani indíttatású, a harmadik szűkebb értelemben is a modern „politikai gazdaságtan”, illetve a közösségi választási elmélet jegyeit viseli magán.

Ha Muellerhez hasonlóan (*Mueller 1989*) tágabb értelemben használjuk a közösségi választás (public choice) fogalmát, akkor az a nem-piaci döntéshozatal egészét, az állam eredetét magyarázó összes elméleti megközelítést, így pl. a korábbiakban tárgyalta hatékonysági és méltányossági elméleteket, a jóléti közgazdaságtani megközelítést is lefedi. Van azonban egy ennél szűkebb használata is a fogalomnak, amely elsősorban a politikai intézményrendszer működésére, a politikai érdekcsoportok viselkedésének a közgazdaságtanban szokásos racionális érdekérvényesítési modell keretein belül történő leírására koncentrál. Ez a szűkebb értelmezés különösen természetesen bizonyulhat azoknak az eseteknek az elemzésében, ahol azt tapasztalhatjuk, hogy a hatékonysági indokra hivatkozó kormányzati beavatkozás a maga deklarált céljával ellentétes fordulatot vesz, és Pareto-javítás helyett inkább csak ront a piac nyújtotta megoldás hatékonyságán. Az ilyen beavatkozás a *kormányzati kudarc* esete (*lásd bővebben Le Grand 1991*). Ha az állami beavatkozás egyes formáinak a hatékonyságra gyakorolt hatásait kívánjuk áttekinteni, semmiképp nem tekinthetünk el attól, milyen mértékben valószínűsíthető az egyes formáknál valamilyen kormányzati kudarc jelentkezése.

Egy állami beavatkozás következtében fellépő Pareto-rontás persze lehet minden tendenciától mentes, származhat pl. egyszerűen abból, hogy a kormányzat kevés vagy hibás információval rendelkezik, nem képes tökéletesen felmérni a gazdaság működési szabályait, kiszámítani az egyes beavatkozások pontos hatásmechanizmusát. Más esetekben arról lehet szó, hogy a kormányzat is „ott keresi a kulcsot, ahol világos van”, hasonló – egyes területeken bevált, vagy annak tönő ismert módszerekkel kíván kezelni – egymástól távol eső problémákat. A piac működésbe történő kormányzati beavatkozások jelentős része komoly kockázatokkal jár, és bár bizonyos szempontból

<sup>5</sup> Az institucionalista és radikális álláspontok képviselői számára „a társadalmi jólét maximalizálásának ötlete, amely arról szóló végtelen vitákban ölt testet, hogy mi is az oktatás társadalmilag »optimális« mennyisége, minősége vagy fajtája [...], nem több üres retorikánál az egymással konfliktusban álló érdekek világában [...]». A társadalmi optimum kergetése legjobb esetben sem jó másra, mint hogy egy abszurd kérdésre irreleváns válaszokat kapjunk, s ami még valószínűbb, arra szolgál, hogy technikailag lepellet álcázza, hogy a különböző csoportok közti jóléti trade-offok kérdése politikai kérdés (és az is kell, hogy legyen)” (Klees, 1988).

javít a helyzeten, más szempontból csak újabb problémákat indukál. Van azonban az eseteknek egy olyan része is, ahol a kormányzat működésének elemzése, az érdekcsoportok működésének modelljei stb. mind azt mutatják, nem véletlenről van szó.

Ezek az utóbb említett esetek általában konzisztensek a kormányzati beavatkozást nyílt újraelosztási motívumokkal magyarázó elméletekkel (*Aranson & Ordeshok 1981; Meltzer & Richard 1981, ill. Peltzman 1980*). Ezek a döntéshozó, vagy a bürokrata racionális viselkedésével magyarázzák a kormányzat „hibás” működését. Sok ilyen eset ismeretes: pl. szabályozást készítő és működtető hivatalnokok észrevétlenül partikuláris érdekek szolgálatának „fogságába eshetnek” (ez a *capture theory of regulation*, a szabályozás „fogság-elméletének” alapgondolata: *Stigler 1971; Peltzman 1976*), és így végül is egyszerűen az újraelosztást szolgálják a verseny tökéletlenségének korrigálása helyett. A Pareto-hatékonyság ilyenkor tehát irrelevánssá válik. További példákat nyújthat a kormányzati kudarcra a *rent-seeking*, a járadékvadászat és bürokrácia viselkedésének irodalma<sup>6</sup> (lásd *Krueger 1974; Tullock 1985*). A Pareto-hatékonyság kudarcát írja le Thurow (1980) is, amikor azt mondja, hogy a legtöbb közgazdasági probléma megoldása megköveteli, hogy bizonyos csoportok „nagy gazdasági veszteségeket szenvedjenek”, a hatalom egyenlőtlen megosztása következtében pedig e „gazdasági veszteségeket ... bizonyos hatalom nélküli csoportokra hárítják ahelyett, hogy egyenlően szétterítenék a népeség egészén”.

A kormányzat azonban nem is csak úgy szenvedhet kudarcot, hogy Pareto-javítás helyett újraelosztást végez (lelépve a termelési lehetőségalmaz határáról), és adós marad az allokációs hatékonyság megcélzott javításával. Kiterjeszthetjük a kormányzati kudarcot a hatékonyság biztosításában elkövetett hibáktól a méltányosság biztosítását célzó redistributív tevékenységből eredő nem szándékolt eredményekre, perverz újraelosztási hatásokra is. Meglepő, hogy az egyenlősítést célzó újraelosztó programok milyen nagy hányada növeli valójában az egyenlőtlenséget, illetve csoportosít át jövedelmet a rossz irányba – bár, ha figyelembe vesszük a többségi szabályt, tulajdonképp nem is lehetünk meglepve, ha az eloszlások széleleitől a középre történő át csoportosítást tapasztalunk.

Kormányzati kudarcokkal természetesen az oktatás területére történő kormányzati beavatkozások között is találkozhatunk. Az egyik jellemző kudarc, hogy a kormányzat (is) képtelen megtalálni azokat az input-tényezőket, melyekkel érdemben javíthatná az oktatás eredményességét, és rendre rossz, *nem hatékony inputkombinációkat* finanszíroz (lásd pl. *Hanushek 1986*). Az oktatásban foglalkoztatottak a tanulók érdekeire való hivatkozással valójában szükségtelenül felduzzaszthatják az oktatási költségvetést és a saját díjazásukat (*Staaf 1977*). A normatív blokk támogatásokra épülő közösségi finanszírozási rendszer – mint arra pl. *Glennester (1992)* rámutat – ahhoz vezethet, hogy a közintézmények könnyen elkerülik a piaci megmérettetés hatékonysági tesztjét; a demokratikus döntéshozatali folyamatokhoz való „hozzáférést” az önértékének érvényesítésére törekvő bürokrácia (pl. tanári szakmai szervezetek) mono-

<sup>6</sup> A szabályozásból szereshető járadékok mellett tág tere van a kormányzati szerződések vagy a politikai folyamat járadékszerzésre történő felhasználásának is. Ld. pl. Mueller, 1989. A bürokráciáról lásd Niskanen, 1971.

polizálja az oktatási kiadások felduzzasztása érdekében. (A tanárokat pl. általában iskolai végzettség, szolgálati idő és a körzet mérete alapján fizetik, jóllehet nincs bizonyítva e tényezők összefüggése a termelékenységgel vagy a minőséggel. Vö. *Semjén 1991*.) Az eredetileg a piaci kudarcokat kezelni kívánó állami beavatkozás tehát a közösségi választások elmélete<sup>7</sup> értelmében gyakran az oktatásügyben is eltorzul; a közösségi szektor ilyenkor akár túl is nőhet a kívánatos, a hatékony erőforrás-allokációt biztosító szinten. Ennek a csapdahelyzetnek a kezelésére az elmélet több megoldást is kínál: ezek általában az adminisztratív koordinációval szemben a piaci, illetve kvázipiaci koordináció erősítésére törekednek (bővebben lásd később).

Jellemző a *méltányossági kudarc* is az oktatásban: az esélyegyenlőségre való hivatkozással olyan oktatási programokat finanszíroznak, amelyeket kimondottan a gazdagabbak vesznek igénybe. Ilyen alapon sokan bírálják a felsőoktatás ingyenes biztosítását, lásd pl. Jimenez, 1986. Az oktatási esélyegyenlőtlenségek Magyarországi fennmaradását elemző irodalom (*Harcza 1987; Bukodi 1994*) arra utal, hogy a magyar oktatáspolitikai sem büszkélkedhet a méltányossági szempontú újraelosztás kiemelkedő hatékonyságával.

## Verseny és hatékonyság: kvázipiaci megoldások

Nyilvánvaló, hogy a standard mikroökonómiai feltevésekkel szemben még magában a versenyszférában is széles körben jelentkezik az X-hatékonyság (pl. a monopóliumok esetében); a közösségi szektorban (így pl. az állami vagy önkormányzati oktatási intézményekben), ahol az optimalizáló viselkedést kiváltó gazdasági és pszichikai nyomás jóval gyengébb a versenyszférában tapasztalhatónál, az X-hatékonyság jóval jelentősebb probléma lehet: a motiváció hiánya és bizonyos szervezeti problémák hatására itt igen távol kerülhetünk a technikai értelemben vett hatékonyságtól (*Glennester 1992; Hanushek 1986*). A közösségi finanszírozás, sőt, bizonyos mértékig a kormányzat szolgáltatói szerepvállalása azonban nem feltétlenül ellentétes a versenyből fakadó hatékonysági kényszerek kiaknázásával.

Az állam kiterjedt szolgáltatói szerepvállalásából némileg következően Európában kialakult az oktatásfinanszírozás bürokratikus koordinációra épülő modellje. A kisebb-nagyobb helyi eltérések ellenére a nyolcvanas évek során még a jóléti államokban is lezajló finanszírozási változások hatására létrejött egy, a központi állam és a helyi önkormányzatok kiegyensúlyozott szerepmegosztását biztosító közoktatás-finanszírozási és irányítási rendszer. Ebben a modellben a közoktatás zöme a közösségi szektorba tartozó, ha úgy tetszik, „állami” iskolákban zajlik, melyek azonban valójában önkormányzati irányítás alatt működnek. Az országoként meglehetősen eltérő mértékű különbségeket lehetővé tevő központi elvárások – azaz a szolgáltatás egységesítésére törekvő központi politika – érvényesítésének gyakori eszköze valamiféle

<sup>7</sup> Vessd össze Niskanen, 1971, Tullock, 1985, illetve Borchering, 1977.

kerettanterv. A közoktatás helyi közszolgáltatás.<sup>8</sup> Ebben az Európában elterjedt modellben a helyi adók mellett a központi költségvetéstől az iskolafenntartók felé irányuló – általában szabad felhasználású, de az ágazat szolgáltatásainak helyi igénybevételét tükröző, objektív demográfiai tényezők figyelembevételével számított – normatív blokk támogatás formáját öltő transferek vannak hivatva az erőforrásellátottság helyi különbségeinek kiegyenlítésére. A központ számottevő finanszírozási kötelezettsége általában jelentős helyi önállósággal párosul a pénzek elköltését, felhasználását illetően. Egy ilyen módszer nemcsak jóval kiszámíthatóbb, tervezhetőbb a központi költségvetés szempontjából, de a gazdálkodás racionalitását, helyi igényekhez való alkalmazkodóképességét illetően is jelentős előnyökkel rendelkezik az egyes költségelemek elkülönült finanszírozására építő korábbi megoldásokkal szemben. Mindennek ellenére az *önkormányzati intézmények teljesítmény-motivációja* még egy ilyen rendszerben is viszonylag *gyenge*, a pénzügyi források mértékét, de sokszor magának az intézménynek a teljesítményét is egyfajta múltbéli bázishoz való igazodás határozza meg; az egyes intézmények sorsa, fejlődése vagy éppen bezárása pedig nem annyira az intézmény politikájától – attól, hogy mennyire is képes megfelelni az oktatás iránti lakossági keresletnek – függ, mint az önkormányzati politika szakmai és egyéb érdekszervezetekkel kötött alkuitól.

A magyar közoktatás-finanszírozási rendszerben az intézményfenntartók (döntően a helyi önkormányzatok) ugyancsak központi normatívák alapján jutnak költségvetési támogatásokhoz. A központi költségvetés és az önkormányzat közötti pénzügyi kapcsolatokban már az önkormányzati rendszer bevezetése óta (illetve fő vonásaiban már a nyolcvanas évek végén végrehajtott tanácsi finanszírozási reform óta) érvényesül Magyarországon – az önkormányzat-finanszírozás *egyik* elemeként – a normatív finanszírozás elve. Ez azt jelenti, hogy az önkormányzat a központi költségvetési támogatás egy részét (a tanácsi gazdálkodásra korábban jellemző, a bázisszemlélet által meghatározott tervalkuval szemben) objektív mutatók – az egyes intézményekben ellátottak száma – alapján kapja. Az egyes intézménytípusokhoz különböző nagyságú normatívák, ún. fejkvóták tartoznak. A fejkvóták alapján kapott támogatások azonban felhasználási kötelezettség nélkül érkeznek az önkormányzathoz, amely a kapott pénzeszközöket szabadon átcsoportosíthatja az egyes kiadási célok között.

Ez a finanszírozási modell ésszerű kompromisszumra törekszik a helyi teherviselés (visszaosztott SZJA, helyi adók) és a központi támogatások között, s biztosítja azt, hogy a központi támogatások mértéke igazodjék az ellátottak számához. Az önkormányzatok bevételei között elsősorban a normatív támogatások képezik azt az elemet,<sup>9</sup> mely az ellátandó feladatokkal arányos. A visszaosztott személyi jövedelemadó,

<sup>8</sup> Ez a fogalom a helyi és a központi állam közti munkamegosztás szempontjából Európában alapvetően mást jelent, mint például az Egyesült Államokban, ahol az oktatást alapvetően egy speciális adófajta, a helyi vagyonadó finanszírozza, ami – habár az egyes államok költségvetése kiegyenlítő célzatú támogatásokkal ugyancsak kapcsolódik a finanszírozásba – a konkrét finanszírozási modell függvényében mégis relatíve tág teret enged annak, hogy az adóalap nagyságát meghatározó helyi gazdagság és a helyi preferenciákat tükröző adókulcs különbségei az oktatás helyi színvonalkülönbségeivé transzformálódjanak. Lásd erről bővebben Jones, 1985.

<sup>9</sup> A címzett és a céltámogatások is az ellátandó feladatokhoz kapcsolódnak, de ezek nem szabad felhasználású pénzek.

a helyi adóbevételek és a vállalkozási bevételek sokkal inkább tükrözik a helyi gazdaság lehetőségeit, mint az önkormányzat előtt álló feladatok nagyságát. A helyi gazdaság és jövedelemtermelő-képesség esetleg szélsőséges különbségeit a hátrányos helyzetű önkormányzatok részére – kérelem alapján – juttatott kiegészítő támogatás van hivatva tompítani. E modell a bevezetése óta eltelt idő alatt egyértelműen igazolta működőképességét; ez azonban nem jelenti azt, hogy különböző alapállásból ne lehetne érvényes kritikával illetni egyes sajátosságait. Sokszor hibájául róják pl. fel, hogy nem tartalmaz garantált minimális ellátási/kiadási szinteket az egyes intézmények szintjén, és az intézményekre nehezedő hatékonysági nyomás is gyenge.

A közszektor gyenge hatékonyságára az oktatásfinanszírozás elmélete és gyakorlata olyan innovációkkal reagált, melyek a közösségi finanszírozást és az alapvetően állami szolgáltatást megkísérlik összekapcsolni a verseny szerepének fokozásával. Az ilyen megoldás-kísérletek egyike a közismert *oktatási utalvány* (Friedman 1962; egyéb utalványjavaslatokat illetően lásd Lukács & Semjén 1988), amely a fogyasztói kontroll megteremtését a közintézményekhez jutó pénz (a „dollárszavazatok” vagy „forintszavazatok”) feletti egyéni kontroll segítségével szeretné elérni. A fogyasztó ebben a modellben egy utalványt, azaz *kvázipénzt* kap, melyet a kegyeiért versengő (s a rendszerben való részvétel jogát megkapott, ún. elismert) oktatási intézmények bármelyikében<sup>10</sup> szabadon elkölthet. Vannak továbbá olyan – ezzel rokon – módszerek is, melyek a *normatív intézményfinanszírozás* eszköztárához nyúlnak a *piac szimulálása* és a hatékonyság biztosítása érdekében. Némileg más megközelítést kínál Hirschman (1970), aki híres könyvében a piaci és nem-piaci módszerek kombinációját ajánlja, a hatékonytalan termelőket alkalmanként a *kilépés*, a szolgáltatótól való elpártolás szankciójával büntetve.

Az oktatási utalvány-javaslat számos formája viszonylag jól ismert (lásd elsősorban Atkinson 1988), ezek értékéből azonban levon, hogy leginkább csak a szép elméleti megoldásokat kedvelő közgazdászokra rendelkezik kétségtelen vonzerővel; a fejlett országokban a mindennapi politikacsinálók a legutóbbi időkig világszerte meglehetősen egyöntetűséggel vonakodtak bevezetésétől, legalábbis ami a közoktatást illeti.

Az állam/önkormányzat által fenntartott oktatási rendszerekben fellépő ún. X-inefficiencia csökkentésére irányuló törekvések vezettek az utalványjavaslatok mellett az azokkal rokon vonásokat mutató egyéb ún. *tanulói alapú intézményfinanszírozási javaslatok* virágzásához. Ezek egyik a gyakorlatban is sikeresen meghonosított formája az új angol helyi oktatásfinanszírozási rendszer, az LMS (Local Management of Schools; bővebben lásd Semjén 1993).

Az 1988-as angol oktatási reform-törvény kötelezően előírta, hogy a helyhatóságok meghatározott kritériumok szerint helyi normatív finanszírozási rendszert dolgozzanak ki, és oktatási intézményeiket alapvetően a tanulólétszámtól függő módon finanszírozzák. Ez a rendszer az alábbi *sarkalatos pontokon* nyugszik.

10 Bár az utalványmodell megengedné, hogy a közösségi szektorba tartozó intézmények mellett a magánintézmények is azonos feltételekkel versenyezzenek a diákokért, a legtöbb konkrét utalványjavaslat csak a közösségi szektorra vonatkozik.

### *Szabad beiskolázás*

A beiskolázási körzetek eltörlése, a szabad iskolaválasztás természetesen a városokban természetesen jóval inkább képes valódi választási lehetőséget kínálni a fogyasztóknak, mint a kisebb településeken, ahol az iskolaválasztási jog gyakorlásához jelentős egyéni addicionális költségek (pl. utazással járó fáradtság és idő) társulnak. A körzetek eltörlése miatt ugyanakkor azt is biztosítani kell, hogy a szolgáltatók ne térhesse- nek ki a szolgáltatás nyújtása elől – ezt a célt szolgálja az az új előírás,<sup>11</sup> miszerint az iskolák fizikai kapacitásuk határáig kötelesek felvenni a jelentkezőket. A törvény a fogyasztók jobb informálása, a választási lehetőség tényleges biztosítása érdekében azt is előírja, hogy az iskolák – a minőségbiztosítás céljait szolgáló – külső vizsgákon elért eredményeit nyilvánosságra kell hozni.

### *Tanulói alapú intézményfinanszírozás*

Minden helyhatóság teljes oktatási költségvetésének túlnyomó részét köteles egy helyben kialakított, de *meghatározott szabályoknak eleget tevő*, a tanulói létszámtól függő és központilag jóváhagyott *normatív képletnek* megfelelően szétosztani az egyes oktatási intézmények között, melyek azután azzal maguk gazdálkodnak. Bár vannak bizonyos, a decentralizálható költségelemek köréből kizárt, illetve önkormányzati döntés alapján onnan kivethető oktatási kiadások is, a költségvetés zöme azonban normatív alapon jut el az intézményekhez. A helyhatóság által a formulából tetszőlegesen kivethető költségelemek arányát (sőt, még a nem a tanulói létszámhoz kapcsolatosan elosztható oktatási támogatások arányát is!) a törvényben rögzített, erős (és idővel fokozatosan szigorodó) korlátok szabályozzák. Következésképp az egyes oktatási intézmények meglehetősen erős anyagi érdekeltséggel rendelkeznek a tanulólétszámok alakulását illetően, s ennek következtében szolgáltatási színvonaluk emelésére, a tanuló- kért folytatott versenyre kényszerülnek. Ha egy helyhatóság által kialakított finanszírozási formula nem felel meg a központi követelményeknek, a miniszternek jogában áll a helyhatóságra rákényszeríteni a minisztérium által kidolgozott formula használatát; ez azonban a finanszírozás normatív jellegén nem változtat.

### *Kilépési lehetőség: opting out*

Azok az intézmények, melyek nincsenek megelégedve a helyhatóság iskolafinanszírozási rendszerével, megfelelő eljárás (szavazási procedúra, melyben az iskolában tanuló gyerekek szüleinek kell a végső döntést meghozniuk) lefolytatása után kiléphetnek az önkormányzat „fennhatósága” alól; ebben az esetben persze arányosan csökken az önkormányzatnak a központi költségvetés által nyújtott oktatási célú költségvetési támogatás. Ez a kilépés az ún. *opting out*; ez tulajdonképpen a már említett Hirschman-i „exit” (vö. *Hirschman 1970*) kollektív megvalósításának is tekinthető, hiszen ebben az esetben a „fogyasztók” közösen hagyják el a régi rendszert. Az *opting out* a helyi szolgáltatási politikát a kilépéssel (s az azzal együtt járó támogatáscsökke-

11 Korábban a helyi önkormányzatnak jogában állt az iskolák felvételi keretszámát bizonyos határok között (az 1979/80-as beiskolázási adatok alapján meghatározott ún. standard létszámnál akár 20%-kal is alacsonyabb szinten) maximálni. Ennek eltörlése, illetve a fizikai kapacitáskorlátig terjedő felvételi kényszer bevezetése a szülők mint fogyasztók helyzetét, s ezáltal a verseny feltételeit volt hivatva erősíteni a „piacon”.

néssel) való fenyegetés által hatékonyan képes befolyásolni. Az az iskola, amely éi ezzel a lehetőséggel, átalakul ún. központi támogatású iskolává (grant maintained school); finanszírozása alapvetően továbbra is tanulóarányos módon fog történni (immár közvetlenül a központi oktatási költségvetésből), de egy tanulóra magasabb normatíva fog jutni, mint amit a helyhatóság folyósítana, mivel az iskolát „kárpótolni” kell azokért az önkormányzat által szervezett helyi szolgáltatásokért, melyek igénybevételi lehetőségétől a kilépéssel elesett – azaz fizetőképessé kell tenni, hogy ezeket a szolgáltatásokat pénzért a piacon (az önkormányzat által fenntartott intézménytől, vagy mástól) megvásárolhassa.

Összefoglalva: az LMS-ben a szülői iskolaválasztás joga (korlátok között) biztosítva van, az oktatási célú pénz nagy része pedig a – nálunk megszokott fejkvótánál némileg bonyolultabb – normatív támogatás, az ún. „formula” szerint „megy a tanuló után”. Az intézmények érdekeltek a tanulólétszám bővítésében; a rendszer a piacot kívánja szimulálni. Mindazonáltal, mivel költségvetési (takarékosági) megfontolásokból a rendszer nem terjed ki a magániskolákra, továbbá mivel a piacra való belépés lehetősége valójában az önkormányzatok pénzügyi helyzete által erősen korlátozott (az önkormányzatok jóval inkább az iskolabezárásokban érdekeltek, semmint az oktatási kínálat bővítésében), és az érdemi választási lehetőségek is korlátozottak (nem kis részben az új közös alaptanterv bevezetése miatt), így ez a piac inkább csak *kvázipiac*. Az „új termelők” piacra lépésének (sőt, még a kapacitásbővítésnek) szabadsága is csorbát szenved, hiszen a szükséges tőkekiadásokhoz helyhatósági vagy központi jóváhagyás és pénz szükségeltetik. A tanári fizetéseket (az oktatási költségvetés legnagyobb kiadási tételéről van szó!) egységes országos bértarifa határozza meg, jelentősen korlátozva az iskolák gazdálkodási szabadságát. Az új törvény által kínált választási szabadság sem az igazi, mivel azt az egyidejűleg bevezetett közös nemzeti tanterv jelentősen csorbítja. Bár a szkepszis elméletileg indokolt, a korábbi helyzethez képest mégis *a verseny, a piaci elemek* jelentős előretöréséről van szó.

Mindazonáltal az is kétségtelen, hogy a szülői választásra épülő oktatási „kvázipiac” hatékonyságjavító eredményességét a társadalmi hatás szempontjából számos bíráló is éri: a kérdés meglehetősen „ideológiával terhelt”. *Waslander & Thrupp (1997)* az új-zélandi tapasztalatok elemzéséből arra a következtetésre jutnak, hogy a szülői választásra épülő rendszer csak felerősíti az anyagi és kulturális tőke eloszlásában meglévő egyenlőtlenségek hatásait: azok, akik mind anyagilag, mind kulturális tőkéjüket tekintve előnyösebb helyzetben vannak, e rendszer eredményeképp előnyüket még fokozhatják is.

## Aktuális hatékonysági problémák és megoldási kísérletek a magyar oktatásügyben

A magyar oktatás számos hatékonysági problémával küzd. Az átmenet első éveiben a csökkenő reál-GDP mellett az oktatási kiadások reálértékének megőrzésére törekedtek: a kiadások rugalmatlansága miatt azok GDP-hez viszonyított aránya az évtized elején ily módon nőtt. A Bokros-csomag életbe lépése és a gazdasági növekedés bein-



dulása együttes hatására az évtized második felében már a GDP-hez viszonyított kiadásokban is csökkenés mutatkozik, még hozzá az 1990-es szinthez képest is. (Vö. az 1. táblázat adataival.)

## 1. TÁBLA

*A költségvetés oktatási kiadásai\* a GDP százalékában*

Év	Óvoda	Alapfok**	Középfok	Közoktatás		Egyéb	Mind-összesen
				összesen	Felsőfok***		
1990	0,75	2,49	1,49	4,73	0,90	0,22	5,85
1991	0,81	2,70	1,62	5,13	0,97	0,24	6,34
1992	0,85	2,77	1,75	5,37	1,12	0,18	6,67
1993	0,87	2,70	1,66	5,23	1,10	0,21	6,54
1994	0,88	2,61	1,54	5,06	1,13	0,21	6,40
1995	0,77	2,21	1,31	4,29	1,01	0,16	5,46
1996	0,72	2,00	1,20	3,92	0,90	0,15	4,97

\* Az időszak egészére (az 1992-től a szociális kiadásokhoz sorolt) gyermekvédelmi kiadások nélkül, de a költségvetésből finanszírozott felújítási kiadásokkal együtt; 1990–91-ben még a fegyveres területek iskolarendszerű oktatásra fordított kiadásai nélkül.

\*\* Az alapfokú művészetoktatás kiadásával együtt.

\*\*\* A felsőfokú továbbképzés és a felsőfokú szakképzés kiadásával együtt már 1990 és 1992 között is.

Forrás: KSH adat-összeállítás

## 2. TÁBLA

*Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás a közoktatásban, intézménytípusonként (felhalmozási és tőkejellegű kiadások nélkül) 1990=100%*

	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Óvoda	128,7	150,5	189,7	236,0	267,1	304,4
Általános iskola	134,8	171,1	208,4	267,2	298,2	332,7
Szaktanulmányok	128,0	167,3	231,4	254,6	280,1	298,7
Gimnázium	126,9	151,2	180,8	216,9	248,6	272,9
Szakközépiskola	126,2	149,2	175,4	192,4	210,2	233,5
Felsőfok	123,1	157,0	169,9	188,6	196,0	183,8
Reálértéken (deflátor: fogyasztói árindex*)						
Óvoda	95,3	90,7	93,3	97,7	86,2	79,5
Általános iskola	99,9	103,1	102,5	110,6	96,2	86,9
Szaktanulmányok	94,8	100,8	113,8	105,3	90,4	78,0
Gimnázium	94,0	91,0	88,9	89,8	80,2	71,3
Szakközépiskola	93,5	89,9	86,2	79,6	67,8	61,0
Felsőfok	91,2	94,6	83,5	78,1	63,3	48,0

\* A fogyasztói árindexet az oktatási árindex (költségindex) híján kényszerülünk deflátorként használni; ha azt rételezük fel, hogy az oktatási árindex jobban közelíthető a szolgáltatási árindexszel, még alacsonyabb reálértékeket kapunk. A szerző számításai (KSH évkönyv adatok alapján)

## 3. TÁBLA

*A pedagógusellátottság nemzetközi összehasonlításban (állami és magánoktatás együtt), 1995*

Ország	Összes pedagógus*			Gyermek/Pedagógus			
	Alap- és közép fok	Oktatás minden szintje	Óvoda	Alapfok	Alsó közép fok	Felső közép fok	Közép fok együtt
Ausztria	3,2	3,7	18,6	12,9	9,0	8,2	8,7
Belgium	4,1	5,3	23,3	12,8	n.a.	n.a.	8,5
Cseh Köztársaság	n.a.	n.a.	12,3	19,7	13,1	11,5	12,2
Dánia	3,2	4,3	11,7	11,1	9,4	9,9	9,7
Franciaország	3,1	4,2	24,8	19,5	n.a.	n.a.	13,6
Görögország	2,8	3,4	n. a.	n. a.	n. a.	n.a.	n.a.
Írország	3,4	4,5	24,6	23,4	n.a.	n.a.	16,0
Nagy-Britannia	2,8	3,2	23,2	21,0	16,0	15,9	15,9
Németország	2,1	3,5	22,7	20,7	15,8	13,0	14,9
Norvégia	n.a.	n.a.	n.a.	9,5	9,4	8,2	8,7
Olaszország	3,8	4,8	13,8	11,0	9,9	9,3	9,6
Spanyolország	3,6	4,7	19,8	17,8	17,5	14,8	15,7
Svájc	n.a.	n.a.	18,1	15,7	12,3	n.a.	n.a.
Svédország	3,5	4,6	17,7	12,3	12,2	14,8	13,5
Törökország	2,2	2,4	16,3	27,7	41,2	14,9	23,3
átlag	3,2	4,1	19,0	16,8	15,1	12,1	13,1
OECD átlag	2,9	3,9	18,9	18,8	16,9	14,2	14,9
Magyarország	4,2	5,7	11,3	11,6	9,5	11,9	10,7
Magyarország/átlag	1,33	1,41	0,59	0,69	0,63	0,98	0,82
Magyarország helye a rangsorban	1	1	1	3	4	5	6

\* A gazdaságilag aktívak %-ában. Az OECD statisztika pedagógus kategóriája nem tesz különbséget az iskolában alkalmazott oktató és nem oktató pedagógiai állomány között.

\*\* Norvégiában és Svájcban a gyermek/pedagógus arányok csak az állami oktatásra vonatkoznak.

\*\*\* A legalacsonyabb gyermek/pedagógus arányt tekintve elsőnek.

Forrás: OECD, 1997

Az egy tanulóra jutó támogatások reálértéke iskolafokozatonként igen eltérően változott (lásd a 2. táblázat adatait!): miközben alapfokon és alsó középfokon (gyakorlatilag az általános iskolában) a tanulói létszám erősen visszaesett, a fajlagos támogatás reálértékét itt sikerült legjobban megőrizni (akár bizonyos hatékonysági mutatók romlása árán is). Viszont a létszámban expandáló területeken (elsősorban is a felső-oktatásban) drasztikusan csökkent a fajlagos támogatás reálértéke, javult a költséghatékonyság – feltételezve, ha eltekintünk az esetleges minőségromlástól.

A közoktatás egészében a hatékonyság számos mutatója romlott: miközben demográfiai okokból igen jelentős mértékben csökkent a tanulói létszám (pl. az általános iskolában az 1985/86-os 1 297 818-ról 1996/97-re 965 998-ra), a pedagóguslét-

szám itt csak kis mértékben változott, aminek következtében ma hazánkban a fejlett országokban tapasztalható szintnél jóval alacsonyabbak az átlagos osztálylétszámok (vö. a 3. táblázat adataival – csak skandináv országok előznek meg minket!), jóllehet az ilyen alacsony létszámok hozzájárulása az oktatási hatékonysághoz erősen kérdéses. Ugyanakkor a pedagóguslétszám csökkentésére való politikai képtelenség nem párosult a pedagógusok relatív bérszínvonalának megőrzésével.

## 4. TÁBLA

*Törvény szerinti (a megkövetelt minimális képzés melletti) pedagógusbérek aránya az egy főre jutó GDP-hez, vásárlóerő-paritáson, állami iskolákban iskolafokozatonként (1995)*

	Alapfok			Alsó középfok			Felső középfok (ált. pr.)		
	Kezdő bér: GDP/fő	Bér 15 év gyakorlatl: GDP/fő	Bér 15 év gyakorlatl: Kezdő bér	Kezdő bér: GDP/fő	Bér 15 év gyakorlatl: GDP/fő	Bér 15 év gyakorlatl: Kezdő bér	Kezdő bér: GDP/fő	Bér 15 év gyakorlatl: GDP/fő	Bér 15 év gyakorlatl: Kezdő bér
Egyesült Áll.	0,9	1,2	1,3	0,9	1,2	1,3	0,9	1,2	1,4
Korea	1,7	2,9	1,7	1,7	2,9	1,7	1,7	2,9	1,7
Új-Zéland	0,9	1,3	1,5	0,9	1,4	1,4	1,0	1,4	1,4
Ausztria	0,9	1,2	1,3	1,0	1,3	1,3	1,0	1,4	1,3
Belgium	0,9	1,3	1,4	1,0	1,4	1,4	1,2	1,7	1,5
Cseh Köztársaság (1994)	0,6	0,8	1,3	0,6	0,8	1,3	0,7	0,8	1,3
Dánia	1,0	1,3	1,3	1,0	1,3	1,3	1,2	1,7	1,4
Finnország	1,0	1,2	1,3	1,1	1,5	1,4	1,1	1,6	1,4
Franciaország	0,9	1,3	1,4	1,1	1,4	1,3	1,1	1,4	1,3
Görögország	1,1	1,3	1,3	1,1	1,3	1,4	1,1	1,3	1,4
Hollandia	1,0	1,4	1,5	1,0	1,4	1,5	1,2	1,8	1,5
Írország	1,3	1,9	1,5	1,3	2,0	1,5	1,3	1,9	1,5
Németország	1,3	1,7	1,3	1,4	1,8	1,3	1,3	1,7	1,3
Norvégia	0,8	0,9	1,2	0,8	0,9	1,2	0,8	0,9	1,2
<b>Magyarország*, 1996</b>	<b>0,42</b>	<b>0,53</b>	<b>1,25</b>	<b>0,42</b>	<b>0,53</b>	<b>1,25</b>	<b>0,51</b>	<b>0,61</b>	<b>1,19</b>
Olaszország	0,9	1,1	1,2	1,0	1,2	1,2	1,0	1,2	1,3
Portugália	1,3	2,0	1,6	1,3	2,0	1,6	1,3	2,0	1,6
Spanyolország	1,7	2,0	1,2	1,7	2,0	1,2	1,9	2,3	1,2
Svájc	1,3	1,7	1,3	1,5	2,0	1,4	n.a.	n.a.	n.a.
Svédország	0,8	1,0	1,3	0,9	1,1	1,3	0,9	1,1	1,3
Átlag (Mo. nélkül)	1,1	1,4	1,4	1,1	1,5	1,4	1,2	1,6	1,4
Magyar./átlag	0,38	0,38	0,89	0,38	0,35	0,89	0,43	0,38	0,85

\* A közalkalmazotti törvény alapján számítva; az 1996.01.01. és 08.31. közötti időszakra – az egyszerűség kedvéért – 02.01. és 08.31. között érvényes közalkalmazotti bértáblával, az év hátralévő időszakára az akkor rénylegesen érvényben lévő bértáblával számolva; feltételezve, hogy a törvény szerint járó 13. havi fizetést is kifizetik. (A 13. havi bért a 09.01. és 12.31. között érvényes bértábla alapján számítva.)

Forrás: OECD, 1997; magyar adatok a szerző számításai; a magyar adatok esetében a Bokros-csomag hatásainak kimutathatósága miatt esett 1996-ra a választás.

Az 4. táblázat adatai drámai képet mutatnak: míg a fejlett országokban a kezdő pedagógusbér az egy főre jutó GDP-hez közel esik, nálunk az általános iskolában (alapfokon és alsó középfokon) annak 42%-a; míg egy felső középfokon tanító tanár egy fejlett országban akár az egy főre jutó GDP kétszeresét is megkeresheti, nálunk mindössze 62%-át kapja.

Ennek eredményeképp nyilvánvaló, hogy jelentős kell, hogy legyen a kontraszelekció, és a hatékony bér-elmélet<sup>12</sup> értelmében egy ilyen bérszínvonal mellett a termelékenység is szükségszerűen rendkívül alacsony lesz – valójában tehát az alacsony fajlagos bérek nem azt jelentik, hogy sikerül olcsó, hatékony közoktatást létrehozunk, hanem csupán a munkaerővel történő pazarlásra ösztönöznek.

E problémák részben az átmenet költségvetési kényszerei és a jogi környezet (közalkalmazotti törvény, önkormányzat-finanszírozási rendszer) harapófogójában vergődő, a hatékony foglalkoztatással (értsd: leépítésekkel) együtt járó nyílt konfliktusokat felvállalni nem merő oktatáspolitikai „hozadékaik”. Másrészt azt is mutatják, hogy az államháztartási reform eddig Magyarországon jóval inkább kiadáslefáradást jelent a rossz mechanizmusok érintetlenül hagyásával, semmint a közpénzek hatékonyabb elköltségét előidéző mikroszintű változásokat (vö. Csaba & Semjén 1998).

A korábbiakban már vázolt, fejkvótákra, normatív támogatásokra épülő oktatás-finanszírozási rendszer bevezetése önkormányzati szinten ugyan jelentős elmozdulást jelentett a korábbi, a bázisszemléletre épülő, igazságtalan és indokolatlan ellátási színvonalkülönbségekhez vezető rendszertől, ugyanakkor az intézmények és az önkormányzat közti pénzügyi kapcsolatok alapvetően nem változtak a modell bevezetésével; ezen a szinten továbbra is tág tere nyílt az alkuknak, a bázisszemlélet érvényesülésének (bár a fejkvóták mind az intézmények, mind az önkormányzatok számára valamelyest a viszonyítási alap szerepét is betöltötték). Következésképpen ebben a finanszírozási rendszerben is szükségképpen alacsony az intézményi szintű hatékonysági kényszer, jelentkezik az X-hatékonyság.

Hogyan lehetne feloldani ezt az problémát? Az egyik – egy időben egyes oktatáskutatók és a pedagógusszakma jelentős rétegei által követelt – lehetőség kétségkívül az volna erre, ha az önkormányzat kiiktatásával a központi költségvetés közvetlenül az egyes intézményeket finanszírozná normatív módon. Ez a módszer tulajdonképpen a korábban már említett központi utalványfinanszírozási (voucher) modellnek felelne meg. Egy országos szinten iskolatípusonként egységes oktatási utalvány, illetve egy azzal (szabad iskolaválasztás esetén) lényegileg analóg intézményi normatíva bevezetésének kívánatosságát illetően azonban a vélemények erősen megoszlanak. Sokak szerint egy ilyen finanszírozási modell nem lenne különösebben kívánatos, mivel nem hagyna lehetőséget a helyi kiadási preferenciák megfelelő érvényesítésére. Ugyancsak problematikus, hogy egy ilyen finanszírozási rendszer csak nehézkesen lenne kivitelezhető, mivel ehhez a központi költségvetésnek helyi intézmények tízezreivel kellene közvetlen pénzügyi kapcsolatba kerülnie. A másik megoldás a *helyi normatíva alapján történő intézményfinanszírozás (HNIF)* rendszere volna. Ennek előnye, hogy

12 Lásd pl. Fallon és Verry, 1988, 215–219. old.

– legalábbis ott, ahol az intézmények száma és földrajzi közelsége ezt lehetővé teszi – képes érdekeltséget teremteni az intézmények között a tanulók megnyeréséért/megtartásáért folytatott versenyre, kiaknázza az abból fakadó motivációkat a szolgáltatások színvonalának javítására illetve a költségtakarékosságra, de ugyanakkor nem szünteti meg az önkormányzat aktív szerepét az oktatásfinanszírozásban. Egy ilyen modell az 1988-as angol oktatásfinanszírozási reform mintájára központi kezdeményezésre is bevezethető (ami nem zárja ki, hogy bizonyos paraméterek tekintetében a helyi változatosság is megmaradjon). Magyarországon azonban az eddigiekben egy ilyen jellegű központi reform gondolata az oktatáspolitikában nem vetődött fel. Ebben a helyzetben több, a rendszer alacsony hatékonysági nyomását és az erőforrás-elosztás ad hoc jellegét problémaként megélő önkormányzat saját kezdeményezésű kísérletet tett egy HNIF-rendszer kialakítására és lokális bevezetésére. Egy ilyen kísérletet mutat be *Semjén (1995)*.

A korábban igen elitista, szelektív magyar felsőoktatás (melybe csak a korosztály töredéke, 10–15%-a léphetett be) előtt – éles ellentétben a közoktatással – gyakorlatilag nem voltak demográfiai korlátok: a hallgatói létszám és a beiskolázási hányad növelése itt tehát (elbocsátások nélkül is) lehetővé tette a hatékonyság viszonylag jelentős javítását, ami abban is tükröződik, hogy 1990 és 1996 között a hallgatói létszám igen jelentős bővülése ellenére a felsőoktatási kiadások a GDP-hez viszonyítva átmeneti emelkedés után a kezdeti szintre tértek vissza, e kiadások egy hallgatóra jutó reálértéke pedig megfeleződött.

Az azonban elgondolkoztató, hogy miközben e területen egy látszólag bámulatra méltó hatékonyságjavulás zajlott le (ami bizonyos mértékig kétségtelenül már a tanár-diák arány javulásában is tükröződik), a magyar felsőoktatás korábban többször bíralt olyan egyéb problémái, melyeket az alacsony hatékonysággal szoktak asszociálni, jottányit se változtak. Megmaradt egyelőre a rendszer szétaprózottsága és túlzott területi széttagoltsága: sok, kicsi, szűk képzési profilú intézmény van, az integráció még csak ezután kezdődik (és kérdéses, mennyire lesz valódi). Megmaradt, és egyelőre tartósulni látszik a rendszer duális jellege: míg pl. az amerikai kétszintű rendszerre hasonlító lineáris modellben az alacsonyabb szintű végzettség megszerzéséhez döntően alapozó tárgyakat kellene hallgatni (melyeket nagyobb létszámnak, olcsóbban lehet oktatni), a magyar duális rendszerben viszont már a főiskolák is specializáltak, és alig van intézményes továbbhaladási lehetőség a szűk profilú főiskolai képzésből az egyetemi diploma megszerzése felé. (Még nem valósult meg az intézmények közötti szabadabb átjárást lehetővé tevő egységes kredit-rendszer, nincs kredittranszfer.) Továbbra is túl magas a kontakt órák száma, gyengék az önálló hallgatói munka infrastrukturális feltételei. A hatékonyságjavulás tehát alapvetően nem az egyes intézmények jelentősen fokozódó hatékonyságából fakadt, hanem a létszámnövekedés mellett döntően az összetétel-hatásból, azaz abból, hogy a drága képzési területeken (orvos, művész) a beiskolázási keretszámok erős kontrolljával, befagyasztásával sikerült megakadályozni a növekedést, és a növekvő továbbtanulási igényeket a relatíve olcsóbb képzések irányába lehetett terelni. Kérdéses emellett az is, vajon a javuló fajla-

gos mutatók mögött állandó-e a minőség (márpedig ha pl. a minőség romlik, a javuló fajlagosok ellenére sem beszélhetünk valódi hatékonyság javulásról. Az összetételhatásból fakadó hatékonyságjavítás megvalósítása annál is inkább könnyű volt, mert olyan jelentős munkaerő-piaci potenciállal és a kiemelkedő kereseti lehetőségekkel rendelkező szakmák, mint a közgazdász és jogász, fajlagos költségigénye viszonylag alacsony. A felsőoktatásba is bevezetett normatív finanszírozási rendszer elvben önmaga is a hatékonyságnövelés és a minőségjavítás egyik motorjává válhatna, amennyiben az intézmények viszonylag szabadon versengének az államilag finanszírozott hallgatókért egy kvázipiaci mechanizmus keretében (*Semjén 1997*). Egyelőre azonban a felvételi keretszámok intézmények közötti központi allokálása ezt megakadályozza. A most beinduló felsőoktatási integrációs folyamat sokat tehet tehát a hatékonyság további javításáért, ha az intézményfejlesztési tervek értékelésekor fontos szempont marad a hatékonyság javításának realizisztikus és dokumentált bemutatása (*vö. Project Management... 1998*): félt azonban, hogy az intézmények irreális létszámnövelési elképzelésekkel próbálják papíron elérni a hatékonyság kívánt mértékű javítását, amit az idő nem fog visszaigazolni.

### SEMJÉN ANDRÁS

A cikk alapjául szolgáló kutatás az OTKA (TO17860) és az FPI (0888) támogatásával készült. A kutatás beszámolóját a Hatékonyság és közszolgáltatás III. (szerk. Vámos Dóra), BKE Közszolgálati Tanulmányi Központ, Kutatási Beszámolók 13. kötet tartalmazza.

### IRODALOM

- ARANSON, P. H. & ORDESHOK, P. C. (1981) Regulation, Redistribution and Public Choice. *Public Choice*, pp. 69–100.
- ARGYS, L. M.; & REES, D. I & BREWER, D. J. (1996) Detracking America's Schools: Equity at Zero Cost? *Journal of Policy Analysis and Management*, No. 4.
- ATKINSON, G. B. J. (1988) Újabb fejlemények az oktatás finanszírozásában. In: LUKÁCS & SEMJÉN (*i.m.*)
- BARR, N. (1987) *The Economics of the Welfare State*. London, Weidenfeld and Nicholson.
- BLATCHFORD, P. J. & MORTIMORE, P. (1994) The Issue of Class Size for Young Children in Schools: What Can We Learn from Research? *Oxford Review of Education*, No. 4.
- BORCHERDING, T. E. (ed) (1977) *Budgets and Bureaucrats: The Sources of Government Growth*. Durham, N.C., Duke University Press.
- BUKODI E. (1994) *Iskolázási esélyegyenlőtlenségek a fiatalok körében*. (Kézirat)
- COLEMAN, J. S. (et al) (1966) *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office.
- COLEMAN, J. & HOFFER, T. & KILGORE, S. (1982) *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York, Basic Books.
- CSABA, I. & SEMJÉN, A. (1998) Welfare Institutions and the Transition: In the Search of Efficiency and Equity. In: HALPERN & WYPLOSZ (*i.m.*)
- FALLON, P. & VERRY, D. (1988) *The Economics of Labour Markets*. Philip Allan, New York-London-Toronto-Sydney-Tokyo-Singapore
- FINN, J. & ACHILLES, C. M. (1990) Answers and Questions about Class Size: A State-Wide Experiment. *American Educational Research Journal*, No. 3.
- FRIEDMAN, M. (1962) *Capitalism and Freedom*. Chicago, University Press of Chicago.
- GLENNESTER, H. & LOW, W. (1990) Education and the Welfare State: Does it Add Up? In: HILLS, J. (*i.m.*)
- GLENNESTER, H. (1992) The Economics of Education: Changing Fortunes. In: BARR & WHYNES (*i.m.*)
- HANUSHEK, E. A. (1986) The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, Vol. 24.
- HANUSHEK, E. A. (1987) Educational Production Function. In: PSACHAROPOULOS (*i.m.*)
- HARCSA I. (1987) Társadalmi tagozódás, iskolai végzettség. In: *Társadalmi helyzet, iskolai végzettség*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.

- HIRSCHMAN, A. O. (1970) *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge, Harvard University Press.
- HEDGES, L. V. & LAINE, R. D. & GEENWALD, R. (1994) Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes (An exchange, Part I). *Educational Researcher*, No. 3.
- KLEES, S. J. (1988) *The Economics of Education: A More than Slightly Jaundiced View of Where We Are Now*. Paris, IIEP.
- KRUEGER, ANNE O. (1974) The Political Economy of the Rent-Seeking Society. *American Economic Review*, Vol. 64.
- JONES, T. H. (1985) *Introduction to School Finance*. New York, London, Macmillan-Collier.
- LEIBENSTEIN, H. (1966) Allocative Efficiency vs. "X-efficiency". *American Economic Review*, No. 6.
- LE GRAND, J. (1991) The Theory of Government Failure. *British Journal of Political Science*, No. 21.
- LUKÁCS P. & SEMJÉN A. (eds) (1988) *Oktatásfinanszírozás*. Bp., Oktatókutató Intézet.
- MACRAE, N. (1988) Egy alapvető kérdés, amelyben kevesen dönthetnek, In: LUKÁCS & SEMJÉN (i.m.)
- MCMAHON, W. & GESKE, T. G. (eds) (1982) *Financing Education. Overcoming Inefficiency and Inequity*. Urbana-Chicago-London, University of Illinois Press.
- MCMAHON, (1987) Externalities in Education. In: Psacharopoulos (i.m.)
- MELTZER, A. H. & RICHARD, S. F. (1981) A Rational Theory of the Size of Government. *Journal of Public Economy*, No. 89.
- MUELLER, D. C. (1989) *Public Choice II*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NISKANEN, W. (1971) *Bureaucracy and Representative Government*. New York, Aldine Atherton.
- NYE (et al) (1993) Tennessee's Bold Experiment. *Tennessee Education*, No. 3.
- OECD (1997) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- PELTZMAN, S. (1976) Towards a More General Theory of Regulation. *Journal of Law and Economics*, No. 19.
- PELTZMAN, S. (1980) The Growth of Government. *Journal of Law and Economics*, No. 23.
- PROJECT MANAGEMENT UNIT WORLD BANK HUNGARY HIGHER EDUCATION PROJECT (1998) *Handbook for Preparing Applications for Funding of Institutional Development Plans and Capital Investment Projects under The World Bank Loan Program*. Budapest, The World Bank.
- PSACHAROPOULOS, G. (1973) Returns to Education: An International Comparison. Amsterdam, Elsevier.
- PSACHAROPOULOS, G. (1987) The Cost-Benefit Model. In: PSACHAROPOULOS (i.m.)
- RUTTER, M. (et al) (1979) Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children. London, Open Books.
- SEMJÉN A. (1991) Bérék, alku és hatékonyság a tanárok munkaerőpiacán. *Közgazdasági Szemle*, No. 10.
- SEMJÉN, A. (1992) Oktatásfinanszírozás: szempontok egy reformhoz. *Közgazdasági Szemle*, No. 12.
- SEMJÉN, A. (1993) Oktatásfinanszírozás: az európai út. Egy modell változásai. In: HALÁSZ (i.m.)
- SEMJÉN, A. (1995) Miért jobb? Normatív iskolafinanszírozási modell a Józsefvárosban In: *Korszerű iskolavezetés, Közoktatási kézikönyv, 13. kiegészítő kötet*. Budapest, RAABE Könyvkiadó
- SEMJÉN, A. (1997) *A Proposal for Reforming the Method of Student Allocation to Higher Education Institutions, MIMEO, Project Management Unit, World Bank Hungary Higher Education Project*. Budapest, The World Bank.
- STAAF, R. (1977) The Growth of Educational Bureaucracy: Do Teachers Make a Difference? In: Borcharding (i.m.)
- STIGLER, G. J. (1971) The Theory of Economic Regulation. *Bell Journal of Economics and Management Science*, No. 2.
- STIGLITZ, J. (1988) *Economics of the Public Sector*. New York, London, W. W. Norton & Company. (2. Ed)
- THUROW, L. C. (1980) *The Zero-Sum Society: Distribution and the Possibilities for Economic Change*. New York, Basic Books.
- TULLOCK, G. (1985) *The Politics of Bureaucracy*. Washington. Public Affairs Press.
- VARIAN, H. R. (1991) *Mikroökonómia középfokon*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- VARGA, JÚLIA (1998) *Oktatásgazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- WASLANDER, S. & THURPP, M. (1997) Choice, Competition, and Segregation: An Empirical Analysis of a New Zealand Secondary School Market, 1990–93, In: HALSEY (et al) (i.m.)
- WISE, A. E. & DARLING-HAMMOND, L. (1988) Oktatás utalványra: egyéni választás és közérdek. In: LUKÁCS & SEMJÉN (i.m.)

## FINANSZÍROZÁS ÉS A FELSŐOKTATÁS MINŐSÉGE

**S**ZÁMOS ELLENÉRZÉS ÉS ELLENÉRV KÍSÉRTE a hazai felsőoktatás normatív finanszírozásának most is tartó bevezetését. Az ellenérvek között szerepelt – többek között – a normatív finanszírozás „minőség-romboló” hatása is, oly annyira, hogy ez néhány kormányzati megnyilvánulásban is hangot kapott.

Ebben az írásban a felsőoktatás-finanszírozás és a minőség közötti összefüggést kísérlem meg elemezni, egy olyan gondolati keret felhasználásával, amely részint a felsőoktatás társadalmi, gazdasági integrációjának<sup>1</sup> jellemzőiből, részint belső sajátosságából igyekszik levezetni a felsőoktatás ezzel összefüggő tulajdonságait.

### A felsőoktatás minősége

A minőség – a közgazdasági jellegű definíciók szerint – a termék, illetve szolgáltatás azon tulajdonságainak összessége, amelyek meghatározott igényeket elégítenek ki. Például a nemzetközi szabvány megközelítése szerint a minőség „...egy termék vagy szolgáltatás jellemzőinek és sajátosságainak összessége, amelyek hatással bírnak kinyilvánított vagy vélelmezett szükségletek kielégítésére (ISO 8402–1986) ... E meghatározásnak az alapján lehetséges a termékek és szolgáltatások értékelése mind »a felhasználói követelmények kielégítése«, mind »a célnak megfeleléség« szempontjából. Ennek alapján jogosan mondhatjuk, hogy a minőség egy cél elérésének az eszkö-

---

<sup>1</sup> Fontos hangsúlyozni, hogy itt az integráció fogalom nem a manapság népszerű intézményi egyesítést jelenti. Itt ezt a fogalmat abban az értelemben használom, ahogyan Polányi Károly meghatározta a gazdasági integrációs forma fogalmát. „Az empirikus gazdaságok intézményesülési módjának vizsgálatát annak a módnak a tanulmányozásával kell elkezdni, ahogy a gazdaság egységre és stabilitásra tesz szert, azaz ahogy részei kölcsönös összefüggésre lépnek és újratermelődnék. Ezt néhány (nagyon kis számú) strukturális séma kombinációja biztosítja, amelyet integrációnak fogunk nevezni. [...] mivel ezek a formák elkülönítik egymástól a gazdaság szintjeit és szektorait, lehetővé teszik a gazdasági folyamat viszonylag egyszerű fogalmakkal való leírását, s ezzel bizonyos rendet visznek annak végtelen változatosságába.

Az alapvető, empirikusan felfedezhető sémák a reciprocitás, a redistribúció és az árucserre. A reciprocitás a szimmetrikus csoportosulások kölcsönösen megfelelő pontjai közötti mozgásokat jelöli, a redistribúció egy központ felé irányuló, majd e központból kiinduló elsajátítási mozgásokra utal, a csere oda-vissza mozgásokra vonatkozik, melyek egy piaci rendszer »személyei« között zajlanak. [...] a különböző integrációs sémák különböző intézményes alapzatot feltételeznek.” (Polányi Károly: Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet, Gondolat, Budapest 1976., 240–241. old.)



ze, nevezetesen az ügyfél (customer) elégedettségének az elnyerése egy termék vagy szolgáltatás minden tekintetében.”<sup>2</sup>

A meghatározások jó része hangsúlyozza, hogy ezen tulajdonságok egy része objektív módon meghatározható és mérhető, másik részük viszont alapvetően szubjektív.<sup>3</sup>

Akkor mit is lehet a felsőoktatás minőségén érteni?

Az idézett gondolatokat felhasználva ezen a felsőoktatási szolgáltatás azon tulajdonságainak összességét érthetjük, amelyek meghatározóak mind „a felhasználói követelmények kielégítése”, mind „a célnak megfeleléség” szempontjából. Egy ilyen meghatározás azonban aligha megfogható. Lehet ugyanis tartani attól, hogy a felsőoktatási szolgáltatás esetében sem a felhasználói követelményeket, sem a célnak megfelelést biztosító tulajdonságok nincsenek – vagy csak nagyon nagyvonalúan vannak – azonosítva (s különösen nincsenek mérhető paraméterek rögzítve).

A felsőoktatás minőségét tehát valószínűleg a végzetek munkaerő-piaci alkalmassága, a gazdaság és társadalom fejlődéséhez való alkalmazkodóképessége, az innovációra és a tudomány művelésére való alkalmasságuk alapján lehetne megítélni – ha ezeket a jellemzőket tudnánk mérni. Ezt az alkalmasságot alapvetően befolyásolja (növeli) a felsőoktatásban folyó oktatás, nevelés – de legalább ennyire függnek a hallgatók (az otthonról és a megelőző képzési fokozatról) „hozott” ismereteitől, képességeitől. Igen nehéz tehát a felsőoktatás „hozzáadott” teljesítményét, s annak minőségét megítélni – s nyilvánvalóan durva leegyszerűsítés ezt az oktatók, kutatók tudományos minősítésével és mennyiségével azonosítani.

Ugyanakkor, amikor ma nálunk a felsőoktatás minőségéről szoktak beszélni, gyakran olyan jellemzőket említene, mint a tudományos minősített oktatók, kutatók száma, aránya, ezen oktatók, kutatók tudományos eredményei, publikációi stb. – viszont a növekvő hallgatólétszámot, a növekvő hallgató-oktató arányt a minőségromlással kapcsolatban szokták összefüggésbe hozni. Tehát ebben megközelítésben a felsőoktatási szolgáltatás alapvető összetevőinek (az oktatóknak és kutatóknak) a

2 Idézi: Minőségirányítás. Informatikai Tárcaközi Bizottság Ajánlásai. 9. sz. ajánlás, 1.0 verzió. Miniszterelnöki Hivatal Informatikai Koordinációs Iroda. Budapest, 1997.

3 „A minőség (quality) egy termék (vagy szolgáltatás) olyan tulajdonságainak összessége, amelyek meghatározott vagy elvárható igényeket elégítenek ki. Ezek lehetnek objektív (szerződésben, előírásban vagy egy elfogadott mintadarabbal meghatározott) követelmények, de lehetnek szubjektív alapon nyugvó követelmények is, mint például a »használatra való alkalmasság«. Míg az első esetben valamilyen előre rögzített követelménynek való megfelelésről van szó, addig a második esetben bizonytalanságban vagyunk, mert a »használatra való alkalmasság« elég megfoghatatlan, ugyanis a vásárlóknak eltérő igényei lehetnek, és az »alkalmasságot« is eltérően ítélik meg.” (A minőségről. Az 1996. évi magyar Nemzeti Minőségi Díj nyerteseinek bemutatkozásával (Szerk.: Szilvássy Erika) CO-NEX Könyvkiadó Kft., 1997. Benne: Lazur Lajos: Bevezetés a minőségügybe 11. old.) Hasonló megállapítást tesz Tenner és DeToro is: „A minőség szónak sokféle definíciója van, amelyek a hagyományostól egészen a stratégiai jellegűig terjednek. A minőség hagyományos definíciója többnyire kopásállónak, jól konstruáltnak és tartósnak írják körül a jó minőségű árucikket. Egy másik definíció a kiválóság, az elsőrangúság képzetét sugallja, azt, hogy az adott tárgy a lehető legjobb. Am rendkívül ádáz nemzetközi versenyhelyzetben küzdő menedzsereket egyre inkább a minőség stratégiai definíciója foglalkoztatja: a vevők igényeinek kielégítése.” (Arthur R. Tenner – Irving J. DeToro: Teljekörű minőség-menedzsment. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1996. 38. old.)

De hasonló – tehát a minőség részben objektív mérhető, részben szubjektív jellegét hangsúlyozó – meghatározásokat találunk a hazai közgazdasági jellegű lexikonokban is (Pl. Vezetési, szervezési, információs és számítástechnikai értelmező szótár (Szerk.: Drecin J.) KGM-MTTI. Budapest, 1974, vagy Közgazdasági ABC (Szerk.: Muraközy T. – Zánkai G.) Mezőgazdasági Könyvkiadó, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1973)

magasabb tudományos minősége (és mennyisége) javítja, a hallgatók növekvő száma pedig csökkenti a minőséget – azaz a kiképzettek megfelelését a gazdaság, a munkaerőpiac és a tudomány követelményeinek való. Arról van tehát szó, hogy jelenleg nálunk a felsőoktatás minőségét az oktatók tudományos, kutatási teljesítménye, s nem a kibocsátott végzetek jellemzői alapján ítélik meg.

## Redisztribúció és minőség

Az állam oktatási szerepvállalása – ami igen általánosnak tekinthető a világ országai-ban – gyakran nem csak állami finanszírozást jelent, hanem az országok igen nagy részében állami szolgáltatást is. Tehát az állam nem egyszerűen csak finanszírozza az oktatást végző szervezeteket, hanem ezen oktatást végző szervezetek nagy részét maga hozza létre. Ezen intézmények társadalmi, gazdasági betagozódását alapvetően meghatározza a redisztribúció.

A redisztributív integrációban az aktorok a redisztributív központ célkitűzéseinek megfelelően, az általa meghatározott arányok szerint tevékenykednek. Így az integrált aktorok alapvetően csak a központon keresztül állnak kapcsolatban egymással: az aktorok között mind vertikálisan, mind horizontálisan csökevényes az együttműködés. Minden aktor tevékenységének komplexitására törekszik, a másikkal történő munkamegosztás helyett. Más oldalról a redisztributív integrált szolgáltatók, miután minden tekintetben a redisztribútortól függenek, lényegében a redisztribútornak szolgálnak – a szolgáltatás tényleges igénybe vevői sokkal kevésbé befolyásolják magatartásukat, mint piaci integráció esetében, ahol a szolgáltatók ki vannak szolgáltatva a vevők döntéseinek. Miután a szolgáltatást igénybe vevők nem tudják szelektálni a szolgáltatókat, így a szolgáltatás minőségére sincsenek befolyással. Ezért általában a redisztributív központ kényszerül a minőséget biztosítani illetve, ellenőrizni.

A redisztributív integrációban tehát piaci értelemben vett gazdasági racionalitás, gazdasági hatékonyság nem érvényesül, s az aktorok szolgáltatási tevékenysége sem a szolgáltatást közvetlen igénybe vevők igényeit (pl. minőségi elvárásait) igyekszik kielégíteni, hanem a redisztribútor célrendszerének próbál eleget tenni. Az integrált szervezetek hatékonysága és tevékenységük minősége egyaránt attól függ, hogy a redisztributív központ cél- és ellenőrzési rendszerében a hatékonysági és a minőségi elvárások milyen szerepet játszanak, s milyen mechanizmusokkal rendelkeznek ezek kikényszerítésére. Ugyanakkor aligha vitatható, hogy az ilyen, csak a redisztribútor ítéletétől függő minőségi és hatékonysági kritériumok nem lehetnek konzekvensek, s aligha nevezhetők csakugyan (piaci értelemben tekinthető) minőséginek és hatékonynak.

A tisztán redisztributív rendszerben tehát nem a fogyasztók igényei formálják a kínálatot, hanem a redisztribútor és a szolgáltató szervezetek sajátos önértékei. Így sem a minőség, sem a hatékonyság nem tud érvényre kerülni.

## A felsőoktatás integrációs sajátosságai

A fentiek olyan társadalmi, gazdasági rendszerekre vonatkoznak, ahol a társadalmi és gazdaság szereplők integrációja meghatározóan redisztributív – ilyen, pl. az állam-

szocialista társadalmi, gazdasági rendszer. Ugyanakkor egyes társadalmi, gazdasági aktorok integrációja piaci társadalmakban is lehet redisztributív. Nagyon sok országban ilyen az oktatás és a felsőoktatás is.

E társadalmakban a felsőoktatást általában vegyes redisztributív-piaci integráció jellemzi. Ez a vegyes redisztributív-piaci integráció két lehetséges szélsőhelyzet között alakul ki – az ország gazdasági, társadalmi fejlettségétől, tradícióitól, történelmi fejlődésétől és a vezető politikai erők elképzeléseitől befolyásolva.

Az egyik szélsőhelyzet egy tiszta felsőoktatási piac, amelyet részint a felsőoktatási szolgáltatások (az oktatás, és a kutatási eredmények) vevői, azaz az ezek iránti fizetőképes kereslet, részint pedig az eladók, azaz ezt a keresletet kielégítő vállalkozó szervezetek (felsőoktatási intézmények) alkotnak – s e piacon a kereslet és kínálat által meghatározódó áron cserélnek gazdát az áruk ill. a szolgáltatások.

A másik szélsőhelyzet a tiszta redisztribúció, ahol a társadalmat integráló meghatározó redisztribútorok (az állam, az egyházak stb.) saját céljaikból (a társadalom általuk fontosnak tartott szükségleteiből) levezetve hozzák létre és működtetik a felsőoktatási intézményeket – a felsőoktatást használók köre pedig elsősorban a redisztribúció hierarchiájával és célrendszerével azonosulókból áll. A használatért itt is fizetni kell általában, de a használati díj nem piaci. A használathoz egy olyan központi elosztás alapján lehet hozzájutni, amely a redisztribúció célrendszere szerinti majdani bevárlást és az azonosulást igyekszik mérni.

A modern polgári államokban egyrészt korszerűsödik a felsőoktatás redisztributív integrációja (a választók és az adófizetők állama a választók és adófizetők igényeit igyekszik szem előtt tartani). Ez a célrendszer radikális átalakulását jelenti: a felsőoktatásnak részint az egyének növekvő – „fogyasztási” célú és életpályaesély-növelő – továbbtanulási igényeit, részint a modern ipari állam társadalmi, gazdasági értelmiségi és szakemberszükségletét valamint kutatási, tudományos, művelődési szolgáltatások iránti keresletét kell szolgálnia. Másrészt az elosztásnak nyitottá és demokratikussá kell válni. De a modern redisztribútor eszközrendszere is átalakul – a közvetlen (direktív) célmeghatározás helyébe elsősorban *az autonómmá váló intézmények* piac-konform pénzügyi orientálása lép.

Végeredményben egy olyan vegyes redisztributív-piaci felsőoktatási integráció alakul ki, amelyben a redisztributív felsőoktatási szféra számtalan piaci integrációs elemet tartalmaz a piaci szféra pedig néhány redisztributív elemmel egészül ki.

A felsőoktatás piaci társadalmakban történő integrációjának belső sajátosságait kettősség jellemzi. Az egyetemi-tudományos szférán belül meghatározott pontokon – az intézmények működésében, az egyetemi élet szervezésében – a gazdasági racionalitás áll előtérben, mint univerzális társadalmi mechanizmus. Ugyanakkor az oktatási és kutatási tevékenységet ténylegesen megvalósító résztvevők a sajátlagos, tudományos értékelési mechanizmusok alapján orientálódnak.<sup>4</sup>

Persze ennek feltételei vannak. „Az egyetemek vezetői elsősorban az egyetemi piac logikájának nyomása alatt állnak, és a gazdasági racionalitás miatt igyekeznek a nagy

4 Pokol Béla: A professzionális intézményrendszerek elmélete. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992.

tudományos reputációval, esetleg Nobel-díjjal rendelkező tudósokat megnyerni egyetemükre professzornak. A tudományos reputáció rangsorai, az akadémiai tagságok, Nobel-díjak etc. egy ettől teljesen különböző értékelési mechanizmuson keresztül alakulnak ki.<sup>5</sup>

Az egyetem tehát olyan szervezet, amelynek gazdasági alapját a tandíjbevételek, illetve a hallgatólétszám alapján folyósított állami támogatás, a professorok által hozott kutatási pénzek, a kutatási megrendelések bevételei, a végzettek és mások adományai teremtik meg. Ugyanakkor ahhoz, hogy ezeket a gazdasági alapjait maximalizálni tudja, nélkülözhetetlen, hogy olyan belső értékelési mechanizmusokat működtessen, amelyek a tudományos reputáció, a tudományos értékelési mechanizmusokra épülnek – azaz a tudományos minőség alapján magasan értékelt oktatókat, kutatókat kell megnyernie, ezek magas színvonalú oktató, kutató munkáját ösztönöznie. Ez a két értékelési rendszer szoros, egymást feltételező kapcsolatban áll. Ha hiányzik a gazdasági racionalitás, akkor hiányozni fognak a pénzügyi alapok a tudományos minőség megalósítására, de ha hiányzik a tudományos értékelés, a tudományos minőség, akkor ezt a pénzügyi alapok is megsínylik, mert a tudományos minőség hiányában csökken a kutatási alapokból, a kutatási megbízásokból származó bevétel, hiányozni fognak a magas tudományos elismertséggel bíró oktatók, kutatók, s ez végül is abban az irányban hat, hogy csökken a hallgatói érdeklődés is. A felsőoktatás integrációs sajátosságai tehát alkalmasak arra, hogy megteremtsék a tudományos minőség és a gazdasági racionalitás összhangját.

A felsőoktatási intézményeknek egyszerre kell megfelelni az „egyetemi piac” és a „tudományos piac” elvárásainak. Amennyiben nem működik az egyetemi piac, akkor alapvetően a korábban már látott redisztributív sajátosságok erősödnek fel. „Az egyetemi-tudományos szféra sajátlagos értékelési mechanizmusát (a tudományos reputáció rangsorait) nem egyszerűen kiegészíti az egyetemi piac és a tudományos piac gazdasági racionalitás szerinti értékelése, hanem az utóbbi megszűnése esetén hosszabb idő után ez a sajátlagos értékelés is egyre torzabban és egy sor véletlen tényező által befolyásolva működik.”<sup>6</sup>

A piaci berendezkedésű országok között rendkívül nagy különbségeket találunk az egyetemi szférát érintő redisztributív állami beavatkozás mértékében és céljaiban – azaz az egyetemi piac tényleges kialakulásában –, az egyik póluson álló francia és német gyakorlattól a másik póluson álló észak-amerikai gyakorlatig.<sup>7</sup> Lényeges – és a

5 Pokol Béla (1992) i.m. 47. p.

6 Pokol B. (1992) i.m.: 48–49. p.

7 Pokol (1992) szerint az egyik véglet a francia gyakorlat, ahol az egyetemi-tudományos élet lényegében minden aspektusába beavatkozik az állam, és önszerveződésről alig lehet beszélni. A másik póluson az Egyesült Államok egyetemi-tudományos szférája található, ahol az állam csak indirekt finanszírozási és felügyeleti mechanizmusokon keresztül, igen szűk befolyásolást gyakorol, s a szféra önszerveződési mechanizmusaira alapozódva történik az egyetemi-tudományos tevékenység finanszírozása és értékelése. A német gyakorlat e kettő közé helyezhető az egyetemi oktatás tartalmi kontrolljának hiánya, a tudomány-finanszírozás önszerveződési mechanizmusokra épülése. Ugyanakkor az állami finanszírozás magas aránya és intézményfinanszírozó jellege miatt, amelynek következtében hiányzik az egyetemek konkurenciája a diákokért. Szemben a közvetett állami finanszírozás amerikai gyakorlatával, ahol az állami finanszírozás a magas tandíjak állami ösztöndíjak formájában történő fedezése útján történik.

redisztribúció szempontjából meghatározó – különbség van az egyes országok rendszerei között abban, hogy az egyetemi-tudományos szféra meghatározó elosztási döntései mennyire épülnek többé-kevésbé személytelen objektív értékelési-jutalmazási mechanizmusokra, s hogy ezek teret engednek-e az egyetemi-tudományos szféra többdimenziójú kompetíciójának, azaz az egyetemi piac működésének. Ugyanakkor az európai felsőoktatás integrációjában a hetvenes évek végétől, nyolcvanas évek elejétől jól kitapintható közös tendenciák figyelhetők meg ezen tényezők előtérbe kerülésében. A kormányzatok felsőoktatási stratégiájának uralkodó elemévé vált a finanszírozás-politikán keresztül történő szabályozás.<sup>8</sup>

A felsőoktatási képzés expanziója és a hetvenes évek gazdasági nehézségei miatt a kormányzatok szerepvállalásában paradigma-váltás tapasztalható. Minden kormány egyre határozottabban a költséghatékonyságot, a munkaerő-piaci elvárásoknak való nagyobb megfelelést helyezte előtérbe. Ennek nyomán a hetvenes évek végétől a pénzügyi koordináció került előtérbe. Az állami szerepkör egyre inkább a megrendelői szerep felé mozdult el. „A megrendelő nem utasít, inkább bejelenti igényeit, prioritásait, és fizet, ha megkapja azt, amit rendelt. Lehetőség szerint a végterméket szeretné látni, és annak értékelése alapján fizet.” Így a pénzügyi oldalról történő szabályozás intézményei sorra megjelentek az európai nemzetek központi kormányzati struktúrájában. S a felsőoktatási intézmények egyre nagyobb mértékben igényeltek vállalkozói (menedzser) típusú vezetőket a korábbi akadémiai típusú vezetők helyett, illetve azok mellé.<sup>9</sup> Ezzel együtt megjelenik a felsőoktatási szférával szembeni elvárások között a minőség gazdasági szférához hasonló értelmezése, s megjelennek a minőség-ellenőrzési és minőségbiztosítási rendszerek is.

## A finanszírozás összefüggése a hatékonysággal és minőséggel

Az elmondottakat tehát abban foglalhatók össze, hogy a felsőoktatásban, amely jellemzően – és az országok igen széles körében – redisztributív módon integrált társadalmi, gazdasági alrendszer, a klasszikus redisztributív integráció jellemzőiből eredően háttérbe szorulhatnak azok a belső mechanizmusok (a gazdasági racionalitás és a tudományos értékelés összhangja), amelyek a hatékonyságot és a minőséget biztosíthatják. Ahhoz, hogy a felsőoktatási rendszerben a hatékonyság és a minőség érvényre

8 Mint Darvas (1993) megállapítja: a hatvanas-hetvenes évekig az állami beavatkozás növekedett, de a kormányok biztosították a felsőoktatás működésének anyagi feltételeit. Az állam és az akadémiai szféra közös érdekelt-sége a magas szakmai követelmények és az elitszínvonal intézményes biztosítása volt. Ez a „megegyezés” azonban fokozatosan érvényét veszítette a nagyobb iskolai egyenlőséget és a tömeges iskoláztatást követelő társadalmi nyomás következtében. A felsőoktatási képzés expanziója és a hetvenes évek gazdasági nehézségei miatt a kormányzatok szerepvállalásuk újragondolására kényszerültek. „Immár nem egyszerűen arról volt szó, hogy a gazdasági növekedés szakemberigényét kellene a tervezésen keresztül kiszolgálni, vagy a központi hivatali apparátus tagjait kellene kiképezni, esetleg a növekvő társadalmi felsőfokú képzési igényeket koordinálni. Míndenek előtt a felsőoktatás alacsony hatékonyságának következményei váltak egyre nyilvánvalóbbá a világszintű gazdasági versenyben, illetve a technológiai lemaradásban. Ezen túl maga az európai ipar és üzleti világ is egyre kevésbé találta a képzés és kutatás színvonalát adekvátnak.” (Darvas Péter: Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások.)

9 Darvas (1993)

juthasson, egyik szükséges feltétel az egyetemi piac megteremtése. Ennek egyik esz-  
köze az oktatási tevékenység kvázi piaci finanszírozása. Nélkülözhetetlen továbbá az  
intézmények közötti versenyhelyzet megteremtése.<sup>10</sup> Ugyancsak alapvető fontosságú a  
kutatási piac kialakulása, amely nélkülözhetetlenné teszi a kutatás olyan finanszírozá-  
sát, amely a tudományos rangsorokat és a tudományos teljesítményt helyezi előtérbe –  
ilyen például (és meghatározóan) a versenypályázati alapon nyújtott kutatástámogatás.

Az oktatás kvázi piaci finanszírozású megoldásainak jellemzője az, hogy az intéz-  
mények részére szolgáltatásuk alapján, mintegy piaci árbevétel-szerűen adják az álla-  
mi támogatást, így biztosítva azt, hogy az állami finanszírozás ellenére a szolgáltatást  
igénybe vevők döntései és választásai érvényesüljenek a szolgáltatókkal szemben. Az  
oktatás esetében ez azt jelenti, hogy az intézmények finanszírozása az oktatott hallga-  
tólétszámmal arányosan, mintegy a hallgatók helyett az állam által fizetett kvázi tan-  
díjbevételel történik.

Az állami kvázi piaci finanszírozásnak is több fajtája van. Az egyik fajtája a norma-  
tív intézményfinanszírozás. A másik fajtája a közvetett finanszírozás, ami azt jelenti,  
hogy nem az oktatási intézményeket finanszírozza az állam, hanem a tanulókat. A  
tanulókat is kétféle módon finanszírozhatja az állam: vagy ösztöndíjakkal, vagy  
voucherrel (oktatási utalvánnyal)<sup>11</sup> – amelyekből azután a hallgató a tandíját fizeti.

A közvetett finanszírozásnak több előnye van. Az egyik az, hogy költség-megtaka-  
rítással jár, ugyanis „az azonos minőség költsége kétségtelenül nagyobb, ha a költsé-  
geket közvetve adókon keresztül fizetik, mint amikor közvetlenül fizetnek az iskolá-  
ért”.<sup>12</sup> Másik előnye, hogy „ösztönözní fogja a közvetlen szülői finanszírozás fokoza-  
tos bevezetését”.<sup>13</sup> Legfontosabb előnye azonban az, hogy az oktatási szolgáltatók  
között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot előmozdítja.

10 A versenyhelyzet megkívánja, a hallgatói választásokat előtérbe helyező felvételi rendszert, a felsőoktatási  
rendszer átjárhatóságát a hallgatók számára stb. Lásd ennek néhány fontos vonatkozását: Polónyi István: A felvé-  
teli rendszer és az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek elosztása a felsőoktatási intézmények között In.:  
Polónyi István: Oktatáspolitikai, oktatásfinanszírozás. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest 1998.

11 Az oktatási utalvánnyal történő oktatás finanszírozás legismertebb teóriáját Milton Friedman írja le  
(Friedman, M – Friedman, R.: Választhatssz szabadon.) De több más szerző is foglalkozik vele (pl.: Atkinson,  
G.B.J.: Újabb fejlemények az oktatás finanszírozásában.)

„Az utalványos terv egyszerű és hatékony lehetőség arra, hogy a szülőknek nagyobb választási szabadságot adjon,  
miközben megtartja a jelenlegi pénzügyi forrásokat. Tegyük fel, hogy gyermekünk állami általános iskolába jár.  
Általában országsszerte ez az adófizetőknek évente 2000 dollárjába került 1978-ban minden beiratkozott gyer-  
mek után. Ha kivesszük a gyermekünket az állami iskolából, és magániskolába küldjük, az adófizetőknek mint-  
egy 2000 dollárt takarítunk meg, de semennyi részt nem kapunk ebből a megtakarításból, csak amennyit min-  
den adófizető kap, mely ez esetben legfeljebb néhány centnyi adójóváírást tesz ki. Magántandíjat kell fizetni az  
adón felül, és ez erős ösztönöz, hogy gyermekünket állami iskolában tartsuk. Tegyük fel, azonban, hogy a kor-  
mány azt mondja: »Ha mentesít minket gyermekének oktatási költsége alól, kap egy utalványt, egy papírt meg-  
határozott pénzósszegekről, amit csak és csakis akkor válthat be, ha ezt gyermekének iskolázatására fordítja egy  
jóváhagyott iskolában.« A pénz összege lehet 2000 dollár, vagy kisebb összeg is, mondjuk 1500 vagy 1000 dol-  
lár. Így megoszlaná a megtakarítás ön és a többi adófizető között. [...] A szülőknek meg lehet és meg kell en-  
gedni, hogy az utalványokat ...ne csak a magániskolákban, hanem más állami iskolákban is felhasználhassák.”  
(Friedman, M – Friedman, R. (1998.) i.m. 163–164. p.)

12 Friedman, M – Friedman, R. (1998.) i.m. 164. p. Ezt Friedmanék elsősorban az utalványos finanszírozásra  
írják, de nem nehéz belátni, hogy minden közvetett finanszírozásra igaz.

13 Friedman, M – Friedman, R. (1998.) i.m. 165. p. Fontos hozzátenni, hogy a szerzők hangsúlyozzák, hogy ez  
abban az irányban hat, hogy növekszik az oktatási források volumene, ugyanis az emberek így többet fognak  
oktatásra költeni, mint e nélkül.

A normatív finanszírozás is ilyen kvázi piaci finanszírozás, s a hatékonyság és a minőség javulását eredményezheti. Ehhez természetesen az szükséges, hogy alkalmazásában következetes legyen az állam. Amennyiben ugyanis a normatív finanszírozás legfontosabb tényezői csak tompítva kerülnek bevezetésre, akkor ezek a hatások nem érvényesülnek. A hazai bevezetés során részint nem történt meg – illetve csak részben történt meg – a normatív támogatáshoz viszonyítva túlf finanszírozott intézmények támogatásának csökkentése, és elmaradt a felvételi rendszernek a hallgatói választásokat követő átalakítása.<sup>14</sup> Tehát ez egyetemi piac csak korlátozottan alakult ki, hiszen az intézmények közötti verseny máig sok tekintetben részleges.<sup>15</sup>

A normatív finanszírozás bevezetése során nálunk – többek által hangsúlyozott vélemény szerint – a normatív finanszírozás a minőség romlásának irányába hat. Ezen vélemények szerint ugyanis azzal, hogy a normatív finanszírozás részint a képzésben résztvevők létszámának növelésére – tehát tömegképzésre –, részint a belső szelekció mérséklésére ösztönöz, a minőség csökkenését eredményezi. Ugyanakkor a korábban elmondottak alapján nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási szféra működésének kettős jellege – a korábban már említett gazdasági racionalitás és a tudományos reputáció – alapvetően akadályozza a minőség romlását. Ehhez persze az is szükséges, hogy a normatív finanszírozás mellett működjenek olyan kiegészítő finanszírozási csatornák, amelyek a tudományos minőség érvényre juttatását támogatják. Ilyenek a kutatási alapok (a felsőoktatási kutatási alap, az OTKA, KMÜFA stb.), amelyek verseny pályázati elven nyújtanak támogatást.

Persze a normatív támogatás bevezetése igen kellemetlenül érinti azokat az intézményeket, amelyek költségmúltja valamilyen okból magasabb szintű támogatást biztosított, amely előny – lényegében érdekvényesítéssel elért többlet – az új finanszírozás miatt elvész. Ezen többletek fenntartására való törekvés alátámasztása szülte elsősorban azokat az érveket, amelyek a normatív finanszírozást a minőség rontásával és a szakmai specialitások és a szakmailag indokolt költségek el nem ismerésével vádolták.<sup>16</sup>

Felmerül az a kérdés is, hogy kell-e minőségi elemeket építeni a normatív finanszírozásba. Szükség van-e olyan tényezőkre, többlet-támogatási tényezőként történő elismerésére, mint pl. a minősített oktatók aránya? Az eddigiek alapján nyilvánvaló,

14 A felvételi rendszernek olyannak kellene lenni, hogy az intézményeket arra kényszerítse, hogy a hallgatói keresleteknek megfelelő képzési kínálatot nyújtsanak. Nálunk a jelenlegi felvételi rendszerben, a kilencvenes évek végén is az intézmények kényszerítik rá a hallgatókra saját szakkínálatukat. Lásd erről: Polónyi István (1998).

15 A jelenlegi továbbtanulási hiányhelyzet, valamint a finanszírozás nem következetes alkalmazása és a felvételi rendszer jelenlegi szisztémája miatt csak kezdetleges egyetemi piac alakult ki – s így az intézmények közötti verseny is korlátozott.

16 Érdemes ezzel kapcsolatban röviden a közösségi ráfordítások különbségeinek értékelésére kitérni. Az alapkérdés az, hogy mekkora (közösségi) ráfordítás különbséget tolerál a redisztribútor? Ha többlet normatívával támogatná az elit képzést, azaz az elit egyetem szakján tanuló hallgató után több támogatást nyújtana, mint a nem elit egyetem szakján tanuló után, akkor az az állampolgár több állami támogatáshoz jutna, aki elit egyetemre jár. Ez sértené a demokratikus megközelítést, ami alighanem az azonos támogatást tartja elfogadhatónak. A fejlett világban nem igen találunk arra példát, hogy az állam direkt módon, emelt normatívával fizeti az elitképzés külön-költségeit. Az elitképzés többlet forrásai a magasabb tandíjából, az ott dolgozó ugyancsak elit kutatók által nyert többlet-forrásokból, többlet megbízásokból – és így tovább – állnak össze.

hogyan akkor van jogosultsága ennek, ha ez elősegíti az egyetemi és/vagy tudományos piac kialakulását, működését. A minőség és a tudományos piac kialakulását és működését sokkal inkább elősegíti a versenypályázati források és lehetőségek növelése. Más oldalról azonban – feltéve, hogy nem veszélyezteti az egyetemi és/vagy tudományos piac kialakulását és működését – tudománypolitikai és oktatáspolitikai szempontból elfogadható lehet<sup>17</sup> minőségfinanszírozási elem érvényesítése, amennyiben az nyilvános, és objektív értékelési-jutalmazási módszerként épül be a finanszírozásba.

## A közösségi finanszírozás változása és a minőség

A jóléti államok, amelyekben a második világháború után általános tendencia volt a közkiadások növekvő aránya a nemzeti össztermékből, a hetvenes évek közepétől olyan gazdasági kihívás elé kerültek, amely a közösségi szféra finanszírozásának gyökeres újra gondolkodását és átforgalmazását eredményezte. E gazdasági kihívást a hetvenes évek olajár-robbanása és a nyomában járó gazdasági recesszió; a népesség öregedése és a nyugdíjbiztosítási rendszerek felfutása, s nyomában a nyugdíjkiadások, az egészségügyi ellátás költségeinek rendkívüli növekedése; továbbá a helyi önkormányzatok (infrastruktúrafejlesztésből és működtetésből adódó) kiadásainak növekedése, valamint az oktatás kiterjedéséből adódó támogatási igény-növekedés és a központi kormányzati (védelmi, kutatási stb.) kiadások emelkedése okozta.<sup>18</sup>

A gazdasági depresszió okozta szűkös költségvetési kondíciók, s a fenti tényezők következtében növekvő közösségi támogatási igények a nyolcvanas évek elejétől új közösségi finanszírozás-politika dominánssá válását eredményezték. Ennek következtében lelassult, majd megállt a közkiadások aránynövekedése. Hasonlóképpen megtorpant az önkormányzatok támogatása is, s előtérbe került az önkormányzatok gazdálkodásának, működésének reformja, autonómiájuk növelése, új finanszírozási, vállalkozási és gazdálkodási formák keresése.<sup>19</sup>

Lényegében valamennyi fejlett európai országban csökkentették az állam újraelosztó szerepét, növelve a helyi és intézményi szintű gazdálkodási önállóságot és felelősséget. Az önkormányzatok, az oktatás és az egészségügy finanszírozásában a normatív alapon vagy a teljesítményelven történő pénzfolyósítás terjedt el.

A normatív finanszírozás és a gazdálkodási autonómia tehát az oktatás finanszírozási válságára adott kormányzati válasz, amely gyakorlatilag a hatékonyság növelésének és a költségvetési támogatás csökkentésének eszközeként funkcionált.<sup>20</sup>

17 Ilyen tudománypolitikai szempont lehet, pl. az akadémiai intézetek esetleges egyetemi integrációjának előmozdítása. Oktatáspolitikai szempontként az azonos szakirányú egyetemi és főiskolai képzés közötti támogatási különbség érvényre-juttatását lehet példaként említeni.

18 Lásd erről, pl.: Tóth István György: A jóléti rendszer jellemzői és reformjának lehetőségei. Közgazdasági Szemle 1995. 1. sz.

19 Lásd erről: Illés Iván: Az önkormányzati finanszírozás hazai és nemzetközi irányzatai – Európai Fórum, 1993. október

20 A hazai és több nyugat-európai ország közel múltbeli és mai folyamatainak áttekintése azt is jól szemlélteti persze, hogy a közkiadás-politika ezen új elvei az évek során erodálódnak is, s így bizonyos időnként újabb korrekciókra, megszorításokra kényszerülnek a kormányok (természetesen nem függetlenül politikai beállítottságtól és a nemzetgazdaságok pillanatnyi helyzetétől).



A normatív finanszírozás – és tegyük hozzá az alapszerű versenypályázati és projektfinanszírozást is – általában azokon a területeken alakult ki, ahol az állam korábban szerepet és feladatellátást vállalt, s amelynek előző formája az intézményfinanszírozás<sup>21</sup> volt.

Ugyanakkor az autonómiák kialakulásával előtérbe kerültek olyan új állami feladatok, mint a minőségbiztosítás. Az autonómia ugyanis nem nyújt biztosítékot sem a szakmai minőség, sem a szervezeti, gazdasági, működési racionalitás szempontjából. Az autonóm szervezetek működése mind szakmai-minőségi, mind a gazdasági racionalitási vonatkozásokban komoly aggodalomra adhatnak okot, ha hiányoznak azok a külső kényszerek és belső mechanizmusok, amelyek kikényszerítik ezeket.

A felsőoktatásban, mint láttuk, léteznek olyan belső mechanizmusok, amelyek a minőséget és a hatékonyságot ösztönzik – amennyiben az állami redisztribúció módszerei lehetővé teszik az egyetemi és a tudományos piac működését. Ugyanakkor amennyiben az állami finanszírozás és szabályozás nem ösztönzi, vagy akadályozza ezek kialakulását, akkor a minőség és a hatékonyság problémái miatt az állam gyakran érez késztetést arra, hogy felsőoktatási minőségbiztosítási rendszert hozzon létre, vagy hozasson létre a felsőoktatási intézményekkel. Azonban az így létrehozott minőségbiztosítási rendszerek eredményessége erősen megkérdőjelezhető. Ugyanis ha hiányoznak azok a mechanizmusok, amelyek a minőséget kikényszerítik, akkor ezt nem pótolja egy kormánytestület, vagy egy professzori testület. A minőségbiztosítási rendszer egyébként sem jelent semmit a szolgáltatás minőségét illetően.<sup>22</sup>

21 Az intézményfinanszírozás eredeti változata tulajdonképpen inputfinanszírozás, amikor az intézményi feladat ellátásához szükséges – elvileg normázott, gyakorlatilag kialakított és engedélyezett – inputok (eszközök, személyzeti létszám, bér, stb.) költségeit tervezik meg és folyósítják. A tervezés során az intézmény adott évi költségvetési terve az intézmény előző évi költségvetéséből indul ki, s az korrigálásra kerül az új és elmaradt feladatok és az engedélyezett inputok alapján.

A kilencvenes évek közepétől azonban az intézményfinanszírozás elszakadt az intézményi inputoktól, és feladatoktól, s bázisfinanszírozássá alakult. Ebben a szisztémában is a tervezés alapja az intézményi költségmúlt. Azonban a tervnek nincs köze többé az inputokhoz és a feladatokhoz, hanem kizárólag a költségmúlthoz és a kormány által elfogadott költségvetési irányelvekhez. Ez utóbbi a költségvetési szervek támogatásának és bevételének, valamint a legfontosabb kiadási előirányzatainak növelési arányáról rendelkezik. (Ez alapján a felügyeleti szerv meghatározza az egyes intézmények kiadási előirányzatai legfontosabb elemeinek (személyi juttatás, dologi kiadás, ellátottak pénzbeli támogatása, felújítás, beruházás) összegét. Az intézmények, ezen ún. keretszámok alapján határozták meg részletes költségvetésüket.

A bázisfinanszírozás során az egyes intézmények költségvetése tehát elszakadt mind az ellátott feladatok szerkezetétől, mind azok volumenétől, s alapvetően a ködös homályba vesző módon kialakult intézményi költségmúlttól függ alapvetően. (Egyes rosszmájú oktatáskutatók szerint az egyes intézmények kialakult különbségei alapvetően egyetlen tényezővel korreláltak: azzal, hogy az adott intézmény hány államtitkárt és minisztert adott az országnak) Mindenesetre fontos hangsúlyozni, hogy a bázisfinanszírozás semmilyen kapcsolatban nincs az oktatás minőségével sem.

22 Gyakori félreértés, hogy a minőségbiztosítási rendszer bevezetését úgy interpretálják az érintettek, mint ami egyben a termék, vagy szolgáltatás minőségét is megjavította. Fontos azonban hogy különbséget tegyünk a minőségbiztosítási rendszer és a kibocsátás minősége között. Pl. az ISO 9000-es tanúsítvány nem igazol semmit sem a termékkel, a kibocsátással kapcsolatban. Azt jelenti csak, hogy az adott cég minőségbiztosítási rendszert vezetett be és működtet, azaz a minőséggel kapcsolatos tevékenységet átgondolták és dokumentálták, s így a cég átvilágítható és ellenőrizhető, s ha a kibocsátás minőségével probléma van, akkor javító intézkedéseket fognak tenni.

## Összegzés

Az elmondottakat tehát összegezhethetjük úgy, hogy a felsőoktatás (állami) finanszírozása és a minőség oly módon függ össze, hogy amennyiben a finanszírozás elősegíti mind az egyetemi, mind a tudományos piac működését, akkor egyben elősegíti azokat a mechanizmusokat is, amelyek a minőséget ösztönzik, kikényszerítik. Amennyiben az állam következetesen alkalmazza az oktatás kvázi piaci finanszírozási módszereit, s a tudomány és kutatás versenypályázati finanszírozását, ezek a feltételek teljesülhetnek. A normatív finanszírozás is alkalmas arra, hogy az egyetemi piac – és nyomában a minőség – kialakuljon, ha alkalmazásában a kvázi piaci jelleg érvényesül.

Ugyanakkor egyértelmű, hogy a minőségbiztosítási rendszerektől kevésbé várhatjuk a minőségre való ösztönzést, vagy a minőség tényleges kikényszerítését. Más oldalról az is világos, hogy a minőséget ténylegesen nem befolyásoló tényezők ösztönzése, finanszírozása szintén nem alkalmas a minőség előmozdítására, sőt – azzal, hogy azok esetleg a felsőoktatási piac ellen hatnak –, a tényleges minőség ellen dolgozhatnak.

POLÓNYI ISTVÁN

## IRODALOM

- ATKINSON, G. B. J. (1988) Újabb fejlemények az oktatás finanszírozásában. In: SEMJÉN A & LUKÁCS P. (eds) *Oktatásfinanszírozás*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- DARVAS PÉTER (1993) Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In.: HALÁSZ G. (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio Kiadó.
- FRIEDMAN, M & FRIEDMAN, R. (1998) *Választ-hatsz szabadon*. Budapest-Florida, Akadémia Kiadó-MET Publishing Corp.
- ILLÉS IVÁN (1993) Az önkormányzati finanszírozás hazai és nemzetközi irányzatai. *Európai Fórum*, No. 10.
- MINŐSÉGIRÁNYÍTÁS (1997) *Informatikai Tárcaközi Bizottság Ajánlása. 9. sz. ajánlás, 1.0 verzió*. Budapest, Miniszterelnöki Hivatal Informatikai Koordinációs Iroda.
- SZILVÁSSY ERIKA (ed) (1997) *A minőségről. Az 1996. évi magyar Nemzeti Minőségi Díj nyerteseinek bemutatkozásával*. Budapest, CO-NEX Könyvkiadó Kft.
- POKOL BÉLA (1988) A társadalmi alrendszerek kettős racionalitása. *Valóság*, No. 4.
- POKOL BÉLA (1992) *A professzionális intézményrendszerek elmélete*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- POLÁNYI KÁROLY (1976) *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Budapest, Gondolat.
- POLÓNYI ISTVÁN (1998) A felvételi rendszer és az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek elosztása a felsőoktatási intézmények között. In: POLÓNYI ISTVÁN: *Oktatáspolitikai, oktatásfinanszírozás*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- TENNER, ARTHUR R. & DE TORO, IRVING J. (1996) Teljeskörű minőség-menedzsment. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- TÓTH ISTVÁN GYÖRGY (1995) A jóléti rendszer jellemzői és reformjának lehetőségei. *Közgazdasági Szemle*, No. 1.

## AZ OKTATÁS MINŐSÉGE ÉS AZ ISKOLÁK PRESZTÍZSE

A Valóság rovatban ezúttal olyan interjú-részleteket közlünk, amelyek az elmúlt három évben folytatott kutatásainkból származnak. Valamennyi alkalommal megkérdeztük az iskolák fenntartóit arról, hogy milyennek ítélik meg a településükön működő iskolák presztízsét és igazgatóit arról, hogy milyennek ítélik meg saját iskolájuk színvonalát. A válaszokból egyrészt kiderül, hogy az intézmények presztízse és az ott folytatott oktatás minősége nem mindig esik egybe, kiderül az is, hogy a magyar oktatási rendszer minőség tekintetében milyen nagy mértékben differenciált, és az is, hogy milyen sokféle szempontot kell figyelembe vennie annak, aki az oktatás minőségének mérésére szánja el magát.

LISKÓ ILONA

### Iskolafenntartók

#### *Városi önkormányzat*

A népszerűség elsősorban a tagozatokon múlik. Mindegyik iskolának van valamilyen jellegzetessége, az egyik pl. ének-zenei tagozatos. A tagozatos gyerekek a zeneiskolában folytatják a hangszeres tanulmányokat. Nagyon szépen szerepelnek, nagyon sokan tanulnak tovább közülük gimnáziumban. Aztán népszerű a nyelvi tagozat. Én nem vagyok híve, de már az óvodában elkezdik a nyelv játékos oktatását, még nem nyelvtanulásról beszélnek, mert még csak játszanak és énekelnek. A szülők részéről az az igény, hogy a gyerekek minél hamarabb kezdjenek nyelvet tanulni. Ha a német vagy angol nyelvi tagozatot kínál valamelyik iskola, akkor természetesen azt választják. Nagyon fontos még a matematika tagozat, ennek nagy hagyománya van, és nagyon jól működik az egyik iskolában. Aki úgy gondolja, hogy abban az irányban szeretné fejleszteni a gyereket, az azt választhatja. Itt judo is folyik, az is elég népszerű. Meg kell, hogy mondjam őszintén, nagy harcok folynak az első osztályos gyerekekért. Nem csak azért, mert kevés a gyerek, hanem azért is, mert az igazgatók presztízs kérdést csinálnak abból, hogy „hozzám jöttek többen, és én már túlterhelt vagyok, nekem új osztályt kell indítani”. De a végén aztán megegyeznek.

#### *Megyeszékhelyi önkormányzat*

Ez egy nagyon összetett dolog. Már az óvodák iránti érdeklődésből is az látszik, hogy amelyik bármiből többet tud nyújtani, pl. nyelvet, vagy amiben a gyerek képességei kitűnhetnek oda nagyobb az érdeklődés. Elég jelentős azonban azoknak a szülőknek a száma, akik azt mondják, hogy olyan iskolát szeretnének választani, ahol nyugalomban, békében van a gyermek, és

megtanul teljes biztonsággal írni, olvasni, számolni. De van egy bizonyos szülői réteg, főként az utóbbi időben jelentős anyagi előnyökre szert tett családok, akiknél a műveltségi szint ezzel az anyagi javulással nem áll egyenes arányban. Ez a tehetősnek számító réteg mindenfélével megtúzdelt oktatási formákat igényel a gyermekének. Ezzel is mutatni kívánják a különbözőségüket. Ennek nem minden vonatkozásban tud az iskola megfelelni. De ennek következtében az egyik iskolában mégiscsak nagyobb a jelentkezési arány, mint a másikban, holott nem biztos, hogy az az iskola nyújtja a tényleges értéket.

Pályázaton nyertünk egy nagyon jelentős összeget egy minőségbiztosítási rendszerre, és az elmúlt két évben kísérletet tettünk ennek a minőségbiztosítási rendszernek a kidolgozására. Az egyik évben a számolási készséget, a másik évben pedig a szövegértési készséget mértük a város valamennyi iskolájában több évfolyamon. Rendkívül tanulságos volt. Nem minden esetben azt az eredményt hozta, hogy a leginkább népszerű intézményben a legjobbak a teljesítmények.

### *Fővárosi kerületi önkormányzat*

Az az igazság, hogy ha valami elhibázott ebben a rendszerben, akkor az az, hogy a szülő választhat iskolát, és az iskolának a szülő igénye szerint kell szolgáltatnia. Ezt csak egy ésszerű határig kellene elfogadni. Mert amikor a szülő előáll olyan igényekkel, hogy már első osztályban nyelvet is szeretne, meg számítástechnikát is, meg mindent szeretne, ugyanakkor tudjuk, hogy a gyerekek milyen elmaradással küzdenek, miközben ő ezt nem ismeri el, mert még a fejlesztő papíros gyereket is tagozatos iskolába akarja beírni, akkor ez egy borzasztó dolog. Központilag kellett volna biztosítani, hogy a gyerek gyerek maradjon, és az életkori sajátosságainak megfelelő tempóban tanulhasson legalább harmadik osztályig. Utána ha bírja, csinálja. De hogy egy elsős gyereknek már 28 órája legyen, az fizikai képtelenség. Én nem azt mondom, hogy 100-ból nincs kettő, akit ez nem visel meg, de a többit biztos, hogy megviseli.

Az anyukának az a fontos, hogy elmondhassa, hogy az én gyerekem ide jár meg oda jár. Azt nézik, hogy az iskola nevében vagy ajánlott programjában van-e olyasmi, amivel a szomszédnak dicsekedni lehet. Nem azt nézik, hogy a Zsolnai módszer az én gyerekemnek alkalmas vagy nem. Mert lehet, hogy a gyerek dyslexiás, és akkor ezzel a módszerrel soha az életben nem fog megtanulni írni-olvasni. De ő elmondhatja a szomszédnak, hogy az én gyerekem mást csinál. Ez elképesztő. Nekem nagyon szomorú tapasztalataim vannak. Ha bármit hirdetnek, amiért fizetni kell, vagy ami felvétellel jár, az már népszerű. A felvételi a rögeszméjük! Ha zenéltetni, vagy sportoltatni akarom a gyereket, akkor valóban meg kell nézni, hogy ezekre alkalmas-e a gyerek. De a többi iskola mit vizsgál a felvétellel, amikor tankötelezettség van, és minden gyereknek iskolába kell járni?

Már elsősben felvételizniük kell a gyerekeknek szinte mindenhol. A szülő elsősorban azt nézi, hogy hirdettek-e felvételt. Persze előfordul, hogy az egész csak annyiból áll, hogy megkérdezik, hogy neked milyen a kedvenc babád, vagy rajzolni kell neki egy házat, vagy megismételtetik vele az iskolaérettségi feladatokat. Egyszerűen nevetséges! Ha az óvodában megállapítják, vagy a nevelési tanácsadóban megállapítják, hogy iskolaérett, mit kell még a gyereken vizsgálni.

A törvényt többféleképpen lehet értelmezni. Szerintem, akik a törvényt írták, azok erre nem gondoltak. A törvény csak a középiskolai felvételliről rendelkezik. Ott olyan szigorú feltételeket szab, hogy ha előfelvételt akar az iskola, akkor ahhoz a fenntartó engedélye szükséges. Ugyanakkor áprilisban lesz a beíratás, de már minden általános iskola begyűjtötte X-ről, Z-ről az óvodai rajzokat, énekeltet, fejen álltat, hogy eldöntse, hogy kit vesz fel. És a szülők el is hiszik, hogy az ő gyereküik valami csodálatos képességekkel rendelkeznek. Van, akit hat helyre is elvisznek. Ezt nem lenne szabad megtenni. Ez valami elképesztő! A legképtelenebb ígérete-

ket teszik az iskolák, aztán a feltételeket nem biztos, hogy biztosítják. Egy budapesti felmérés azt bizonyítja, hogy 1992–96 között rendkívül elharapózott a felvételi, mert kevés a gyerek, és harcolnak értük az iskolák.

### *Fővárosi kerületi önkormányzat*

Mindegyik iskolából fognak a gyerekek, de vannak preferált iskoláink, ahonnan véleményem szerint soha nem fognak elmenni. A legnagyobb mértékű csökkenés a legnagyobb általános iskolánkban következett be, ahol összevonás is történt. Ez egy lakótelepi iskola. Általában a lakótelepi iskolákba járnak egyre kevesebben. Mindenki megpróbálja vonzóvá tenni az iskolát, de nem biztos, hogy a képzés ettől sokkal magasabb színvonalú, vagy jobb lesz. De ha jobb az iskola menedzselése, akkor ezáltal a szülők szemében vonzóbb lesz. Lehet, hogy ha a szülők jobban támogatják, esetleg valamivel több pénze lesz az iskolának, ezáltal többet tud nyújtani, a technikai eszközök színvonala is javul, és ezáltal a képzés színvonala is. Lehet, hogy a későbbiekben ezeknek a gyerekeknek a továbbtanulási aránya is valamivel magasabb lesz. Egy jól szituált iskolának, megvan a lehetősége arra, hogy válogathat a jó képességű gyerekekből, mert nagyobb a túljelentkezés. A jobb képességű „anyagból” pedig jobb eredményt tud kihozni.

### *Városi önkormányzat*

A szülők egy része már érdeklődik az iskola iránt, ami azért eddig nem volt jellemző. Eddig az volt a szempont, hogy melyik iskola van a legközelebb. Most egyre inkább megjelenik a szülők igénye arra, hogy választani akarnak. Nem baj, ha távolabb van az iskola, mert testnevelés tagozat van benne vagy más tagozat. Megjelenik a szülőknél az is, hogy meg akarják nézni, hogy mi van abban az iskolában. Ezért készültek a rövidített pedagógiai programok is, amiket az iskolák a laikusoknak fogalmaztak. A szülőt érdekli, hogy melyik iskolában miből kap többet a gyerek. Ez egy új dolog, ez eddig nem nagyon volt jellemző.

Az is számít, hogy milyen pedagógusok meg vezetőik vannak egy iskolában. Ha pl. olyan típusú testnevelőtanárok vannak, akik versenyszemléletet képviselnek és elindulnak röplabdában, meg tornában a versenyeken, az is sokat számít. Aztán van olyan különbség is, hogy az egyik iskolának a környékén több a hátrányos helyzetű gyermek. Anyagi szempontból is hátrányos helyzetű, meg családi szempontból is, mert ugye a lakótelepen a bánya felszámolása miatt egy csomó ember maradt munka nélkül. Ez nem használ az iskola népszerűségének.

### *Városi önkormányzat*

A négy általános iskola közül az egyik iskolába tendenciózan kevesebben jelentkeznek. Nálunk négy beiskolázási körzet van, de a körzeti szemlélet már elavult, tekintettel a szülők szabad iskolaválasztási jogára. Mi megpróbáljuk ezt tiszteletben tartani úgy, hogy amíg a feltételek adottak, egy-egy intézmény annyi gyermeket vehet fel, amennyit tud. Így gyakorlatilag három iskolánk kiegyensúlyozott, mindig megfelelő létszámmal tud első osztályokat indítani. A negyedik iskolával van gond, amelyikben minden évben probléma a minimális osztálylétszám elérése. Van egy nagyon rossz előítélet az emberekben, és ez az előítélet ráadásul nem is alapos. Elterjedt a városban, hogy itt tanulnak a legnagyobb létszámban a cigány gyerekek, holott ez már évek óta nem igaz. Mind mennyiségében, mind arányaiban jóval kevesebb cigány tanuló jár ide, mint a többi iskolába, de ez az iskola mégis kevésbé népszerű.

### *Megyeszékhelyi önkormányzat*

Mint mindenhol, itt is vannak divatos iskolák, de egyre inkább úgy érzem, hogy a szülő tanító nénit keres a gyerekeknek és nem iskolát. Személyhez köti, hogy kihez szeretné vinni, melyik iskolába, melyik tanító nénihez.

Középiszkolában még mindig divatosak a hat osztályos gimnáziumok. A szülő gondolkodás nélkül viszi a gyereket a hat osztályos gimnáziumba. Megfontolandó lenne ezeket a gyereket legalább pszichológiai vizsgálatnak alávetni, mert bizony nagyon sok gyerek esetében tapasztalható, hogy a hat osztályos gimnáziumok elvárásai olyan magasak, hogy a gyerek depressziós lesz a stressztől, és mindenféle egyéb problémák jelentkeznek nála, mert annyira meg akar felelni az elvárásoknak.

Mi elég szerencsés helyzetben vagyunk, mert a város fenntartásában három olyan gimnázium van, amelyik nagyon jó. Országos szinten is nagyon jó ez a három gimnázium, nagyon magas innen a továbbtanulási arány és nagyon jó a szakmai munkájuk. Itt elég magas a jelentkezők aránya, különösen az egyikben, amelyik most felkapott lett. Ez a legújabb gimnáziumunk, ez is hat osztályos, és ez az iskola most tárgyi adottságaiban is sokkal jobb. Ez a gimnázium hat éve épült, nagyon jól lett elerészve, nagyon szép helyen épült fel, nagyon jó belső környezete van, jó programjai vannak. Összeépült az ún. szabad művelődési házzal, ahol egymásnak tudják adni a programokat, tehát olyan légkört tudott teremteni, ami ennek a korosztálynak vonzó. A másik két gimnázium mindenféle teremproblémákkal és egyéb gondokkal küzd, de nagyon jó a szakmai munkájuk. Az egyik a Köznevelés toplistája szerint az első 15 gimnázium között van. Nem engedi meg magának a szülő, hogy közepessel a gyereket odaírassa, mert tudja, hogy úgysem tudja az elvárást teljesíteni. Nagyon magas a mércé.

### *Városi önkormányzat*

Van egy álomiskolánk, amelyik 50–50%-os magyar-német beruházással épült a magyarországi németek általános művelődési központjaként. Ebben óvoda, általános iskola, kollégium, és gimnázium is van. Ez az intézmény, főleg az alsó fokú részén hihetetlenül népszerű, annak ellenére, hogy még éppen hogy csak kialakult a nevelőtestület, még össze sem szoktak. Ez olyan, mint mikor egy futballcsapatnak összehoznak tíz játékost, de mire abból csapat lesz, addig még egy kis időnek el kell telnie. De a jó felszereltség, az esztétikus környezet azért nagyon vonzó. Egyébként változatlanul a gimnáziumi képzés a legnépszerűbb a városban, elég jól tudnak szűrni a gimnáziumban a felvételinél, hiszen nagy az érdeklődés, mind a két gimnázium válogathat a kiváló gyerekekben. A szakképzésen belül van egy arányeltolódás az igényesebb szakközépiszkola és a négy éves szakmunkásképzés, tehát az emelt szintű szakmunkásképzés felé. Ennek megfelelően eléggé visszaesett a hagyományos három éves szakmunkásképzés iránti érdeklődés. Úgy is fogalmazhatunk, hogy jelentősen eltolódott az érdeklődés a kvalifikáltabb képzési formák irányába.

### *Megyeszékhelyi önkormányzat*

Vannak felkapott intézményeink, például az egyik gimnáziumunk a 11. helyen áll a felvételi toplistán, 78%-os volt a felvételi aránya az elmúlt tanévben. A szülők körében nagyon felkapott a másik gimnázium is, amelyik a toplistán ugyan most egy kicsit lejjebb ment, valahol a huszonvalahányadik helyen áll. Ez a kettő nagyon népszerű.

Aztán nagyon népszerű a kéttannyelvű idegenforgalmi képzés, sokan jelentkeznek rá. Népszerű a közgazdasági szakközépiszkola, amelyik világbanki képzést folytat. Nagyon sokan akarnak fodrászok, kozmetikusok lenni, pedig van már belőle a városban éppen elég. Sokan akarnak autószerelők lenni. Ezek felkapott szakmák, mindegy, hogy van belőle munkanélküli vagy nincs, akkor is ezt akarja a szülő.

### *Megyeszékhelyi önkormányzat*

Az általános iskolák közül olyan helyekre jelentkeznek sokan, ahol valamiféle specialitása van az iskolának. Angol, francia tagozatos, vagy német nemzetiségi oktatás van. Ének-zene tago-

zatra is elég sokan jelentkeznek. Ezek a menő iskolák. Elég sokan választják a Zsolnay-féle programot is. Ez a kiscsoportos oktatás miatt van, ez teljesen egyértelmű.

A középiskolák tekintetében nem változott a gimnáziumok népszerűsége, ugyanannyian jelentkeznek gimnáziumba, mint korábban, illetve most a gyereklétszám csökkenéssel valamivel kevesebben. Most úgy állunk a gimnáziumi férőhelyekkel, hogy aki gimnáziumba jelentkezett az elmúlt két évben, azt gimnáziumba tudtuk beiskoláztatni. Lehet, hogy nem abba, ahova jelentkezett, de gimnáziumba, az biztos. Úgy néz ki, hogy ez az idén is sikerül. A szakközépiskoláink népszerűsége nem csökkent, bár idővel változtak, nagyon elcsúsztatták a képzéseket számítógépes irányba, a számítógép felhasználására irányulva. Ez az elhelyezkedésben és a képzésben is nagyon jól tett nekik. Azután olyan szakmákat is tanítanak, mint hidraulika és pneumatika, amiből nagyon kevés szakember van és ez nagyon jól tesz a városnak.

Rettenetes mértékben lecsökkent a szakmunkásképzőkben a gyerekek száma, mert eleve kevesebb gyerek kerül be az intézményekbe. A szakképző intézmények úgy védekeznek ez ellen, hogy amit lehet, azt átszervezik integrált tagozatokra. Tehát ha a szakmunkásképző jól megy a gyereknek, akkor még egy évet rátehet és érettségét kap, ha még mindig jól megy, akkor technikusképzésre mehet. Tehát 3–4–5 éves lehetőségek vannak. Nagyon sokan áttértek olyasmire is, hogy ahol lehetett, a szakmunkásképzőből szakközépiskolát csináltak technikus-képzővel, vagy szakmára érettségét adó képzéssel, vagy érettségi utáni képzéssel. Tehát a szakmunkásképző intézményekben is van annyi gyerek, hogy összességében nem csökkent a gyerekszám a középfokú oktatásban a demográfiai hullámvölgy ellenére sem.

### *Városi önkormányzat*

Egyértelműen a szakközépiskolák a nyerők. A szakmunkásképzés és a gimnázium megközelítőleg azonos arányú. Középiskolákba inkább azok a gyerekek mennek, akinél arra számít a szülő, hogy felsőoktatási intézményben fog kikötni. Komolyabb, esetleg értelmiségi pálya áll előtte. Akiknél úgy ítélik meg a gyerek képességeit a szülők, hogy erre nincs esély, ott az a szempont, hogy minél hamarabb keressen, vagy szakmája legyen, vagy valamilyen szakma felé nyitni tudjon. Mivel a szakközépiskola szakmát is ad és továbbtanulási lehetőséget is, ezért ez a legnépszerűbb. Ezek közül is a kereskedelem, vendéglátás, idegenforgalom, autószerelő, egészségügyi. A szakmunkásképzéshez tartozó szakmák, a kőműves, ács, állványozó stb. most már nem mennek, legalábbis nálunk.

### *Városi önkormányzat*

Szerintem országos tendencia, és a divat diktálta dolog is, hogy a gyerekek 60%-a szakközépiskolába megy, aztán gimnáziumba, és azután jön a szakmunkásképzés. Divatosak a szakközépiskolák a szülők körében, mert az a dolog, hogy legyen szakma is a kezében és érettségi is, ez még tartja magát. Nálunk a gimnáziumban most nagyon le fog csökkenni a gyereklétszám, Ők ezt még nem érzik, három éve még el sem hitték, hogy ez meg fog történni. Mi minden energiánkkal azon vagyunk, hogy a nyolcadik osztályt végezettek minél többen jelentkezzenek gimnáziumba, de mit csináljunk, ha nem akarnak.

Az idén már a középiskoláknak is el kellett kezdeni a gyerek-fogást. Lehetne ezt szépíteni, de ez az igazság. A szakközépiskolában most indítottak egy közgazdasági osztályt, és abban az egy osztályban körülbelül ötszörös túljelentkezés volt. Tehát bejött a számításuk, most ezzel bővült a profil. Világbanki programként csinálnak egy növénytermesztő osztályt, ami ugyancsak népszerű, mert ez speciális képzés, ami felmehet öt évig. A gimnázium helyzete tavaly már pengeélen állt. Már volt egy olyan testületi döntés, hogy átadjuk a megyének, mert kezd nagyon sokba kerülni a gimnázium azáltal, hogy csökken a gyereklétszám. Akkor olyan nagy

volt a nyomás a gimnázium oktatói részéről a testületen, hogy még egyszer megfontolták a döntést, visszavonták, és csak itt maradt nálunk. Ehhez képest máig sem sikerült megtalálni azt a profilt, ami vonzóbb lenne. Két éve hirdetnek horvát nemzetiségi osztályt, de mindössze öt gyerek jelentkezett. Minisztériumi engedéllyel kémia, biológia speciális osztályaik vannak egyedi tantervvel és kísérleti jelleggel, de nem sokan jelentkeznek oda sem. Aztán ott van a nyelvoktatás, ami valamikor népszerű volt, speciális osztályaik vannak angol és német nyelvből. De a mai világban már ez sem olyan nagy vonzerő.

### *Városi önkormányzat*

Nagy örömünkre az utóbbi években megnőtt a gimnázium és a szakközépiskolák iránti igény, tehát a gyerekeknek nagyon jelentős része akar érettségizni és annál kevesebb gyerek akar szakmunkásképzőbe menni. Tehát úgy tűnik, a három éves szakmák ideje lejárt. Erre a tendenciára lehetett számítani, a magasabb képzettség nyilván többet ér, és ezt a szülők is tudják. A kevesebb gyerek ellenére ugyanannyi maradt középfokon a gimnáziumban és a szakközépiskolában a létszám, így törvényszerű, hogy valahonnan hiányozzanak, és ez a szakmunkásképző. Most a szakközépiskolákban és a gimnáziumokban tanulnak olyan gyerekek is, akiket korábban fel se vettek volna. Itt igencsak vannak 3–4-es, vagyis közepes gyerekek. Most nekik is meg kell próbálni eljutni az érettségiig.

Úgy tűnik, hogy most egyetlen egy területen van igen jelentős probléma. Nehezen tudunk mit kezdeni azokkal a gyerekekkel, akik deviánsak vagy sérültek, vagy nem találták meg azt a helyet, amit szerettek volna. Létrehoztunk egy korábban speciális szakiskolának nevezett kézműves iskolát a művelődési házban. Ez két évfolyamos, egy osztály indul minden évben. Először három kézműves szakon, most már négyen dolgoznak. Van gyapjuszőnyeg-szövés, bukovinai székelly motívumokra épülő szőnyegeket szőnek, van fazekas szakma, kosárfonó és egy népi bőrös szak.

Nagyon érdekes az iskola összetétele. A gyógypedagógiai osztályokból kikerült gyerekektől az érettségizettekig mindenféle gyerek van. Rendkívül hangulatos az iskola, érdemes megnézni. El akarták vinni az egészet a szakközépiskolába, de ezek a gyerekek azért járnak ide szívesen, mert nagy tömegben nehezen tudnak eligazodni, egy nagy iskolába nem tudnának beilleszkedni. Itt viszont nagyon jól lehet velük bánni. Nagyon sok hátrányos helyzetű gyerek van köztük, és a művelődési ház azért is jó hely a számukra, mert itt mindent megláthatnak, megtapasztalhatnak, a kiállításától kezdve a táncos produkciókig. Ezt az iskolát úgy fejlesztjük majd, hogy 9–10. osztályos legyen és utána pedig a szakképző évfolyamok következzenek. A következő évtől ez már így fog működni.

## Iskolaigazgatók

### *Községi általános iskola*

Iskolánkba 47 alsó tagozatos gyerek jár, valamennyien hátrányos helyzetű roma gyerekek. Az a tapasztalatom, hogy az oktatás minősége a tanítón múlik. Fontos feltétel, hogy ne csak szakmailag legyen felkészült, hanem mindenekelőtt emberileg. Érezze át a gyerekek problémáit, s rajtuk keresztül a szülők problémáit is. Ez a kiindulópont. A tananyagot pedig a helyi szükségletekből és a gyerekek szükségleteiből kell kiindulnia. Mi az iskolában egyéni fejlesztési tervek szerint oktatunk, tehát differenciáltan. Mindenekelőtt a gyerekek aktuális fejlettségét vesszük figyelembe. Soha nem tanítunk olyan tananyagot, amit a gyerek nem képes elsajátítani. A tanulási folyamat nálunk játék, igyekszünk a természetes helyzeteket kihasználni. Írásos értékelés félévkor és évvégén van. Tapasztalataink szerint az osztályzat nem sokat ér, mert nem képes a gyerekeket motiválni.



### *Községi általános iskola*

Egyedüli általános iskola vagyunk a településen, így a rangsorolást csak önmagunkhoz képest tudjuk elvégezni. A szülők és a helyi lakosok visszajelzései alapján azt merem azt állítani, hogy az elmúlt 10 évben jelentős fejlődésen ment keresztül az iskola. Ennek tárgyi és szemléletbeli bizonyítéka is van. Tárgyi bizonyíték, hogy elkészült egy 140 millió Ft-os beruházással egy új korszerű iskolaépület. A tárgyi feltételek javulásával a belső tartalom is fejlődik. Olyan tanulóink vannak, akik országos szinten is helytállnak. Országos matematikai verseny és megyei verseny eredményeink is vannak bőségesen. Más tárgyakat is tudnék sorolni, amik a kiemelkedő eredményeinket mutatják. Azt is tapasztaljuk, hogy valamennyi középiskola szívesen veszi, ha a mi iskolánkból mennek hozzájuk tanulók. Örömmel állapítottuk meg az előző években, hogy minden tanulókat az első helyen megjelölt típusú középiskolába felvették. Ezek többnyire matematika, számítástechnika, vagy nyelv tagozatos gimnáziumok és szakközépiskolák voltak.

### *Községi általános iskola*

Az általános iskolákat nagyon nehéz mérni, mert nem működik az, ami a gimnáziumoknál, hogy hányat vettek fel főiskolára meg egyetemre. Ennek ellenére azt mondhatjuk, hogy a mi iskolánk községi viszonylatban kiemelkedő minőséget képvisel, sőt a városi iskolák mezőnyében is megállja a helyét. Ehhez tudni kell, hogy a mi településünk valamikor járási székhely volt, és az értelmiség a járássok megszűnésével vonult ki innen. Akkor a község magára maradt, sőt elsorvasztották, mert 12 km-re vagyunk a várostól, oda vitték át a székhelyet. Ennek ellenére az iskola még mindig tartja a színvonalát, sőt most nyelvi tagozatos oktatás van, egész napos oktatás folyik alsó tagozaton, vívó-oktatás folyik a felső tagozat 7–8. osztályaiban. Azt lehet mondani, hogy a gyerekeinket bármelyik középiskolába örömmel felveszik. Vizsgarendszert vezetünk be, ami azt jelenti, hogy a 8. tanév végén vizsgáztatjuk őket matematikából, történelemből, magyarból. Ez most már harmadik éve megy nálunk.

### *Községi általános iskola*

Mi a településen belül központi iskola vagyunk, tehát a település centrumában levő iskola. Ez bizonyos konfliktus-lehetőségeket is rejt magában, mert a másik iskola körzetéből is nagyon sokan szeretnének hozzánk bejutni. A törvény megadja a szabad iskolaválasztás jogát a szülőknek, de olyan helyeken, ahol két iskolája van egy önkormányzatnak, és mind a két intézményt szeretné fenntartani úgy, hogy egyik se menjen tönkre, nagyon nehéz alkalmazkodni a törvény betűihez. Kénytelen az önkormányzat olyan helyi szabályokat hozni, amivel bizonyos mértékig fenntartja az egyensúlyt a két iskola között. Mindkettőt szeretné fenntartani, szeretné megtartani a nevelőket, de az egyensúly megtartása érdekében nagyon sok mindent el kell követnie. És ezt nekünk, nevelőknek is le kell nyelni, de a szülőnek még nehezebb. És ez a két iskola között is konfliktusforrás lehet. Sokan azt mondják, hogy mi vagyunk a jobbik iskola. Ennek különböző okai vannak, pl. a tankönyvválaszték, a módszertani választék. Mi pl. olcsóbb könyvekből tanítunk, a másik iskola drágább könyvekből kényszerül tanítani, mert ők másfajta módszerrel dolgoznak.

### *Megyeszékhelyi általános iskola*

Tulajdonképpen a továbbtanulás határozza meg az iskola presztízsét. Én három év óta vezetem ezt az intézményt, és azóta nincs olyan tanuló, akit nyolcadik után ne vennének fel valahova. Általában 25–30% azoknak a tanulóknak az aránya, akik gimnáziumba mennek, ugyanilyen arányú a szakközépiskolai továbbtanulás, és a fennmaradó rész megy szakmunkásképzőbe. Ezt nem tartom rossznak, mert nincsenek válogatott gyerekeink. Ide mindenféle felvételi nélkül be lehet kerülni. Azért sem tartom rossznak, mert a 6 és 8 osztályos gimnázi-

umokkal nagyon keményen lefejeződünk. Emiatt már volt osztályösszevonásunk is, mert egyszerűen annyi gyereket vittek el negyedik után, hogy kénytelen voltam két osztályt összevonni.

### *Fővárosi gimnázium*

A pedagógusok felkészültek és folyamatosan képzik magukat. Erre kényszeríti őket a gyakorlóiskolai szerep mellett a szakmai meggyőződésük. A kollegáim többsége számára életük egy szakaszában komoly karrier-lehetőségként jelent meg, hogy ebbe az iskolába kerülhettek. A nemzetközi és hazai tanulmányi versenyek és a felvételi rangsorok visszahatnak az iskola munkalégkörére. Nálunk az a növendék sikeres, aki együttműködik a pedagógussal. A diákok többsége azért választja ezt az iskolát, mert tudja, hogy mérvadó felsőoktatási intézményben akarja folytatni tanulmányait. Az iskolánkat választó szülők általában elégedettek, és a fenntartó is elismeri iskolánk minőségét. A pedagógusok többsége elégedett a munkájával, de a jövedelmével annál kevésbé.

### *Fővárosi gimnázium*

Tulajdonképpen ez egy egyetemi gyakorló iskola, tehát budapesti beiskolázású. Tizenkét évfolyamos iskola, tehát hat éves kortól tizennyolc éves korig járnak ide a gyerekek.

Élég széles a profilunk, van mindenféle tagozat, humán, reál és matematika egyaránt. Van hagyományos négy osztályos, nyolc osztályos és hat osztályos gimnáziumi tagozatunk is. Élénk pedagógiai műhely működik az iskolában, tanterveket és tankönyveket is írnak a tanáraink.

Azért kezdtünk el azon gondolkodni, hogy széthúzzuk a gimnáziumi éveket, mert úgy láttuk, hogy nagyon sok az üresjárat. Megtanítjuk a gyerekeknek a történelmet az általános iskolában, aztán elkezdjük tanítani a gimnáziumban, magasabb szinten, de rengeteg átfedéssel. És ez más tárgyakból is így van. A diákok egyrészt túlterheltek, mert magas a heti óraszámuk, másrészt viszont felületesség válnak, mert érzik, hogy ezt már tanulták egyszer. Tehát nagyon nem volt jó ez a szisztéma. Ezért gondoltuk azt, hogy egy spirálisan építkező nyolc éves illetve hat éves gimnáziumi rendszert dolgozunk ki. Lényegében a nyolc osztályos gimnázium is hat osztályos, mert az első két év bevezető időszak. Megtanítjuk tanulni a gyerekeket, fejlesztjük az olvasási igényüket, és a kreativitásukat próbáljuk kibontakoztatni. Ezután következik a hat éves gimnázium. Az utolsó két évben kötelezően már csak az érettségi tárgyakat tanulják, és heti nyolc-tíz órában azt a kettő vagy három tárgyat, ami érdeklí őket. Ez akár szakmát adó tárgy is lehet, de lehet egy vagy két egyetemi felvételi tárgy is.

1988-ban kezdtünk el ezen a reformon dolgozni, miután kitapasztaltuk az általános iskolai tanítás révén mindazokat a hibákat, amiket az általános iskolában tapasztalni lehetett. Hogy a tanterv a nagyon gyenge gyereket nem tanítja meg írni-olvasni, a nagyon jó gyerek meg unatkozik, tehát valahogyan nem testre szabott a dolog.

Eddig elég jók a tapasztalataink, szépek a tanulmányi eredményeik a gyerekeknek, és elég jók a verseny-eredményeik is. Ez egy tehetséggondozó iskola, ezt el kell mondani.

Nagyon sok a jelentkező, emiatt felvételi van, és ennek következtében nagyon jó képességű gyerekek kerülnek az iskolába. Van olyan kollegánk, aki kifejezetten tehetséggondozással foglalkozik. Van neki minden évben egy csoportja. Itt nem feltétlenül jó tanuló gyerekekről van szó, hanem a valamilyen szempontból tehetséges gyerekekről. Egyrészt a logikai készségüket fejleszti, vitakultúrájukat, kreativitásukat erősíti, tehát speciális feladatokat kapnak, és ezeknek a megoldási lehetőségeit megbeszéljük, megvitatják.

Az igazság az, hogy jelenleg az országnak nincs pénze arra, hogy egy iskola mindenféle igényt ki tudjon elégíteni, tehát ki tudja elégíteni azoknak a gyerekeknek az igényét is, akik intellektuális érdeklődésűek, és ki tudja elégíteni azoknak az igényét is, akik szakmát szeretnének tanulni. Ezt egy épületben kiválóan meg lehetne oldani, de ez anyagi kérdés. Ez nem

megy ma Magyarországon, mert ehhez nagyon-nagyon jól felszerelt iskolák kellenének, mindenféle eszközöknek meg gépeknek rendelkezésre kellene állni ahhoz, hogy ez megvalósuljon. Amíg ez nem megy, addig csak azt lehet csinálni, hogy valamire szakosodik az iskola, és ennek megpróbál megfelelni. Nálunk úgy alakult, hogy itt tehetséggondozás legyen és mi ennek próbálunk megfelelni. Erre igénye van a társadalomnak, a szülőknek, és a gyerekeknek egyaránt.

### *Fővárosi gimnázium*

Két típusú gimnázium működik egy épületben, a hat osztályos, illetve a négy osztályos forma. Specialitásunk még a német nemzetiségi nyelv megőrzése ún. speciális német tartervű osztályokban, illetve a négy osztályos gimnázium keretében az emelt szintű angol és matematika párosított osztály. Mindegyik osztályba nagy a túljelentkezés, mert különleges pluszt adunk a középiskolás korosztálynak. Saját tanterveink szerint, saját tematikánk szerint dolgozunk, tananyagot írunk. A másik kerületi iskola nekünk nem jelent konkurenciát.

Ami az óriási vonzereje ennek az iskolának, az abszolút nyitottsága, a nagyon szigorú követelményrendszer melletti liberalizmusa. Itt a tanár-diák viszony szerintem optimális. Ilyen az egyházi iskolákban lehetett valamikor réges-régen, amikor egy tanárhoz bekopoghattak este 8 óraker is, ha gondjuk vagy problémájuk volt a gyerekeknek. Nagyon jó a hangulata az iskolának, rendkívül élénk diákelet van, a klubtól kezdve az iskolaújságon keresztül az évkönyvig, a zenekarig, a kosárlabda csapatokig, és a balatonfenyvesi gyönyörű üdülőnkig minden van. Ami még óriási vonzereje az iskolának, hogy nagyon jó a beiskolázási arányunk egyetemre, főiskolára.

### *Megyeszékhelyi gimnázium*

Ez egy klasszikusan felvételire felkészítő gimnázium. Ez volt az eredeti szerepe valamikor a gimnáziumnak, ez nálunk megmaradt, és ezt tagozatos formában oldjuk meg. Az iskola reálprofilú, tehát fizika, kémia, számítástechnika, speciális matematika tagozatok vannak. Többnyire reál érdeklődésű gyerekek jönnek ide. Itt nem jó rossz tanulónak lenni, nem jó gyengének lenni, itt nem jó rosszul viselkedni. Az erre vonatkozó ítéletet nem a tanártól kapja meg elsősorban a gyerek, hanem a saját osztálytársaitól. Ez az, amit nem tud más iskola adni. Nem tud olyan tanulási környezetet biztosítani a gyerekek részére, amiben egyszerűen nem talál partnert arra, hogy hülyéskedjen, vagy szórakozzon, mert a saját osztálytársai leintik.

### *Városi gimnázium*

A megyeszékhelyről mi a gyengébb tanulókat szoktuk kapni, az az igazság, tehát akiket máshol nem vettek fel. Nem az első vonalbeli gyerekek jönnek a megyeszékhelyről, bár van amikor jön első vonalbeli is valamilyen személyes indíttatásból, de nem ez a jellemző. Amiért idejönnek a gyerekek az az, hogy ez egy kis gimnázium, 200–240 fős. Ez lehetővé teszi, hogy családias légkör legyen, hogy mindenkit ismerjünk, mindent tudjunk a gyerekekről. Minket azzal szoktak vádolni, hogy nálunk mindenki leérettségizik. De tudni kell, hogy mi nagyon sok munkával érettségiztettünk le nagyon gyenge gyerekeket. A gyerekeknek is sokat kell dolgozni meg a pedagógusnak is. Sok gyerekünk jött már vissza azzal, hogy őbelőle sosem lett volna az, aki lett, ha nem ilyen kis iskolába jár, ahol észrevették, hogy őbenne is van valami. Lehet, hogy nem kitudó minden tárgyból, de egy vagy két tárgyból ő is tehetséges volt. Akart valamit és azt sikerült belőle kihozni közös erővel. Sok gyereket eljuttattunk úgy az érettségizéshez, hogy aztán tényleg megállta a helyét, tehát nem kegyelemből. Pár éve próbálkoztunk humán tagozat bevezetésével, az egyik osztályban a történelem kicsit nagyobb hangsúlyt kap. Most fog érettségizni az első osztály. Nem a legjobb tanulók jöttek ebbe az osztályba se, mert közben más iskolák is léptek.

### *Városi gimnázium*

1995. szeptemberétől gyökeres változás következett be az iskola életében. Mikor véglegesen eldöntöttük, hogy mi is csinálunk valami újat, és ennek az újnak az egyike a 6 osztályos tagozat lesz, addigra már az országban egyre több lett a 6 osztályos gimnázium. Mindenütt azt hallottam, hogy ez jó dolog. A szülők is azt mondják, hogy ez tényleg jó. Én abból indultam ki, hogy igazi gimnáziumi minőséget csak jó tanuló gyerekekkel lehet produkálni. Saját tapasztalatomból is tudom, hogy az általános iskolában a gyerekek hogy tanulnak. Első osztálytól negyedikig, ötödikig remekül ível föl a gyerek és általában jó tanuló, de a 8. osztály végére nagyot esik a tanulmányi munkájuk színvonala. Általában a 6. osztály után, a serdülőkorban jelennek meg a problémák. Mi úgy próbáljuk ezt kivédeni, hogy azokat a gyerekeket, akik motiváltak a tanulásra, egy helyre gyűjtjük. Mert az általános iskola 7–8. osztályában együtt van az a gyerek, aki maximum kalaposinasnak mehet, de ott van az is, akiből lehet, hogy majd egyszer akadémikus lesz. Ezért nagyon heterogén az ilyen osztály. Én nem hiszek a differenciált oktatásban. Ha azonos vagy hasonló képességű társaság van együtt, akkor jobb eredményt lehet produkálni. Bennünk megvolt a szándék, hogy emeljük az iskola színvonalát, és a szülőkkben megvolt az igény, hogy a gyerekük olyan iskolába kerüljön, ahol nagyobb az esélye annak, hogy továbbtanulhat. Úgy is hirdettük meg, hogy elsősorban olyan gyerekeknek ajánljuk a 6 osztályos gimnáziumot, akik majdan értelmiségiek szeretnének lenni.

A 6 osztályos tagozat beindításával a fennmaradó két osztályunk egyikéből általános gimnáziumi tagozatot szerveztünk, a másikból pedig úgynevezett ifjúsági tagozatot. Az átalakulásnál a gimnázium két funkciójából indultunk ki. Az egyik az, hogy felkészítsen a felsőfokú továbbtanulásra, a másik pedig, hogy a munkába állást valamilyen módon segítse. A tanulók egy része alkalmas arra az általános iskola befejezése után, hogy reményt keltsen szülőben meg az iskolában is, hogy majdan esetleg főiskolás vagy egyetemista lesz. Viszont van egy jelentős rétege a 8. osztályt végzetteknek, akik még nem tudják, hogy milyen szakmát válasszanak maguknak. Tanulmányi eredményük sem olyan jó, hogy lehetővé tenné számukra, hogy továbbtanulásra felkészítő gimnáziumi osztályba kerüljenek. Ezért az iskolánk felvállalta, hogy a gyengébb tanulókat is fogadja és eljuttatja az érettségig. A felvételinél az volt a kritérium, hogy az általános iskolai bizonyítványban lehetőleg csak egy vagy kettő kettes legyen. Ez lényegében átmenet a dolgozók gimnáziuma és a nappali tagozatú gimnázium között. Alacsonyabb óraszámú tanulóknak, mint a többiek, heti 27 órában vannak itt az iskolában. A kötelező érettségi tárgyakat, a magyart, a matematikát, a történelmet és egy idegen nyelvet teljes óraszámúban, tehát a normál gimnáziumi óraszámúban tanulják. A többi tantárgyknál a dolgozók gimnáziumának a tantervét használjuk. Ez arra jó, hogy a gyerekek kevesebb terhelése van, így az alapvető tárgyakra több idő jut. Tanulásmódszertant is tanítunk nekik, hogy segítjük őket. Sokkal nagyobb odaadással figyelünk rájuk, és elsősorban azt szeretnénk, hogy megállják a helyüket a középiskolában. Kapnak egy normál érettségit, ami megfelel egy szakmunkásképzőre épülő érettséginek. Ha esetleg úgy gondolják, az 5. évfolyamon a számítástechnikai szakmák valamelyikét is megtanulhatják.

Arra törekszünk, hogy a saját tárgyi és személyi feltételeinkből induljunk ki, és olyan iskolát kínáljunk a szülőknek, amit meg tudunk csinálni. Bízom benne, hogy az ifjúsági tagozat bebizonyítja, hogy ez nem egy gyógypedagógiai gimnázium. Érezzük a saját bőrünkön, hogy ez sokkal keményebb pedagógiai munkát igényel, mint az általános tagozat. El kell hitetni a gyerekekkel, hogy nem másodrendű tanulói ennek az iskolának.

Első osztályban azt tűztük ki célul, hogy a gyerekeket elsősorban pedagógiailag fogjuk meg, és akkor még van 3 évünk arra, hogy a fejükbe is töltsünk valamit. Legalább annyit, hogy sikeres érettségi vizsgát tegyenek. Ezért van a tanulás-módszertan órájuk. A tanulás bonyolult

folyamat. Nemcsak szeretni kell tanulni, hanem azt is kellene tudni, hogyan lehet könnyebben megtanulni bizonyos tantárgyakat. Ahhoz, hogy tanuljak, ismerni kell önmagamat. Ebben segítjük őket. Ebbe az is beletartozik, hogy megtaníttuk őket olvasni. Megpróbáljuk rávenni őket, hogy szabadidejükben próbálják behozni a hátrányaikat, amit az általános iskolában elmulasztottak, a kulturális hátrányaikat. Idén egy kollégát félállásban szabadidő-szervezőként alkalmazunk. Filmklubot csinálunk nekik, színházba járunk velük. Nagyon nagy küzdelmet kellett vívnom ezért a kollégákkal és a fenntartóval is. Ugye nem gyógypedagógiai gimnáziumot akartam csinálni, hanem a gyengébb tanulmányi eredményű gyerekeket akartam az érettségijhez eljuttatni. Nem az utcára tenni őket, és nem kitenni őket annak, hogy rossz szakmát válasszanak. Inkább kitoljuk a pályaválasztást, sokkal jobb helyen vannak itt az iskolában mint az utcán.

### *Városi szakközépiskola és szakmunkásképző*

Furcsán állunk a mai helyzet előtt. Kormányzati akarat van arra, hogy a középiskolai oktatást volumenében megemlje és a 80%-os érettségizett arányt elérje. Ennek én nem látom a lehetőségét. Ezt csak úgy lehetne elérni, ha drasztikusan csökkentenénk a középiskolák színvonalát. Már most is nagyon sok olyan tanuló jelentkezik szakközépiskolába és gimnáziumba, akikkel csak kínkeservesen lehet elvégezni az anyagot. Magasak a követelmények ahhoz, hogy ezt a gyerekek 80%-a elvégezze. Azt szoktam mondani, hogy egy kormányzati döntéstől nem fog több okos gyerek születni. Ezt a célt csak egy módon lehet elérni, ha a mércét jóval lejjebb visszük. A kollégáim beleőrülnek, míg egy-egy asztalos osztályban a gyereket matematikából vagy magyarból leérettségiztetik, mert most bárki bekerülhet ide. De ez a gimnáziumban is ugyanígy működik. Én ebben látom a szakközépiskolai bővítés legfőbb gondját. Ha a jövő ez lesz, akkor mi is lépni fogunk. Tehát mi is tervezünk további szakközépiskolai osztályokat, mert nem lehet lemaradni. Egyébként ennek a szakközépiskolai bővítésnek az a következménye, hogy a szakmunkásképzőbe még a korábbinál is nehezebb gyerekek kerülnek be. Tehát a lehetőségek kinyíltak, de ez a színvonal csökkenését hozza.

### *Városi szakközépiskola és szakmunkásképző*

Mint szakközépiskola aránylag fiatalok vagyunk, de mint szakmunkásképzőnek, már nagy hagyományaink vannak. Nagyon nehéz a minőséget mérni. Az egyik ilyen mérőszámot a versenyeken elért helyezések jelenthetnék.

Volt, amikor mi a versenyeken a legjobbak voltunk, amikor kereskedelemből a szakmunkásképző tagozaton az egész országban az első tíz helyezésből a legtöbbet mi hoztuk el. Most a szakközépiskolai osztályokkal már harmadik éve bekerülünk áruismeretből az országos döntőbe. Ennek az a magyarázata, hogy nagyon jó áruismeret tanárunk van, most már kettő is. Fölváltva csinálják. Távaly is elhoztuk az első három helyezést. De ez egy nagyon sziszifuszi munka.

A vendéglátás sose volt nálunk annyira jó, mint a kereskedelem. Ennek az a fő oka, hogy nálunk a városban nincsen színvonalas vendéglátás. A nagyobb helyeken, ahol nagyobb az idegenforgalom, nyilván más a helyzet. Ennek ellenére vendéglátásaink is megállják a helyüket. Nagyon nehéz Pesten egy akármilyen nagyobb és jó nevű szállodába vagy étterembe úgy bemenni, hogy ne lenne gyerekünk, aki ott dolgozik. Nagyon jó helyeken dolgoznak a gyerekeink. Ez is lehetne egy mérőszám.

A másik mérőszám az lehetne, hogy az érettségizettekből hányan tanulnak tovább. Ezt a mérőszámot közli a *Köznevelés*, de ez nagyon egyoldalú. Tőlünk kb. a gyerekek fele továbbtanul, de mindenféle iskolákba mennek innen. Jó, alapos kereskedelmi szaktudással fölvértezve pl. elmennek óvónőnek, vagy éppen a vízügyi főiskolára vagy gazdasági főiskolára, szeretnek menni az élelmiszeripari főiskolára is. A fele szakmai vonalra megy, a másik fele meg szana-

szét. Sokan pénzes helyre mennek, mert manapság nem az tanul tovább, aki jobban bírja fejjel, hanem az, aki anyagiakkal bírja. Az egyik főiskolán pl. volt egy rendkívül kemény statisztikus tanár. Kirugdosta az évfolyamot. Megcsinálta talán háromszor a pénzes gyerekekkel is, de ezután a tanárt rúgták ki, mondván hogy a főiskolának valamiből élni is kell.

### *Városi szakközépiskola és szakmunkásképző*

A városban két középfokú iskola van, egy gimnázium és egy szakképző intézmény, de a gimnáziumban közgazdasági szakközépiskola is működik. Ezen kívül van két általános iskola. Nehéz megítélni, hogy hol állunk, ezt inkább az önkormányzat tudná megtenni. Sok tekintetben jó hírünk van. Elsősorban két dolgot tudnék említeni. Egyrészt azt, hogy az iskola jó híre azon mérhető le, hogy hol tart a környező városokhoz képest, ahol hasonló jellegű szakmai képzés folyik. Nálunk ez elsősorban az asztalos és az autószerelő szakmára vonatkozhat, ami a környéken a szomszédos városokban is megtalálható, de ennek ellenére a szülők hozánk szeretik hozni a gyerekeket és nem máshová. Valószínűleg ez nem véletlen, mert nálunk jobb minőségű képzés folyik és tartjuk is magunkat ehhez, bár az utóbbi 1–2 évben egyre többen kezdik feladni az elveiket. De mi még tartjuk magunkat ahhoz, hogy színvonalas oktatást próbálunk nyújtani. Amíg tanítottam, addig ezzel én is nagyon egyetértettem, de mióta igazgató vagyok, azóta kevésbé értek egyet, és próbálom a kollegákat egy picikét visszafogni.

Nálunk eddig jellemző volt, hogy évente sajnos 30–35 diák kimaradt az iskolából, mert nem voltak hajlandók felvenni a ritmust, és teljesíteni a követelményt. Az általános iskolából minden felkészültség nélkül jöttek, egy kicsit túlozva azt mondhatom, hogy sem írni-olvasni, sem számolni nem tudnak egyes gyerekek, és ez elég szomorú. Na most ezek a gyerekek sajnos itt sem tudtak megmaradni. Egyszerűen nem tudtak a követelményeknek megfelelni. Mióta igazgató vagyok, egy kissé másképp látom a dolgokat. Azt is tekintetbe kell vennem, hogy ha túlságosan szigorúan vesszük a minőséget, elfogy a létszámunk.

A másik, amiben biztos, hogy jó megítélése van az iskolának, az a tantestület. A város legjobb tantestülete itt van és ez sem utolsó dolog. Ez az egyetlen olyan iskola, ahol fele-fele arányban dolgoznak férfiak és nők, mert a többiben általában zömében nők vannak. Én nagyon kedvelem a nőket, de az a tapasztalatom, hogy ha nagyon sokan együtt dolgoznak, az elég sok konfliktushoz vezet.

### *Városi szakközépiskola és szakmunkásképző*

Intézményünkben az oktatás minősége eklektikus. Évek óta előfordul, hogy ugyanabban az osztályban az egyik kollegánk lényegesen jobb eredményeket produkál, mint a másik. Szinte általános jelenség, hogy a szakmunkásképzős osztályainkban a 9. évfolyam ún. bemeneti eredményeit sem tudjuk megtartani a közismereti tantárgyakból. Szakközépiszkolai osztályainkban a „bemeneti színvonal” megőrzése a minimális elvárás tantestületi ill. iskolaközösségi szinten. Általánosságban az évközi, év végi és a kimeneti (érettségi) mérési eredmények megerősítik törekvésünk teljesülését. Szakközépiszkolásaink többsége (felvételi vizsgán megmért gyerekek) a tanulásra motiváltan, távolabbi célokkal, szülei határozott elvárásainak megfelelően végzik munkájukat.

Tanár kollegáim felkészültsége, tehetsége, motiváltsága, életkörülményei természetesen különbözőek. Bizonyára közrejátszanak az előítéletek is bizonyos tantárgyak „fontos” vagy „kevésbé fontos” voltáról. A szakmunkásképzőbe jelentkező tanulók többsége nehezen birkózik az elvont fogalmi gondolkodást igénylő tantárgyakkal. A fémipari szakmákat tanulók többsége hiányos alapkészségekkel kerül iskolánkba. Kollegáim többsége ennek ellenére nem hajlandó vagy nem képes a hiányosságok pótlását célzó tevékenységre. Az érvényben lévő tanter-

vek egyébként erre nem is kötelezik a középfokú intézményben dolgozó pedagógust. Felzárkóztató tantervünk nincs. Ilyen tevékenységet a fenntartó egyébként sem finanszírozza.

### *Városi szakközépiskola és szakmunkásképző*

A hírünk jó is meg rossz is. Kívülről jó a hírünk, viszont kimondottan nagyon gyenge gyerekeket veszünk fel, a bukás határán lévő gyerekeket. Ezért tulajdonképpen elég sok a konfliktusunk. Először csak lányiskola voltunk, és a lányokkal kevesebb baj volt. Amikor jöttek a fiúk is, akkor már fokozódtak a problémák. Most úgy tartjuk magunkat, hogy a hasonló iskolák között a 3–4. helyen vagyunk a városban. A gimnáziumokat és a szakközépiskolákat nem közelítjük meg, és azokat az iskolákat sem, amelyek már 20–30–40 éve működnek. Azokkal nem tudunk lépést tartani.

### *Városi szakközépiskola és szakmunkásképző*

A középfokú képzésen belül nehéz az összehasonlítás, tudniillik más-más jellegű a képzés. A városban a közgazdasági szakközépiskolának van a legnagyobb ázsiója, oda kimondottan jó képességű, jó tanulók mennek. A másik három középiskola közel azonos szinten van, bár más-más szakirányt képvisel. Tanulmányi szinten a gimnázium jár az élen, mert a jobb képességű gyerekek oda tendálnak, mert olyan elképzeléseik vannak, hogy majd utána felsőfokú oktatásra, egyetemre, főiskolára jelentkeznek. A „maradék” marad a szakiskolának.

### *Városi szakközépiskola és szakmunkásképző*

Megmondom őszintén, hogy 1994 előtt, amikor megpróbálták elorsvasztani a szakképzést, a mi iskolánk nagyon a rangsor végén kullogott. Ez volt az egyetlen olyan iskola a városban, ahol csak szakmunkásképzés folyt. Mindenféle szempontból elmaradt a többiektől. Nem csak tárgyi és személy feltételekben, hanem presztízseben és arculatában is. Ez annak ellenére volt így, hogy akkor még nagyon sok gyerekünk volt, mert elég népszerű szakmákat oktattunk.

Jó néhány évbe telt, míg sikerült egy olyan arculatot kialakítani, hogy előrébb léptünk. Most sem tartozunk a nyolc iskola közül az első négybe, hiszen a közgazdasági szakközépiskola és a gimnáziumok előttünk vannak, nem csak a tárgyi feltételek tekintetében. Soha nem fogjuk elérni az ő szintjüket, de nem is akarjuk. Mi a megyében és az országban a hasonló építőipari iskolákkal szeretnénk egy szintre kerülni, azokkal szeretnénk egézséges versenyt vívni.

Nálunk elsőben borzasztó energiákat kell beleölni a felzárkóztatásba. Ide faluról jönnek a gyerekek, teljesen heterogén összetételben. Matematikából, magyarból az első évben próbáljuk őket felzárkóztatni. Ahogy haladunk fölfele, úgy javul a tanulmányi átlag. Az utolsó évfolyamoknál már 3,5 fölött van, és akkor a gyerekek bizony már elvégzik a szakmát és az érettségit is megszerzik. A gyerekeknek benő a feje lágya, hozzászoknak a rendszerességhez, homogenizálódnak a különböző helyről jött gyerekek, de persze kihullanak a nem ide valók.

### *Városi szakközépiskola és szakmunkásképző*

Előfordul, hogy a szülőnek nincs konkrét elhatározása arról, hogy mit lehetne a 14 éves gyerekekkel kezdeni. Úgy van vele, hogy járjon iskolába, majd végez, aztán lesz belőle valami. Aztán vannak olyan szakmák, amire a jó kereseti és megélhetési lehetőségek miatt minden évben bőséges a jelentkező. Aztán az is szempont, hogy nem kell a gyerekeknek kollégiumba menni, meg Budapestre utazni. Mert azért a szülő végiggondolja a gyerek nevelését, végiggondolja, hogy milyen hatások érik esetleg egy nagyvárosban. Úgy vannak vele, hogy jó, ha minden nap ellenőrizhetik a gyereket, és közelebb van a szülői ház meg az iskola egymáshoz. Emellett van az iskolának múltja, és van az iskolának pozitív kisugárzása a környezetére. Ezt az itt tanító tanárok emberséges gondolkodása, életvitele, magatartása határozza meg. A környéken az a vélekedés, hogy ha ott tanít X. meg Z., akkor oda engedem a gyereket. Azt

hiszem, a vidéken élő embereknél még mindig a személyes példamutatás a meghatározó. Azonkívül van az iskolának egy normális fiatalos légköre. Mindig is koedukált iskola volt, de volt, amikor viszonylag kevés lány volt, ma a tanulók fele lány. Többségük nagyon jól nevelt gyerekek. Itt megtanulják az együttélés normáit és szabályait.

A buktatásnak nem vagyok híve, mert ha bukik egy gyerek, először azt kell megnézni, hogy miért nem tudja azt, amit nem tud. Ebben a kérdésben örökös konfliktusban vagyok a tantesüllettel. A lemorzsolódás legtöbbször azért van, mert a gyerek nem akar iskolába járni, a szülő meg erőlteti a családi pótlék miatt. Hát én könyörögjek a gyerekeknek, hogy járjon iskolába? Nem tudja elképzelni, hogy milyen családi körülmények között élnek gyerekek. Nekünk nem az a feladatunk, hogy még rontsunk a helyzetén, még megnehezítsük. Nekünk az a dolgunk, hogy segítsünk neki ezen túljutni, adjunk meg ehhez minden lehetőséget. Ne egyformán mérjük az asztalos gyereket, vagy a nőiruha-készítő gyereket, mert nem azonosak a körülményeik. Nem engedem, hogy kimaradjanak. Még a börtönviselt gyereket is itt kell tartani, azt is, aki lopott. Meg kell engedni neki, hogy levizsgázzon, nem kell tovább növelni az esélyegyenlőtlenséget. Előfordult, hogy megloptak bennünket. Elloptak két millió forint értékű számítógépet. A mi tanítványaink voltak, kikerülték a riasztórendszert. Lebuktak, a bíróság lefoglalta az eszközöket, ők maguk visszaraktak, kifizettek minden kárt, és van, amelyik közülük még mindig ide jár az iskolába. Nem zártuk ki őket. Kirúgatni könnyű egy gyereket, megnevelni sokkal nehezebb. Én egyébként kemény vagyok hozzájuk, mint a beton, mert behívatom beszélgetésre őket, amiktől nagyon félnek, mert még az életben nem szóltak hozzájuk szépen.

### *Fővárosi szakközépiskola és szakmunkásképző*

1991 óta azt tapasztalom, hogy az általunk beiskolázott gyerekek neveltségi szintje, tárgyi tudása, készségeik színvonala fokozódó mértékű romló tendenciát mutat. Olyan gyerekek jelentkeznek például továbbtanulásra, akik elemi szinten sem tudnak írni, olvasni, számolni. Nagy fájdalommal érzékelem ezt, mert tudom, hogy volt egy olyan időszak, amikor a magyar általános iskolai nevelés-oktatás rendkívül magas színvonalú volt, és az általános iskolából kibocsátott növendékek jó neveltségi szinttel, jó készséggel, széleskörű tárgyi ismeretanyaggal jöttek ki és mentek tovább a középfokú oktatás, vagy szakmunkásképzés felé. Az, hogy a gyerek nem tudja megmondani, hogy 200-nak mennyi a 20 százaléka, az egyszerűen elképesztő. Mi például rákényszerültünk arra, hogy előkészítő tanfolyamokat szervezzünk, ahol módunk van a gyereket egy kicsit jobban megismerni. Ezenkívül az első éveseknek felzárkóztató programokat szervezünk. A tanév első két hónapja azzal telik, hogy szintre próbáljunk hozni az osztályokat, hogy a középiskolai tanulmányi követelményeket valamilyen mértékig egyáltalán teljesíteni tudják. Ennek aztán az a következménye, hogy igen nagy a bukási arány. Van lemorzsolódás is, de az valamivel mérsékeltőbb, mert nagy toleranciával kezeljük. Az első évfolyamon nem ritka a 30–35 százalékos bukási arány, aztán ez mérséklődik.

A gyerekeink nem olvasnak, és nincs fantáziájuk. Az anyanyelvet, mint kifejezési eszközt nem tudják használni. Rendkívül súlyos problémáik vannak a szövegértéssel. A gyerek hallja a szöveget, minden szót ért, mert valahol már hallotta, de a szavakból összeálló szöveg által hordozott ismeretanyag, vagy tudás, vagy információ nem kattan be neki. Nem érti amit mondok. Érti az egyes szavakat, külön-külön valahogy elboldogul vele, de amit elmondok, azt nem képes megérteni.

### *Megyeszékhelyi szakiskola*

Hát ez nagyon szíven ütő kérdés. A múltkor, amikor erről a témáról beszélünk, azt mondta az alpolgármester úr is, hogy üldözési mániában szenvedek, ezért is változtattuk meg a nevünket. Mert mi nagyon sok ember szemében a Dolgozók Gimnáziuma maradtunk. És ez nálunk



olyan, mint az indiai táncosnőnek a homlokán a piros pont, ami a hovatartozását jelzi. „Ja, a dolgozó!” Érdemes volt pl., hogy amikor megjelent a tájékoztató füzetünk, a helyi napilap főszerkesztője megdöbben, hogy még mindig működik az iskolánk. Hogyhogy 1997-ben még áll a Dolgozók Gimnáziuma? Mondtuk, hogy már nem Dolgozók Gimnáziuma, hanem Mikes Kelemen Középiskola és van 1235 hallgatója, ami egy átlagos nappali intézmény létszámának a kétszerese. Tehát volt velünk szemben egy ilyen előítélet, vagy nem tudom minek nevezzem. Sok olyan kolléga is van, aki, úgy gondolja, ha nem is mondja ki, hogy ez a hülyék iskolája. Legalább is én úgy érzem, hogy nekünk mindig bizonyítani kell, nekünk mindig amellet kell érvelni, hogy nekünk is van létjogosultságunk. Ez sok energiát elvesz. S mivel hogy hisztis nő vagyok, ez a lelkemet is megviseli, ezért is választottuk a Mikes Kelemen nevet. Az volt a névválasztás oka, hogy Mikes Kelemen is nagyon sok hányattatáson ment keresztül, de állítólag két dolgot mindig vitt magával: mécses és pennát. A mécses világította meg az utat, mert bárhova kerül, bármilyen rossz helyzetbe kerül az ember, mindig kell, hogy legyen egy út, amelyen el lehet indulni. A mi iskolánknak az egyik feladata az, hogy ha a felnőttek közül bárki munkanélkülivé válik, mert megszűnik a vállalata, ahhoz, hogy újra értelmes életet éljen, hogy a gödörből kikerüljön, új képzettségre van szüksége. A másik pedig az, hogy tanulási lehetőséget nyújtsunk azoknak a hátrányos helyzetű gyerekeknek, akiknek nem adatik meg a család támogató segítsége, amivel patronálnák a továbbtanulást. Nekik a saját akaratukból kell megvalósítani az álmaikat, és mi ebben segítünk nekik.

### *Alapítványi szakiskola*

1990-ben ott volt a sok gyerek, akikkel senki nem tudott mit kezdeni. Kétségbeeső családok, kétségbeeső állapotban lévő szülők jöttek hozzám 1991–92-ben. Negyedik, ötödik, hatodik helyről jött vissza a gyerek továbbtanulási lapja. Kiderült, hogy van egy csomó kettős tanuló gyerek, akik a tömegoktatás selejtjei.

Az iskolának eredetileg csak azt a funkcióját indítottuk el, hogy azokat a tanulókat, akik sehol nem találtak otthont, ill. továbbtanulási lehetőséget, összegyűjtjük, felzárkóztassuk a 8 osztályos tananyagból, egy kicsit továbblépjünk velük, hogy szakmát tanulhassanak. Rettentetes csatákat kellett ezért vívni. Végig jellemző volt, hogy elvileg elfogadták, hogy erre az iskolára szükség van, mégis nagyon nehéz volt keresztül vinni mindenféle akadályon. Persze, hogy szükség van rá, de minek segítsük? Mindenütt nagyon kedvesen mosolyogva bólogtattak, mindig azt mondták, hogy igen, ez nagyon fontos de végül is sose érkezett meg a segítség. Az oktatási bizottság vezetője pl. egyik beszélgetésünk alkalmával közölte velem, hogy ne foglalkozzam én ezekkel a gyerekekkel, nem rám tartozik a sorsuk, és más se foglalkozzon velük, mert a társadalomnak nincs szüksége rájuk. Azt mondta, hogy a szegény ember az értékre költse a pénzét, és ne a salakra. Úgy éreztem, hogy akkortájt ez volt a magyar oktatáspolitikai mottója.

Hogy mégis sikerült beindítani az iskolát, az azon múlt, hogy ha kidobtak az ajtón, bementem az ablakon, ha kidobtak az ablakon, bementem a radiátoron, ha kipasszíroztak a radiátoron, bementem a vízcsapon. A végén azt mondták, hogy adjátok oda neki a pénzt, mert úgy se lehet elviselni ezt az örült nőt. 1992-ben néhány szülővel együtt létrehoztuk az alapítványt és az iskolát.

A mi iskolánk célja az, hogy a 8 általános után a gyenge bizonyítvánnyal érkező tanulóknak felzárkóztató képzést biztosítson. Emellett a tanulási idő több, mint felében a szakképzésből kiszorult, de a művelődési házakban szakkörként továbbélő népi kismesterségek szakmai képzését is beindítottuk. Mi soha nem voltunk speciális iskola a törvény értelmében. Felvettünk hátrányos helyzetű, tehát fizikailag is hátrányos helyzetű tanulókat. Mozgássérült tanulónk most is van, hallássérült is, gyengénlátó is. A jövőben is szándékozunk felvenni őket. Fel-

vesszük az úgynevezett kisegítő iskolában végzett tanulókat is. Nagyon sok a gazdaságilag hátrányos helyzetű fiatalunk. Olyannyira hátrányos helyzetűek, hogy pl. éheznek. Nagyon-nagyon sok a társadalmilag sérült gyerek, a közösségi sérült, a családi sérült. Ezeket a gyereket még csak komolyan se veszik, azt mondják, hogy ez az ő bajuk. Meggyőződésem, és ezt teljes szakmai hitemmel állítom, hogy ezek a gyerekek nem rosszabbak, mint az átlagos 4-es tanulók. Nem elit-tanulók, de jó 4-es szintű teljesítményre lennének képesek, ha nem sodródtak volna peremre, ha nem lenne a tudásukon, és részben a személyiségükön annyi szakadás, folytonossági hiány. A személyiségük is nagyon sokszor úgy sérült, hogy pontosan a tanulási ambícióik, motivációik sérültek meg. Ennek az iskolának az az egyik legfontosabb része, hogy önbecsülést teremt mindenkiben. Még abban is, akinek tényleg vannak képesség-problémái.

Az iskola filozófiájának rettenetesen fontos eleme, hogy itt tiszta lappal lehet indulni. Itt csak arra kíváncsi az iskolatitkár, hogy megvan-e a 8 általános, de hogy milyen eredménnyel, az senkit nem érdekel. Hivatalból tiltom, hogy erre bárki is kíváncsi legyen. Itt újra lehet kezdeni, itt mindent meg lehet próbálni, be lehet bizonyítani, hogy valaki matematikai zseni, de azt is, hogy valaki mindent nagyon jól meg tud tanulni. Ezt én nagyon-nagyon fontosnak tartom. Ha egy felnőtt embernek lehet arra joga, hogy tiszta lappal induljon egy új munkahelyen, akkor milyen alapon merészljük mi, pedagógusok elvenni ezt a jogot a gyerekektől és a felvételnél olyan feltételeket szabni, hogy ilyen bizonyítványuk, vagy olyan bizonyítványuk legyen. Az iskola nem arra való, hogy válogasson. Az iskolának nem válogatni, hanem tanítani kell. Én nem tudok elképzelni nagyobb vétséget a gyermekek jogai ellen, mint azt, hogy nyolcadikos korában ráolvassák az ötödikes kettését. Ha valamit, hát ezt abszolút jogtalannak tartom. Ha egy ember valami bűnt vagy szabálysértést követ el, akkor az négy év alatt elévül. Miért nem évül el egy kettés? Büntetném azt az iskolát, amelyik megnézi az ötödikes bizonyítványt a nyolcadikos gyerek jelentkezési lapján. Nagyobb törvénytelenséget, és nagyobb erkölcszetelenséget nem tudok elképzelni, mint hogy egy fejlődő embernek a fejére olvassák, amit akár tavaly tett, vagy akár az év elején. Nem vagyunk kíváncsiak a tanulmányi eredményre. Itt arra számítunk, hogy mindenkit meg kell tanítani arra, amire szüksége van.

Nem mondhatom, hogy büszkéek vagyunk a 4,5-ös tanulmányi átlagunkra, mert ilyen nekünk nincs. De büszkéek vagyunk arra, hogy alig bukik valaki, és ennek nem az az oka, hogy átengedjük, hanem, hogy minden eszközt felhasználunk annak érdekében, hogy megtanulja a tananyagot. A mi tanulóink nem igazán rendszeres szorgalmú emberek, meg nem is igazán szeretnek tanulni. Változatos eszközeink vannak arra, hogy mégis elkezdjenek tanulni. Nálunk a tantestületen belül büntetendő cselekménynek számít, ha egy hónapon belül két egyest ad valaki valakinek. Ha egy tanulóknak sok elégtelenje van, az nem a tanuló hibája, hanem a tanárok hibája. El kell tudni érni, hogy az a gyerek ne az egyeseket szedegesse össze, mert az egyik egyes vonzza a másik egyest, és ha könnyű kézzel adjuk az elégteleneket, akkor az lesz a vége, hogy a tanuló a szemünkbe röhög. Ennek az iskolatípusnak itt van az egyik kulcsa.

Borzasztóan fontosnak tartom, hogy legyenek ilyen iskolák. Több ilyen iskola kellene. Eddig 25 követő iskolánk van, akikkel rendszeresen tartjuk a kapcsolatot.

Sok helyen panaszkodnak arra, hogy a hivatalos oktatási rendszer saját kudarcának ismeri fel ezt az iskolatípust, ésmegszüntetésén dolgozik. Ezeket az iskolákat általában beolvasztják a szakképző iskolákba, ahol speciális osztályokat létesítenek. Magyarul gettósítják a gyerekeket. Borzasztó nagy bajnak tartanám, ha ez megtörténne, mert a hagyományos szakmunkásképző iskolák gyermekszemlélete pontosan ellentéte annak, ami ennek az iskolatípusnak a lényege, hogy demokratikus szellemű, szolgáltatás-centrikus pedagógiai gyakorlatot valósítson meg.

*(Az idézeteket Liskó Ilona válogatta)*

# DOKUMENTUM

---

E számunk Dokumentum rovata egy konkrét példával szeretné illusztrálni, hogy a minőségbiztosítás és -értékelés gyakran kissé homályosnak, absztraktnak tűnő fogalma miként vihető át a gyakorlatba. Választásunk a minisztérium által támogatott, de önálló intézményként működő, 1992-ben alapított Dán Felsőoktatási Minőségbiztosítási és Értékelési Központra esett, amely eddigi tevékenysége során mintegy 60 felsőoktatási program értékelését végezte el. A Központ munkája alapjául szolgáló ún. általános értékelési modell (general evaluation model) szövegét az alábbiakban teljes terjedelemben közöljük.

*TOMASZ GÁBOR*

## FELSŐOKTATÁSI PROGRAMOK KÖVETŐ ÉRTÉKELÉSI MODELLJE

Dán Felsőoktatási Minőségbiztosítási és Értékelési Központ, 1997. május

### Bevezetés

A Dán Felsőoktatási Minőségbiztosítási és Értékelési Központ az Oktatási Minisztérium által támogatott független intézet. Az Értékelési Központ feladata, hogy hozzájáruljon a felsőoktatási programok minőségbiztosításához azáltal, hogy:

- végrehajtja a felsőoktatási programok értékelését,
- megfelelő programértékelési módszereket fejleszt ki,
- segítséggel és tanácsadással szolgál felsőoktatási intézményeknek a minőséggel és értékeléssel kapcsolatos kérdésekben,
- összegyűjti a nemzetközi és hazai minőségbiztosítási és programértékelési know-how-kat.

Az Értékelési Központ tevékenységének jelentős része a dán felsőoktatási programok értékelésének megszervezése és kivitelezése. Az értékelés magában foglalja az oktatás teljes területét, ami azzal jár, hogy az értékelési projekt gyakran több, azonos oktatási területen programokat ajánló intézményt is magában foglal. Az értékelési projekt jelentéssel zárul, amely tartalmazza a vizsgált programok értékelését és ajánlásokat.

A következőkben ismertetjük az Értékelési Központ által alkalmazott programértékelési modellt. A modell kialakításához alapul szolgáltak a nemzetközileg elfogadott értékelési módszerek és eljárások, valamint a Központnak az értékelési projekt bevezetése során szerzett tapasztalatai. Az értékelési projekt három szakaszból áll, amelynek elemeit az alábbiakban mutatjuk be.

- I. szakasz: A projekt megszervezése és elindítása
- II. szakasz: A dokumentáció összegyűjtése
- III. szakasz: A beszámoló elkészítése

## Az értékelési eljárás

Egy felsőoktatási program értékelése 12–14 hónapig tart. Az értékelés időtartamát részben meghatározza a vizsgált programok száma és részben az értékelés megkezdésének időpontja, mivel figyelembe kell venni a vizsgaidőszakokat és a tanítási szüneteket. Ezek a körülmények jelentőséggel bírnak az önértékelési folyamat megszervezésében és elindításában, valamint a helyszínen tett látogatások szempontjából.

### I. Szakasz

#### *A projekt megszervezése és elindítása*

Az Értékelési Központ értékelési projektek előkészítését és végrehajtását csak megbízás alapján vállal. A megbízó többnyire egy országos tanácsadó testület, egy oktatási intézmény vagy az Oktatási Minisztérium. Az elmúlt évek során azonban más minisztériumok is igényeltek értékelési beszámolókat. Az értékelési eljárás után a Központ benyújtja a zárójelentést a megbízónak, majd közzéteszi a beszámolót.

#### *I. 1. Feltételek*

Az Értékelési Központ minden egyes projekthez elkészíti az eljárás tervezetét, melyet a megbízónak is jóvá kell hagynia. Ez tartalmazza a részleteket a

- megbízóra,
- az értékelendő területre,
- az értékelési célokra,
- a feladatkörökre,
- az időtartamra vonatkozóan.

A szerződés tartalmazza az általános irányelveket azzal kapcsolatban is, hogy milyen területekre terjedjen ki az értékelés zárójelentése. Általános szabály, hogy a zárójelentésnek minden esetben tartalmaznia kell a programok időszerű hivatalos irányelvei szempontjából jelentős végkövetkeztetéseket és ajánlásokat.

#### *I. 2. Titkárság*

Az Értékelési Központ módszertanilag felelős az értékelési projektekért, valamint ellát bizonyos gyakorlati feladatokat ezen projektek megtervezésével és végrehajtásával kapcsolatban. Ez kiterjed az értékelési eljárás irányelveinek meghatározására, annak biztosítására, hogy a projektek kivitelezése a standard modellnek megfelelően, valamint az előre meghatározott időkereteken belül történjék. Mi több, az Értékelési Központ kidolgozza az önértékelésre vonatkozó instrukciók, a lehetséges felhasználói kérdőívek vázlatát, valamint megszervezi és előkészíti a helyszíni látogatásokat. Minden egyes értékelési projektnek külön menedzsere van.

#### *I. 3. Operatív bizottság*

Az értékelési projekt szervezéséhez kapcsolódva a Központ a megbízóval egyeztetve, egy operatív bizottságot hoz létre. A bizottság tagjainak a vizsgálandó területre szakmai szempontból rálátással kell bírniuk, miközben elsődlegesen más területtel foglalkoznak.

Továbbá folyamatos a törekvés, hogy a skandináv viszonyokat ismerő szakemberek is helyet kapjanak a bizottságban.

Az operatív bizottság felelős a szakmai elemzésekért, a zárójelentésben megfogalmazott következtetésekért és ajánlásokért. Az értékelési folyamat során a bizottság rendszerint 5–6 ülést tart a projektet vezető menedzserrel. Ehhez kapcsolódnak továbbá a helyszíni látogatások és az utolsó fázisban egy konferencia. A bizottságra a legnehezebb teher az értékelési folyamat

befejező szakaszában járul, amikor is sor kerül az elemzések és ajánlások összegzésére azzal a céllal, hogy az alapján a projektmenedzser elkészíthesse a zárójelentést.

#### *I. 4. Előzetes kutatás*

Az Értékelési Központ az értékelési folyamat kezdetén összegyűjti a programok szabályzatait, a tanterveket, a tanmeneteket, az előtanulmányokkal kapcsolatos, illetve egyéb információs anyagokat. Hasonlóképpen összegyűjtik, beszerzik a hallgatókra, végzetekre és felhasználókra vonatkozó információkat is. Az előzetes vizsgálatok felhasználhatók a dokumentációs anyag részeként, amely a zárójelentés alapját alkotja.

#### *I. 5. A vizsgálandó intézmények tájékoztatása*

Az értékelési folyamat kezdetén a vizsgálandó intézmények tájékoztató levelet kapnak.

A vizsgálandó intézmények egy közös megbeszélés keretében ismerkednek meg az értékelési projekttel, amelyen részt vesz az Értékelési Központ, az intézmények és lehetőség szerint az operatív bizottság elnöke is, s amelynek során megvitatják a vizsgálat előfeltevéseit, valamint az önértékelési folyamat irányelveinek kereteit. Szükség esetén kétoldalú megbeszélésekre is sor kerülhet ugyanezzel a céllal.

Az Értékelési Központ felkéri az intézményeket, hogy önértékelési csoportokat hozzanak létre, mely csoportok feladata az önértékelési jelentések összeállításából áll. Az önértékelési csoportnak rendszerint tagjai a vezetőség képviselői, a tanácsadók, a tanulmányi hivatal képviselői és a hallgatók. Az önértékelési csoport elnöke egyben kapcsolattartó az Értékelési Központtal.

## II. Szakasz

### *A dokumentáció összegyűjtése*

Minden értékelési folyamat központi elemét képezik az intézmények által készített önértékelési tanulmányok valamint az operatív bizottság általi helyszíni szemlék. A dokumentáció magában foglalhatja továbbá a felhasználói vizsgálatok eredményeit is.

#### *II. 1. Önértékelés*

Az önértékelés a legfontosabb része a követő értékelési projekteknek. Az Értékelési Központ által kidolgozott *Önértékelés alapelvei* c. dokumentumra alapozva minden intézmény elvégzi saját önértékelését, amely alapján összeállít egy beszámolót.

Az önértékelési beszámolóknak elemzőnek valamint előretekintőnek kell lennie, kimutatva a vizsgált programok erős és gyenge oldalait. A célok két fő pontban foglalhatók össze:

A program céljainak, erős és gyenge oldalainak közvetlenül az érintettek általi értékelése annak érdekében, hogy ezáltal serkentsék a belső minőségfejlesztést és a jövőre vonatkozó stratégiák átgondolását.

A programmal kapcsolatos írásos dokumentáció létrehozása, melyet a záró értékelési beszámoló alapjaként használnak fel.

Az önértékelési beszámoló tipikus esetben tartalmaz mind egy kvantitatív, mind egy kvalitatív részt is, hogy ezáltal megvilágítsa mindazon körülményeket, amelyek a program minősége szempontjából jelentőséggel bírnak. Ez vonatkozik a program céljaira, szerkezetére és tartalmi szempontjaira ugyanúgy, mint a képzési formákra és a számonkérésre, a hallgatók sajátosságaira, valamint az oktató személyzet összetételére. Vonatkozik mindez továbbá a program szervezeti és finanszírozási feltételeire. Az érintett intézményeket arra is felkérjük, hogy ismerjék a létező belső minőségbiztosítási mechanizmusait és jövőbeni minőségfejlesztésekre vonatkozó lehetséges elképzeléseiket – mindezt az önértékelési beszámoló részeként.

Az új, a külső vizsgáztatókra vonatkozó, miniszteri rendeletnek megfelelően a külső vizsgáztatóknak évente be kell számolniuk a programok minőségbeli és szakmai színvonaláról. Ezért az önértékelési beszámoló elkészítésével kapcsolatban arra is felkérjük a programok készítőit, hogy saját maguk is összegezzék a külső vizsgáztatóknak többek közt a szakmai minőségre, a vizsgáztatási gyakorlatra, valamint a hallgatók felkészültségére vonatkozó értékelését.

Az önértékelési beszámoló terjedelmét és időbeli határait elsősorban a vizsgált program nagysága és komplexitása határozza meg. Az önértékelési folyamat rendszerint 3–4 hónapig tart, és a beszámoló terjedelme többnyire 30–50 oldal (mellékletek nélkül).

## II. 2. Felhasználók körében végzett vizsgálatok

A felhasználók körében végzett vizsgálat célja, hogy azok is értékeljék a programokat, akik ténylegesen használják azokat. Az ilyen vizsgálat tartalmazza a felhasználók értékelését a programok minőségére, azok erős és gyenge oldalaira vonatkozóan – általánosan és konkrétan egyaránt. A vizsgálatot mindig az alábbi három csoport egyikében végzik:

- hallgatók,
- végzettek,
- munkaadók.

A *hallgatói vizsgálat* célja, hogy feltárja a hallgatók véleményét többek között az egyes tárgyak tartalmi és szerkezeti vonatkozásairól, az oktatási formákról, a tanulási környezetről stb.

A *végzett hallgatók vizsgálata* a program egészére és a program elvégzése által megszerzhető képzettségre világít rá, szoros összefüggésben a munkapiacra az adott pillanatban elfoglalt pozíciójukra.

Végül a *munkaadói vizsgálat* elkészítésének célja lehet, hogy külső értékelést kapjon a végzettek erősségeiről és gyengeségeiről a konkrét munkaerő-piaci helyzetekből leszárt tapasztalatok alapján.

Az egyéni értékelésekkel együtt külön értékelés készül arról, hogy miként, milyen formában erősíti a felhasználói vizsgálat az értékelési projekt dokumentációját. A felhasználói vizsgálat formájának kiválasztása számos megfontoláson alapul, úgymint a hallgatók/végzettek száma, mennyi idő telt el a miniszteri rendelet legutóbbi módosítása és a jelenleg használt tantervek bevezetése óta, a végzettek elhelyezkedési sajátosságai stb.

Az Értékelési Központ kezdeményezi a felhasználói vizsgálatot, amelyet előterjeszt az operatív bizottságnak. A Központ maga is kivitelezheti a vizsgálatot, vagy dönthet úgy, hogy egészében vagy részben egy külső tanácsadó ügynökséget bíz meg a feladat elvégzésére. A vizsgálat általában négy hónapig tart.

A vizsgálat módszere lehet kérdőíves vagy interjú. A vizsgálat eredményeit egy jelentés foglalja össze.

A felhasználói vizsgálat négy szakaszban zajlik: szervezés, végrehajtás, értékelés és a zárójelentés összeállítása. Az egyes személyek megkérdezésére fordított időt a célcsoport nagysága, valamint a kutatás módszere és céljai határozzák meg. Ezért az előre rögzített időkeretek csak tájékoztatásul szolgálnak.

## II. 3. Helyszíni látogatások

Az értékelendő intézmények helyszíni megkeresése az értékelési projekt része. A látogatásokra az önértékelési beszámoló befejezése után kerül sor. A látogatások során az operatív bizottságnak lehetősége van külső szakértők bevonására, akik egyes területeken – mint pl. neveléstudomány, szervezés, finanszírozás stb. – megfelelő tájékozottsággal bírnak. Itt meg kell azonban jegyeznünk, hogy amennyiben a külső szakértőket külföldről kérik fel, a dán nyelvtudást feltételül kell állítani, mivel nyelvi korlátok gátolhatják a vizsgált intézményekkel való párbeszédet.

A helyi látogatások során általában külön találkozókra kerül sor a vezetőséggel, az oktatókkal, az adminisztrációs személyzettel, valamint a hallgatókkal. Ez a gyakorlat azt a célt szolgálja, hogy minél több spontán válasz érkezzon a különböző csoportoktól, a különböző kérdésekkel kapcsolatos attitűdökről, amelyek vonatkozhatnak a programok tartalmára, feltételeire és szervezésére. Ezek a megbeszélések alkalmat adnak megfelelő mélységű információk beszerzésére mindazon kérdésekre vonatkozóan, amelyeket az önértékelési beszámoló vagy a felhasználói vizsgálat eredményei vetnek fel.

A helyszíni vizsgálat intézményenként egy napot vesz igénybe. Amennyiben egy értékelési projekt nagy számú intézményt foglal magában, az operatív bizottság dönthet úgy, hogy csak néhány kiválasztott intézménybe látogat el. A helyszíni látogatások után az Értékelési Központ emlékeztetőt szerkeszt, hogy azt az operatív bizottság későbbi munkájában felhasználhassa.

### III. Szakasz

#### *A beszámoló elkészítése*

Az összegyűjtött dokumentációs anyag alapján az Értékelési Központ összeállít egy előzetes értékelési jelentést, amely az operatív bizottság véleményét tartalmazza. A beszámoló célja, hogy értékelje az összegyűjtött dokumentációs anyagot, és esetleg néhány konkrét változtatási javaslatot tegyen.

Az előzetes jelentés anyagát elküldik az érintett intézmények önértékelési csoportjainak a ténybeli hibák kijavítására. Ezután egy *konferenciát* rendeznek, amelyen részt vesznek a vizsgált programok résztvevői, az operatív bizottság, valamint az Értékelési Központ képviselői. A konferencia elsődleges célja, hogy még az értékelési beszámoló véglegesítését megelőzően megvitassák az operatív bizottság elemzésének és javaslatainak előfeltételeit.

Ezt követően készül el az *értékelő beszámoló*, amit a megbízóhoz és az érintett intézményekhez nyújtanak be. A beszámolót az értékelési eljárás során született dokumentációs anyaggal együtt publikálják.

Az értékelő beszámolók terjedelme ez idáig 50 és 200 oldal között mozgott, a vizsgált oktatási terület jellegétől és az értékelt programok számától függően.

#### *Követő feladatok (Follow-up)*

A megbízó felelős a követő értékelések elvégzéséért és azon területek kijelöléséért, amelyekkel kapcsolatban intézkedésekre van szükség az értékelési beszámoló alapvető következtetései és ajánlásai alapján. Az intézmény-specifikus ajánlásokkal kapcsolatos teendők javarészt az adott intézményekre hárulnak. Az ajánlások azonban nemcsak az érintett intézményekre, hanem az értékelt oktatási terület tanácsadó testületére és az Oktatási Minisztériumra is vonatkozhatnak.

(Fordította Degovics Csilla)

# CENTRAL EUROPE

---

## POSTGRADUATE EDUCATION AND QUALITY

### PROBLEMATICS ON THE QUALITY ASSESSMENT AND THE OUTCOME OF PHD TRAINING

In this article, first, an overview will be given on the development of the graduate school system in Finland. Secondly, the article looks at the problematics on the quality of postgraduate education, its evaluation as well as funding systems. Thirdly some characteristics of the labour market situation for PhDs are presented and lastly the purpose of the postgraduate training will be rethought. Although focusing mainly on the Finnish postgraduate system the article will refer to similar problems and prospects in some other countries.

Problems of the Finnish postgraduate system: are graduate schools a solution?

In the early 1990s, with increased internationalisation and student mobility after joining the EU, the Ministry of Education noticed that the Finnish postgraduates had difficulties in competing with their European counterparts both for international grants as well as for work placements after completing their PhD. PhDs were simply too old; the median age at dissertation was about 37 years. The relatively high age had also been noticed at least in two OECD reports, first in 1986 and later in 1994. Situation of the same kind was also prevailing in the German postgraduate education when they created the graduate colleges in 1990. One motivation was indeed to shorten the time that it took to complete the doctorate, because the German graduates were already quite old at the starting point of their doctoral studies, on an average 28 years old. The preparation of a doctoral thesis was expected to take 4–5 years, sometimes even longer (*Baldauf 1998*).

However, there were other reasons for changing the old Finnish postgraduate system and one of them was the need of qualified staff in some disciplines (e.g. languages, law, educational sciences) for the institutions of higher education (*Kivinen et al 1997*). Also the new knowledge-intensive fields would need highly educated manpower in the future. Finland's educational and research strategies for the future are based on a vision of the "information society" and PhDs—with their work and innovations—are expected to lead to the realisation of it (*Kivinen & Abola 1999a*).

One solution to these problems was hoped to be found in the introduction of a graduate school system, which was adopted from the United States and largely adapted to the Finnish needs.

### The Finnish graduate school system

The new system was introduced in 1995 and at the moment it comprises of 100 graduate schools, some of them national, some including only a single university. They cover about 30 %



of the postgraduate students and the rest are still working on their dissertation in a traditional way like, for instance, by being employed as a research assistant at the university and working part-time on the thesis. The new system has given financing for full-time studies to a growing number of students.

Following goals were set for the graduate schools:

- “Increase of quality in research and researcher training
- Decrease of age at disputation
- Improvement of quality of tutoring
- More effective training
- Postgraduate studies completed in 4 years
- Networking of universities, research institutions and industry
- More international contacts
- Increase in number of doctors.” (*MoE 1999b*)

Even though the reasons for establishing the graduate schools were mainly practical and easily to be measured (more and younger PhDs) the goals enumerated above emphasise also effectiveness and quality. The quantitative goals are already reached as we will see later in this article but one of the main problems at the moment is how to assure and measure quality.

### Postgraduate Education and the Quality Assessment

Evaluation of universities is almost as old a tradition as the universities themselves, but the evaluation has not been regular and visible for long. It has been unsystematic, and conducted only exceptionally (*Maassen 1997*). Because the universities are nowadays practically autonomous what comes to organising their activities: teaching, research and administration — including the organising of postgraduate training— the quality assessment is a necessity from the governments point of view who, as providers of funding, want to assure the quality of the universities’ output for exchange of the freedom given when using the resources. However, they are not the only ones demanding accountability from the universities; students as “clients”, employers as the users of the output and providers of external funding will demand quality assurance (*Maassen 1997*). Another factor that will push towards the quality assessment is the massification of the higher education. According to Gibbons et al. (1994) the continuous flow of trained manpower from the universities to the industrial system will result in a diffusion of the knowledge production and, as they foresee, the position of institutions of higher education as the leading producers of knowledge will weaken in the future. For a different reason, they have, however, come to a similar conclusion as Maassen that accountability, or “the social demand for quality, performance and value for money — now involves a complex social process of legitimation.” (*ibid.*)

Discussions about the quality assessment have been conducted in the context of higher education in general but can be applied to postgraduate education as well. If we look at the funding mechanisms behind the postgraduate training we notice that they include not only states, even though they still are the main funding sources, but also industry, firms, academies, private institutions and individuals as well as international sources like the EU-programmes. The accountability towards all these will have to be both in quantity and in quality.

What does the concept of quality mean in the context of higher education? I will lean on the five categories (*see Harvey & Green 1993; Kivinen 1997; Kristensen 1999*) for defining quality: exception, perfection, fitness for purpose, value for money and transformation. Each of these definitions could be examined at least from the point of view by four different inter-

est groups,<sup>1</sup> but this article will not take such a detailed approach. With at least the last three definitions in mind we may move on to funding and employment issues.

### Performance-based funding — competing for “crumbs”?

The performance-based funding was introduced in the Finnish university funding in 1988, being at the time only 0.5 % of the total expenditure. At the moment it represents 3 % of the universities total budget funding, excluding external financing. It has been one motor for the changes in the universities' activities towards more efficient production of degrees and credits as well as that of publications — but not the only one.<sup>2</sup> Internationalisation and funding of the Academy of Finland are also among the criteria on the basis of which the 3 % of funds are distributed.<sup>3</sup> Although the sums are small they have motivated university departments to a competition. Because the majority of the funding criteria are those measuring quantity (credits or degrees) there is a danger that will lead to an under-valuation of quality.

The Ministry of Education has already noticed the danger and proposes in the draft for “Developing the universities funding system” that the quality must have more value among the result criteria for performance-based funding. Until now it has carried little weight partly because of the difficult comparability of the quality indicators which are being developed constantly. According to the draft-plan of the Ministry of Education for the period of 2001–2003 the performance-based quality indicators will include e.g. the centres of excellence for research (being the only indicator that measures the high *quality of research*, evaluated by peer review by the Academy of Finland), funding distributed by the Academy of Finland to the universities and other external funding. These funds have already been appropriated by competition (*MoE 1998*). A part of the performance-based funding will be distributed by *quality of education* including the units of high-standard education and adult education, selected by the Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC.<sup>4</sup> The selection criteria for the latter emphasise the following sectors:

- 1) Planning, objectives and contents of education (e.g. paying attention to employers' needs or how the education is connected to research)
- 2) Implementation of education (e.g. teaching methods and the use of learning technology)
- 3) Evaluation and development of education (e.g. noticing evaluations made by students)
- 4) Future visions of education and plans for developing education (*FINHEEC 1999a*)

Employment will also be among the funding criteria, but it will be examined later in this article. The competition for funds has given extra push for developing the evaluation systems both in the national and in the “grass-root level” within the universities, faculties and departments.

### Self-assessing quality: the case of the Faculty of Social Sciences

Since self-assessment is part of the modern university evaluation some quality assessment criteria for postgraduate training have also been set at faculty level. The faculty of Social Sciences of the University of Turku lists the following quality targets for postgraduates:

1 The business community, the state, the academic community and the population at large (Kivinen 1997: 446.)

2 Accountability in general and compiling of statistics has affected the universities activities to some extent.

3 The system is still new and it has been introduced gradually. For this reason, only 25 % of the 3 % share of performance-based funding is being distributed with the criteria mentioned and the 100 % will be reached by the year 2003. It is within the plans of the Ministry of Education that the percentage of performance-based funding will be raised from 3 % to 4 % in the next few years. (MoE 1998)

4 For further information on FINHEEC see: <http://www.minedu.fi/eopm/committees/finheec.html>

- he/she masters the discipline
- is capable to create new knowledge — is innovative
- is capable of independent and critical thinking and assessments

These quality targets are being followed by dissertation grades. Using a grading scale is estimated to reflect positively on the students' target setting. (Grading scales have always been used in the Finnish system) Also the employment of the postgraduates will be followed (*UTU 1999*).

Results of the self-assessment of the Faculty of Social Sciences show that the graduates have found their place on the labour market. However, the labour market seems to consist almost exclusively of the universities. The faculty paper states that those who work in the university of Turku during their postgraduate training will stay at the university and those who come from outside to give their dissertation will remain outside (*ibid.*). So far, the results do not mention anything about the three quality targets listed in the faculty paper. Obviously the evaluation methods need further developing.

### Evaluating the new graduate schools

The evaluation of the new graduate schools is still in preparation, because the first doctoral degrees from the graduate schools were awarded as recently as in 1998. An evaluation of the first four year round of graduate schools will be published at the end of this year. As far as we can read from one of the mid-reports the system seems quite successful: the new doctors will be younger when completing their thesis and their number is growing as expected. The quality of teaching and supervising seems good and the system worth continuing. Still, there are some problems that will have to be reconsidered such as too tight schedule or the students' low salary (*MoE 1997*). By the time the report comes out, more accurate results will be seen.

### Production of PhDs: value for money and fitness for purpose?

When we look at the cost-quantity ratio between input and output; how many doctors are produced with the resources invested we will notice that the Finnish postgraduate training is efficient, at least financially. The universities' budget funding has remained at the same level for a long time while the annual number of PhD degrees has almost tripled during the last ten years, from 368 in 1987 to 988 in 1998 (*KOTA*). Yet it must be remembered that the external funding has increased during and nowadays most postgraduates skip the licentiate degree between Masters and Doctors degrees. So both of these have had a positive effect in the growth of PhD numbers. Consequently, the quantitative goals, set by the Ministry of Education together with the universities,<sup>5</sup> have been exceeded well, but how long can this kind of situation go on before it debases the quality? (*Kivinen & Nurmi 1999*)

Burton R. Clark sees a differentiation of the universities as a means to promote quality with lower costs (*Clark 1992*). It is one asset of the US university system. "Rationalisation of production" could be developed to some extent in Europe but for many of the universities it would be difficult to give up the variety of disciplines and faculties since a "full-service" university has historical status value.

### PhDs and the world of work

For the moment the labour market prospects for the PhDs are still good, or at least so it seems. Even though the unemployment rate of the holders of postgraduate degree has been

---

<sup>5</sup> For the four year period of 1995-1998 the target set was 726 doctoral degrees. (Source: KOTA).

steadily raising in the 1990s, being the highest in 1996 (2.7 %), it is still marginal compared to that of the Master's (5.4 % in the same year) not to mention the average unemployment rate (14.6 %). Since 1995 the average unemployment rate has been dropping as we can see from table 1 but those of the Masters and PhDs are expected to drop with some delay.

TABLE 1.  
*Unemployment rates (%) in Finland, 1990–1997*

Year	Postgraduate level	Master level	Average
1990	0.5	0.9	3.2
1991	0.8	2.0	6.6
1992	1.4	3.7	11.7
1993	1.8	5.1	16.3
1994	1.9	4.9	16.6
1995	2.0	4.3	15.4
1996	2.7	5.4	14.6
1997	2.6*	4.6*	12.7

\* Preliminary numbers

Sources: Statistics Finland 1999 (*MoE 1999a*)

The low unemployment rate could easily be interpreted as quality meaning that the universities' output matches the needs of the employers. However, it must be noted that the main employers of the PhDs are institutions of higher education (varying according to discipline from approximately 40 % for PhDs in social sciences to about 80 % for those of the educational sciences and law) while the proportion of industry and other employers is still marginal. From the main disciplinary fields only medicine makes an exception (only about 20 % are employed in the universities) because most medical doctors are employed in county hospitals and health centres. They are exceptional also in the sense that they are more often self-employed in their own practises (*Kivinen et al 1997; Arasmo 1998*). If universities and other institutions of higher education represent such a clear majority of the employers of PhDs then the match between employers and PhD output is not at all so good as it seems. On the contrary, the employer surveys —e.g. those conducted by RUSE in 1997— show that, actually, there is no real need for PhDs in the labour market outside universities. This is quite a sad picture because it is a fact that the universities are not able to absorb the ever growing number of PhDs but the new doctors will have to find employment outside the university.

Similar prospects for PhDs are seen in many of those countries where the number of postgraduates has been growing fast. That is the case, for example, in the UK where the demand for doctoral postgraduates is small and specialised and higher education is still the main employer of postgraduates (*Burgess et al 1998*). Yet, in countries like Portugal where both the higher education system, and research and development activities are still very much in a developing stage the supply of PhDs is not enough to meet the demands (*Castro Seixas 1998; Meira Soares 1999*).

The United States has managed to create a non-academic labour market for PhDs. The purpose of the postgraduate studies has been set having in mind both the academic and non-academic goals. The employment-related questions have been taken into account by introduction of professionally linked courses and vocationally orientated studies (*Burgess et al 1998*). A broadening of the labour market for PhDs is to be seen in Germany too. According to the Survey on Academic Profession made by Enders and Teichler in 1995, only 9 % of the doc-

toral junior staff members expected to stay in the higher education sector while two thirds expected to be employed in private business (*Enders 1999*). Whether they succeed in finding work outside the academia, remains to be seen.

If we return back to the situation on the Finnish labour market employer surveys show that in most cases an experienced Master is a better choice from the employers point of view (*Kivinen et al 1997*). The introduction of the new polytechnic system in Finland in 1991 has, however, brought some light into the darkness for more doctors will be needed there. It is stated in the formal qualifications<sup>6</sup> of the senior teachers and rectors of polytechnics that they must have a postgraduate degree: PhD or Licentiate.<sup>7</sup> (Master level is required from lectures.) All in all, it can be said that despite the low unemployment rates of the PhDs quality targets are not met from all the employers point of view. The PhDs are considered as being too theoretical, not enough enterprising and lacking the social and communicative skills (*Kivinen et al 1997; Arasmo 1998*). The same view is shared by the postgraduate students themselves as it results from the interview made in 1996 with the first Finnish graduate school students. Every fourth student felt that he/she had inadequate social skills like the capability for team work and co-operation. Even more students felt that they had insufficient communicative skills like language and negotiating skills (*Aittola & Määttä 1998*).

A similar concern about the professional skills, e.g. the lack of communication skills, of the postgraduates is shared also in the UK. "The PhD [...] has frequently been seen as 'too' academic or not relevant to the needs of employers." (*Burgess et al 1998*)

There are two opposite phenomena prevailing on the professional markets, on the one side qualifications required for some professions are very specified with only certain educational programmes leading to them, on the other, there are occupations that are open for persons with diversified educational backgrounds. This has already lead to a situation where there is a shortage of experts in certain fields and oversupply of PhDs on some others (*Kivinen & Ahola 1999b*).

### Rethinking the purpose of postgraduate training

In the light of the previous scene rethinking the purpose of postgraduate training could be useful. There are several options for seeing it — none of them are new but appear from time to time in the discussions on higher education policy. Still, none of the options seems to be able to provide tools to open the Gordian knot without cutting it.

If the higher education system (research and teaching) cannot absorb the growing number of PhDs, and if the other employers' needs are not met should we introduce a professional PhD for those who do not want to train themselves for the academic sector? This solution has been experimented for example in Britain. The UK has created closer links between postgraduate education and industry by developing specific industry-focused doctorates (*see Burgess et al 1998*). This kind of system would, no doubt, have a positive effect on the PhDs employment but it could produce problems when appropriating the scarce budget resources between universities; industry-related programmes would benefit from the sponsors and the co-funding between universities and industry but, then again, there would be a danger lurking behind that the public money would be used for indirectly supporting certain fields of industry and even firms which would distort competition and not be in the interests of the taxpayers either. On the other hand, as *Burton R. Clark* states in many of his articles (*e.g.*

6 Decree on polytechnics 256/1995 published in March 3<sup>rd</sup> 1995. (FINLEX)

7 Licentiate degree is between Master's and Doctor's degree and it is the lowest of the two postgraduate degrees but it is becoming rare nowadays.

1992, 1994) it is not wise for universities to stick with a single-source funding (like governmental funding alone) for such a dependency will make them vulnerable to different means of control. According to Clark diversified funding and consequently decentralised control creates positive competition between different institutions and in that way also fosters research and research training (Clark 1994).

Another solution is based on the same ground —with an expectation that universities' output should meet the demand of employers— but the solution is much more crude. Should we simply restrict the number of graduates at least in those fields where the supply and demand are not in balance? This seems to be an impossible choice if we think of the educational strategies in OECD countries that cherish the rhetoric of human capital investment “to promote economic prosperity, fuller employment, and social cohesion. Individuals, organisations and nations increasingly recognise that high levels of knowledge, skills and competence are essential to their future security and success.” (OECD 1998)

Or should we let the laws of the jungle —or laws of the market— take care of the demand and supply? This also seems to be an option that can wait. Even though we are directing towards “neoliberal doctrines of achieving excellence through competition”, this kind of “unfettered competition and the survival of the most successful” is not yet realisable in the Nordic societies “where education, including higher education, is almost entirely funded from the public purse” (Kivinen 1999).

According to Kivinen and Ahola (1999b) postgraduate training can also be seen as “human risk capital”, because investment on PhD degree does not guarantee a rewarding career anymore. If a highly educated person performs routine tasks we can hardly speak about a successful investment neither for the person nor for the society. Moreover, they question “whether there is, or ever has been, something that can be defined as ‘work which corresponds to one’s education’” (*ibid.*). This could well be the basis on which we should stand when trying to find answers to the open question of the purpose of postgraduate training. Accordingly, Kivinen and Ahola now ask “to what extent, instead of traditional organisational careers and permanent jobs, the future of higher education graduates could be described in terms of boundaryless careers or entrepreneurial work” (*ibid.*). The challenge is given to the future PhDs. Also Arasmo (1998) would put an end to the over-worrying about the PhDs by stating: “If skilled, self-confident young professionals, who are capable of critical thinking, cannot find employment, universities can hardly be blamed.” At least a temporary solution for the postgraduates —for as long as the question of the purpose of postgraduate training remains unsolved— could be to face the new world of work with an old PhD degree in the pocket and a creative and entrepreneurial attitude.

## Conclusions

Evaluation and the quality assessment have recently become one more duty for the universities, partly because of the new result based funding systems, partly for the demands of accountability. If we now look back to the five categories defining quality: exception, perfection, fitness for purpose, value for money and transformation, we will notice that all of these are somehow visible in the present higher education policies in the OECD countries. In my opinion, exception can be seen in the differentiation of the universities as well as in the narrowing of qualifications in some professions (specialisation); pursue for attaining perfection can be seen in the rewarding of the centres of excellence; fitness for purpose can be found in the efforts made for matching occupational and educational needs; value for money is being guaranteed by evaluation, result management and performance-based funding; trans-

formation is demanded from both of the university systems (e.g. new graduate schools, professional PhD programmes, entrepreneurial universities) and the (post)graduates themselves (transferable skills for the needs of the changing working life). To sum up, quality issues are very much in the picture, even though they seem vested and are often left behind the figures and numbers.

The purpose of the postgraduate training has not a single answer. It shifts from the preparation for academic research and teaching to giving qualifications to new types of professionals for a team-work type of problem solving in the changed world of work. Not to make the issue too complicated, I believe in common sense which says that a postgraduate should be able to look for and find information, assess it critically, utilise it, and in the best cases, transform it into new knowledge. At least we can expect that PhDs are intelligent—some of them wise—enough to survive among the “less educated” people, if not, then the investment on postgraduate training is being wasted.

PÄIVI KAIPAINEN

## REFERENCES

- AITTOLA, H. & MÄÄTTÄ P. (1998) *Tohtoriksi tutkijakoulusta. Tutkijakoulu tieteilisten jatko-opintojen uudistajina*. Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- ARASMO, A. (1998) *Tohtoridoktriinilla tietoyhteiskuntaan*. Turku, Research Unit for the Sociology of Education, University of Turku. (Report 44.)
- BALDAUF, B. (1998) Doctoral Education and Research Training in Germany: towards a more structured and efficient approach? *European Journal of Education*, No. 2.
- BURGESS, R. G. & BAND, S. & POLE, C. J. (1998) Developments in Postgraduate Education and Training in the UK. *European Journal of Education*, No. 2.
- CASTRO SEIXAS, P. (1998) Portuguese Doctoral Studies: Between Career and Education. *European Journal of Education*, No. 2.
- CLARK, B. (1992) Graduate Education and Research Training. In: T. G. WHISTON & R. L. GEIGER (Eds) *Research and Higher Education. The United Kingdom and the United States*. Buckingham and Bristol, The Society for Research into Higher Education & OUP.
- CLARK, B. (1994) The Research-Teaching-Study Nexus in Modern Systems of Higher Education. *Higher Education Policy*, No. 1.
- ENDERS, J. (1999) Doctoral Training and Further Career: The Case of Germany. In: O. KIVINEN (et al) (Eds) *Towards the European Model of Postgraduate Training*. Turku, University of Turku. [forthcoming]
- FINHEEC (1999a) *Korkeakoulujen arviointineuvoston kirje yliopistoille 21.4.1999*. Asia: yliopistojen tulokellisuus koulutuksen laadun perusteella. Online at URL: <http://www.minedu.fi/asiant/peruskou.html>
- GIBBONS, M. (et al) (1994) *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, SAGE.
- HARVEY, L. & GREEN, D. (1993) Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, No. 181.
- KIVINEN, O. (1997) Higher Education and Employment. Graduate Credentials in a Changing Labour Market. *Higher Education in Europe*, No. 4.
- KIVINEN, O. (1999) How Fares the University? And How Should it Fare? In: I. HOLMESLAND (Ed) *Thoughts about Structure*. (forthcoming)
- KIVINEN, O. & AHOLA, S. (1999a) *Towards the European graduate school model?* Paper presented at the 12<sup>th</sup> CHER conference in Oslo 17–19 June 1999.
- KIVINEN, O. & AHOLA, S. (1999b) Higher education as human risk capital. Reflections on changing labour markets. *Higher Education* [forthcoming]
- KIVINEN, O. (et al) (1997) *Tohtoroitumisen Ilot ja Kivrot: tutkijankammiosta työelämään*. Turku, Research Unit for the Sociology of Education, University of Turku.
- KIVINEN, O. & NURMI H. (1999) Valkoinen elefanti yliopiston rahoitusviidakossa” *Tieteessä tapahtuu*, No. 4.
- KRISTENSEN, B. (1999) The Entrepreneurial University as a Learning University. *Higher Education in Europe*, No. 1.
- KOTA: KOTA database online at URL: <http://www.csc.fi/kotal>
- MAASSEN, P. (1997) Quality in European Higher Education: Recent Trends and their Historical Roots. *European Journal of Education*, No. 2.
- MEIRA Soares, V. (1999) The Coming Post Graduate Expansion and Labour Market Realities: The Situation in Portugal. In: O. KIVINEN (et al) *Towards the European Model of Postgraduate Training*. Turku, Research Unit for the Sociology of Education, University of Turku.
- MoE (1997) *Tutkijakoulu Suomessa 1995–98*. Helsinki, Ministry of Education.
- MoE (1998) *Yliopistojen toimintamenojen rahoitusjärjestelmän kehittäminen*. Draft of the ME.
- MoE (1999a) *Finnish Universities 1998*. Helsinki, Ministry of Education.
- MoE (1999b) *Research, Researcher Training and Graduate Schools in Finland*. Helsinki, Ministry of Education.
- OECD (1998) *Human Capital Investment. An International Comparison*. Paris, OECD.
- UTU (1999) *Draft of the Committee for Postgraduate Studies for Self-Evaluation*. Turku, University of Turku.

# KUTATÁS KÖZBEN

## Regionális változások az oktatásban, 1990–1997

Az Oktatási Minisztérium felkérésére Kozma Tamás és Forray R. Katalin vezetésével az Oktatókutató Intézet Regionális és Kisebbségi kutatócsoportja országos vizsgálatot végzett. A vizsgálat célja volt, hogy áttekintést adjon azokról a regionális változásokról, amelyek a rendszer-változást követően, 1990 és 1997 között következtek be. Az elemző munkához két település-soroson rendezett adatbázist használtunk. Az egyik a Regionális kutatócsoport saját adatbázisa az OTTIR, míg másik a VÁTI–T-Star adatbázisa, illetve az 1990-es népszámlálás adatai voltak. A munka gerincét az oktatási iránti igények regionális változásai, az intézményi ellátottság regionális változásai és a kockázati térségek vizsgálata adta.

A demográfiai adatok vizsgálatakor – térben és időben –, az egyes korcsoportokra vetítve különösen érdekes és további vizsgálatra ösztökélő szempontokra figyeltünk fel. Addig, amíg 1990-ben a 14 és 17 évesek, azaz a középiskolás korúak aránya oszlott el legegyszerűsebben az országban, 1997-re egy demográfiai hullám lecsengésének lehetünk szemtanúi.

### Demográfiai változások

Az 1. térkép az 1990-es különbségeket mutatja be az ország kistérségei között. Ezen a térképen jól látható egy északnyugat és északkeleti irányba húzódó demográfiai hullám. Ez nagyjából azokra a területekre igaz, ahol a felnőtt lakosságnak az 1970-es években legtöbb munkalehetőség kínálkozott: részben az iparban, részben a mezőgazdaságban, pl. termelőszövetkezetekben. Az 1990-es évek elején még nincs számottevő privatizáció, viszont kezd ismerőssé válni a munkanélküliség. Jól látható az is, hogy az egymáshoz kapcsolódó mezőszéki-jászági kistérségekben mindenütt az átlagosnál alacsonyabb a középiskolás korúak aránya. Másik jellegzetesen alacsony születésszámmal jellemezhető térség a Dél-Alföld, Csongrád, Makó, Mórahalom, Baja, Bácsalmás környéke, a Dunántúlon Zalai-dombság déli része, Hetés, Somogy, Sárvár és Nyugat-Tolna környéke. Fontos ugyanakkor azt kihangsúlyozni, hogy ezek mellett olyan kistérségek helyezkednek el, ahol magas a korosztály lakosságon belüli aránya.

Ha az 1997-es 14 és 17 éves korosztály számarányát és térbeliségét nézzük, akkor drámai kiürüléssel szembesülhetünk. Ennek okát a 80-as évek sajátos családi világában kell keresnünk: a hetvenes évek közepének demográfiai hulláma után jelentősen visszaesett a születésszám. Ettől az időszaktól számítva a családokon belül értékrendbeli változások is bekövetkeznek, elsősorban pénzt keresnek, másodsorban gyereket nevelnek.

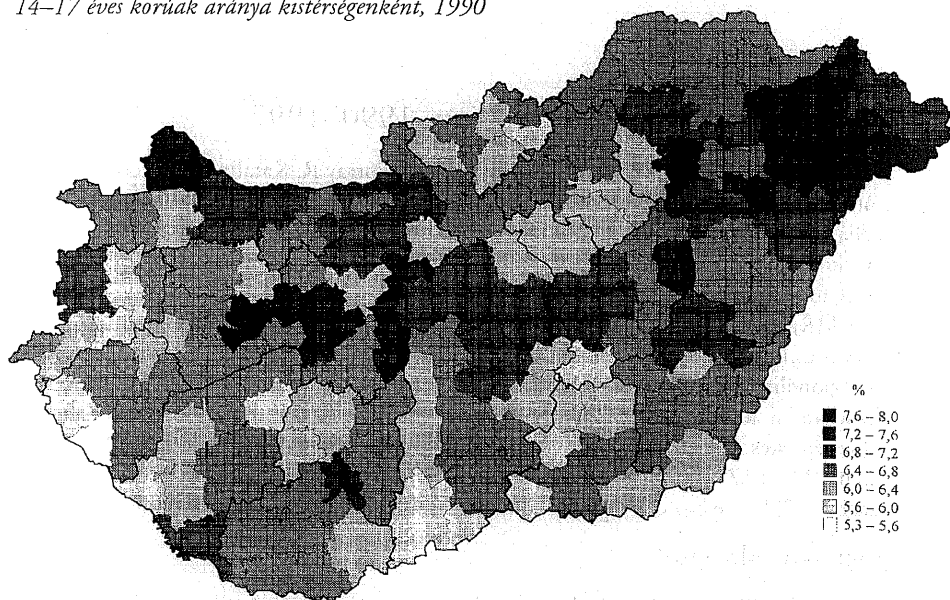
1997-re eltűnik az északnyugat és északkeleti 14–17 évesek korosztályi tengelye, és helyette foltokban találunk jelentősebb lakosságon belüli arányt. A 2. térképre azt láthatjuk, hogy két területen mutatkozik nagyobb arány. Az egyik Észak-Dunántúl, a másik Észak-Alföld északkeleti része, valamint a különleges gazdasági adottsága miatt a paksi kistérség. Ezt a térképet tartjuk az egyik legfontosabb oktatástervezési produktumunknak. Ez azt mutatja meg, hogy a demográfiai hullám az oktatástervezésben és az oktatáspolitikában helyi szinten eltérő módon jelenik meg. Országos szinten pedig a korosztályi csökkenésre az oktatáspolitikai nem várt



módon reagált: a középiskolák megőrzésére törekedett, majd kormányzati, sőt országgyűlési politikává emelte a 18 éves korig tartó tankötelezettséget.\*

## 1. TÉRKÉP

*14–17 éves korúak aránya kistérségenként, 1990*



## Expanzió a harmadfokú képzésben

A 90-es évek második felének jelensége a felsőoktatás expanziója. Az érettségit követő tömeges továbbtanulást – amit összefoglalóan harmadfokú képzésnek neveztünk el –, egy évtizedeken át mesterségesen alacsonyan tartott felsőoktatási felvételi keretszám felszabadulásaként értékelhetjük. Ez a továbbtanulási igény ugyanakkor nem feltétlenül valamilyen felsőoktatási intézményhez köthető, hanem intézménytől független, kurrens, ún. felsőfokú szakképzési kínálathoz. A megnövekedett igény okozta az intézmények számának növekedését. Pillanatnyilag ez olyan széles skálán mozog, hogy egzakt leírását országos szinten nem lehet elvégezni. Egy-egy kitüntetett megye esetében erre nagyobb lehetőséget látunk, ahol is kistérségi és lakóhelyi szinten lehet adatolni a jelenséget. További problémát jelent, hogy a harmadfokú képzések egyes szintjein a minőségbiztosítás hiányzik vagy gyenge színvonalú. A piac ezeket a képző intézményeket várhatóan 8–10 éven belül kiszelektálja.

## Analfabetizmus

Kevésbé ismert tény az, hogy a magyar társadalmon belül az 1990-es népszámlálás szerint bizonyos kistérségekben még mindig számottevő az analfabéták száma. A 3. térkép regionális megoszlásban az analfabétizmust tünteti fel. Az analfabétizmus elterjedését a 0 osztályt vég-

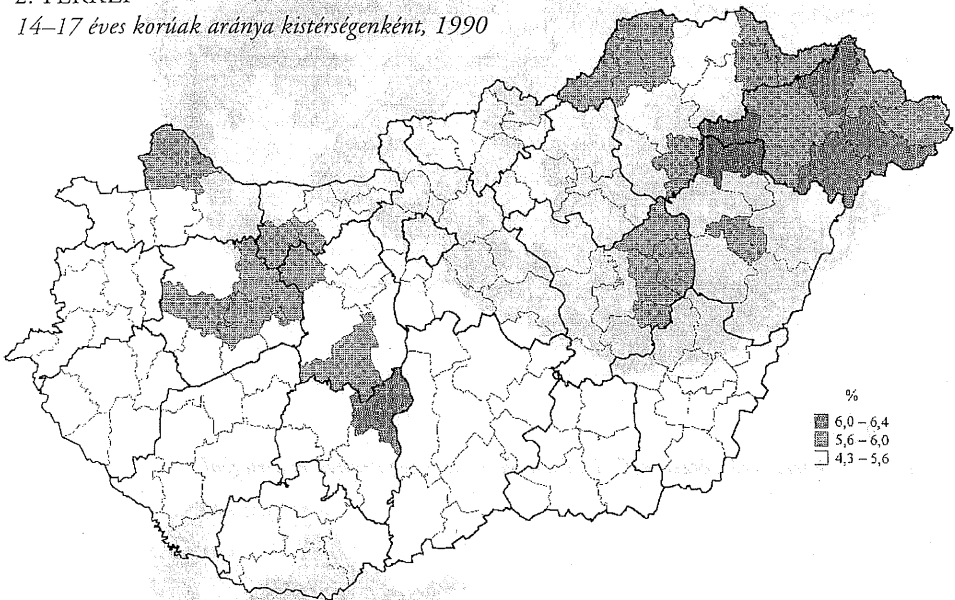
\* A Regionális kutatócsoport 1996 végén a Miniszterelnöki Hivatal Gyermek- és Ifjúságpolitikai Tanácsának felkérésére országos vizsgálatot végzett. Ennek során prognosztizáltuk és leírtuk ezt a jelenséget, nevezetesen, hogy az érettségit követő képzések iránt (harmadfokú képzés) tömegesedés várható. Kozma T. – Híves T. – Radácsi I.: A harmadfokú képzés területi különbségei. *Educatio* 1997/2.

zettek arányával jellemeztük (a 10 évesnél idősebbek között). A térképen kétféle megállapítás látszik kirajzolódni.

A délnyugat-északkeleti tengely az analfabetizmus területi megjelenése során meglehetősen biztonságosan kirajzolható. Az Ormánság, Dráva-mellék, Marcali kistérsége, Bács-Kiskun megye déli része, a Zempléni-hegyvidék, valamint a szamosközi, szatmári és beregi kistérségek mellett a Közép-Tiszavidéken is találunk még magasabb előfordulási arányokat. Csaknem összefüggő az a kép, amelyet az Észak-Dunántúl és az Alföld délkeleti része alacsony analfabetizmussal jellemezhető térségei ellensúlyoznak. A legmagasabb arányokat mutató kistérségekben, jelentős számú cigány etnikum él, feltételezhetően közülük kerül ki a legtöbb analfabéta.

## 2. TÉRKÉP

*14–17 éves korúak aránya kistérségenként, 1990*



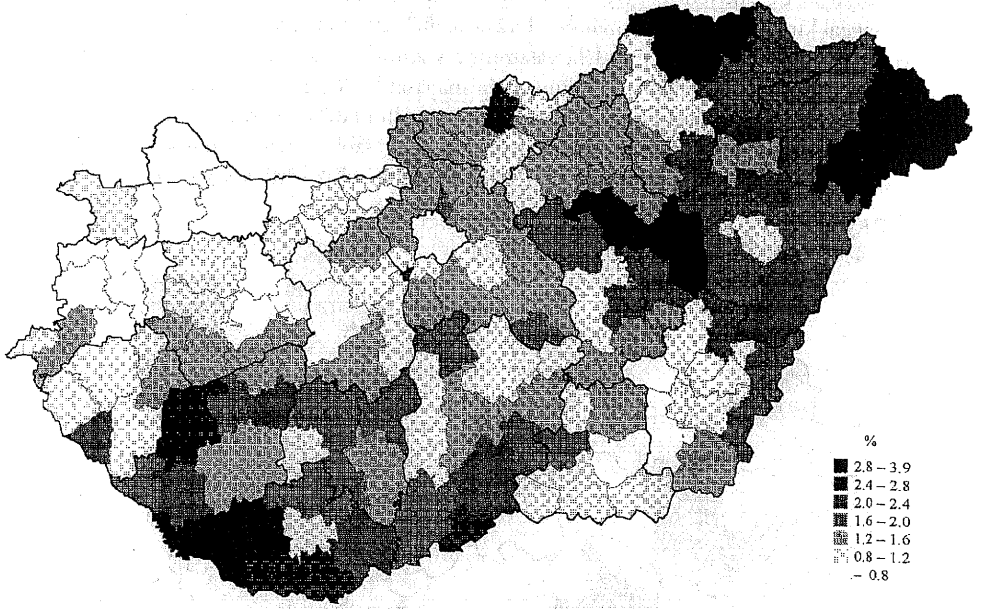
Jól látható a Dél-Alföld relatív fejlettsége. Ez a relatív fejlettség hosszabb folyamat eredménye, amelyet a színvonalas iskolahálózatra és a lakosság magasabb iskolázottsági szintjére tudunk visszavezetni. Ha az Alföldet tekintjük, akkor szembeötlő a jelentős észak-déli különbség a 0 osztály végzett 10 éven felüli népesség arányát tekintve.

### Iskolázottság és intézményhálózat

A 4. térképen a középfokú végzettséggel rendelkező 18 éven felüli lakosság térbeli eloszlását mutatjuk be. Az adatokat az 1990-es népszámlálásból vettük. A térképen együttesen jelennek meg azon 18 éven felüliek, akiknek valamilyen középfokú – legalább érettségi – végzettségük van. A vizsgálat során megállapítottuk, hogy egyes térségek meghaladták a szakmunkás végzettséget – mint iskolázottságot –, és elmozdultak az érettségit adó képzés felé. Ez végeredményben a 80-as évek végétől elindult középfokú oktatás expanziójának a következménye. Másik oldalról ugyanakkor megállapítható az, hogy vannak térségek, amelyek a vizsgált időszakban nem fejlődtek tovább, s az iskolázottságra a középszintű végzettség maradt jellemző. Ezekben a területeken a szakmunkásképzés volt a domináns középfokú oktatás és ez a képzés kezdett visszaszorulni.

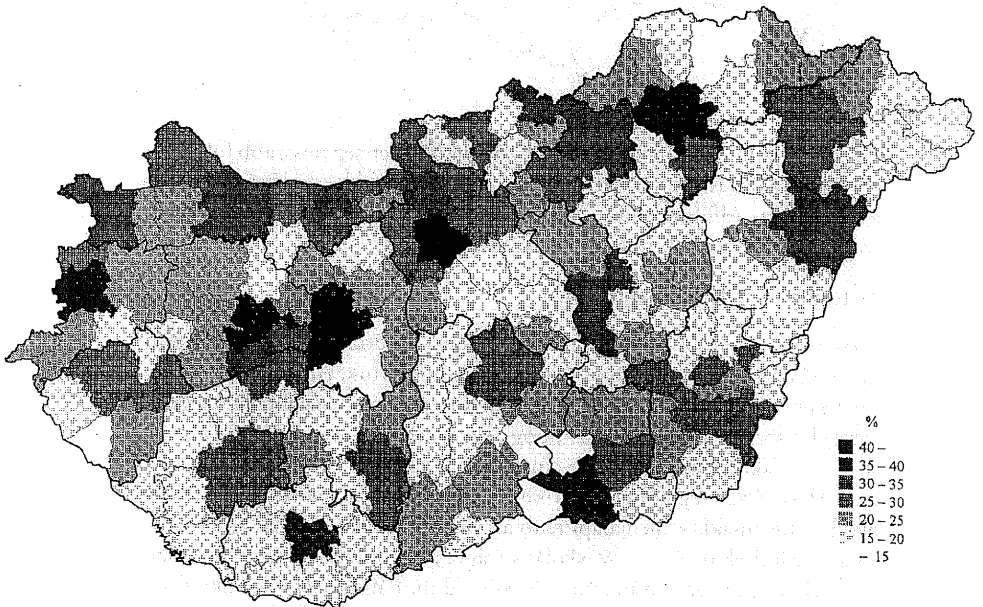
## 3. TÉRKÉP

*A 0 osztályt végzett, 10 éven felüli népesség aránya kistérségenként, 1990*



## 4. TÉRKÉP

*A legalább középfokú végzettségű, 18 éven felüli népesség aránya kistérségenként, 1990*



Ha az említett térképet vizsgáljuk akkor, akkor szembetűnő, hogy az ország északnyugati része és Budapest a leginkább telített a középfokú oktatásban (az érettségizettek aránya a megfelelő korúak közt általában 40%). A térképen jól látszik a megyeszékhelyek mint középfokú oktatási központok domináns szerepe, leginkább Pécs, Szeged, Szombathely, Veszprém, Székesfehérvár, Miskolc.

A következő nagyobb csoportot a Budapest környéki kistérségek alkotják (ezen a területen az arányok már kevesebb értéket mutatnak: 30% körüli). A dél-alföldi régióban, Csongrád és Békés megyében a lakosság általában iskolázottabbnak tűnik, mint a térségek elhelyezkedése alapján azt eleve elvárnánk. Ugyanakkor Fejér, Veszprém és Zala megye egyes kistérségei elmaradottabbak, mint ahogy azt földrajzi helyzeténél illetve regionális hovatartozása alapján feltételeznénk. Fontos megállapításaink közé tartozik, hogy a nagyvárosok térségeiben lakók iskolázottabbak, mint a kistelepülésekben lakók. A térkép más szempontból is fontos jelenséget tükröz, nevezetesen azt, hogy a középiskolázás valóban tömegessé vált Magyarországon. 1990-ben Budapesten érték el a középiskolába járók a 70%-os arányt, a megfelelő korcsoportra vetítve. Ehhez Győr-Sopron, valamint Csongrád megye adatai közelítettek. Az ország középső megyéiben azonban ez az arány 30–40% körül maradt (Komárom-Esztergom, Veszprém, Fejér, Somogy, Tolna, Bács-Kiskun, Békés). Ebbe a csoportba tartozott Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Nógrád is.

Ha ezt az intézményhálózat oldaláról közelítjük meg, akkor leírható, hogy a középfokon továbbtanulók arányainak szerkezeti átalakulása következett be. Ez elméletben a hálózat kiterjedését jelentené, azonban a gyakorlatban ez nem történt meg: a hálózat úgy alakult át, hogy az egyes oktatási intézmények profilt változtattak. A profilváltozás az évtized elején elsősorban a gimnázium lefelé terjeszkedését jelentette (a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok), ugyanakkor a szakmunkásképzők új szakközépiskolai és gimnáziumi osztályokat indítottak. Ezekre a változásokra a középiskolába belépő korosztályoknak a korábbinál magasabb létszáma és a tervutasításos beiskolázás megszűnése adott lehetőséget.

A gimnáziumi hálózat dominálta a középiskolát az egész évtizedben Budapesten kívül Baranya, Hajdú-Bihar, Pest és Szabolcs-Szatmár megyében. A fővároson kívül olyan térségekről van szó, amelyek gazdaságilag kevésbé fejlettek. Ezekben a területek középiskolával közepesen ellátottak, a középfokú intézményhálózatban a szakképzés kevésbé van jelen mint más térségekben.

A 90-es évek szakmunkásképzését nem a hálózat bővülése, hanem a rövid idejű alacsony szintű szakmunkásképzés alapján és intézményeiben szervezett érettségit adó szakközépiskolai képzés elterjedése jellemzi. Ott, ahol ez nem történt meg, vagy csökkent az adott intézmény dominanciája, vagy erősítették gimnázium típusú képzéseiket.

A vizsgálat során megállapítottuk, hogy egyes térségek társadalmi-gazdasági elmaradása nem jár szükségszerűen együtt a fiatalok alacsonyabb szintű iskolázásával. Főként a kelet-magyarországi térségek ellentmondásos jellemzője, hogy olyan középfokú iskolai hálózattal rendelkeznek, amelyek alkalmasak a korosztály tömeges képzésére, ugyanakkor kisebb mértékben képesek valamilyen szakképzést is nyújtani. Tehát pont az a szakszerűség hiányzik, ami egy fejlődőben lévő piacgazdaság számára a leginkább kívánatos.

*Htves Tamás – Radácsi Imre*

## Ahogy a pedagógusok látják

Az ellenőrzés, értékelés és minőségbiztosítás helyzete és lehetőségei a magyar közoktatásban

A Magyar Gallup Intézet a Magyar Köztársaság Oktatási Minisztériuma megbízásából 1999. április 6. és 16. között személyes megkérdezéssel kérdőíves közvélemény-kutatást folytatott az ország pedagógusai körében. A megkérdezett pedagógusok száma 1979 fő volt.

A vizsgálatot 120 óvodában, 286 általános iskolában, és 119 középiskolában végeztük. Egy-egy óvodában 3–3, egy-egy iskolában pedig 4–4 pedagógussal készült interjú. Minden intézményben 1–1 interjú az intézményvezetővel (vagy a vezető elérhetetlensége esetén annak helyettesével) készült. A vizsgálatba bevont intézményeket véletlenszerűen választottuk ki az ország összes óvodáját és iskoláját tartalmazó listából. A vizsgálatba bevont óvodák és iskolák az intézmény székhelyének településtípusa, a regionális lefedettség és az intézmény típusa szerint reprezentálták az ország összes óvodáját és iskoláját.

### 1. TÁBLA

*A vizsgált intézmények*

	<b>A felkeresett intézmények száma</b>	<b>Arányuk a mintában</b>	<b>A megkérdezett pedagógusok száma</b>	<b>Arányuk a mintában</b>	<b>Arányuk a pedagógus- társadalomban</b>
Óvodák	120	23%	360	18,2%	21,7%
Általános iskolák	286	54%	1 143	57,7%	58,3%
Középiskolák*	119	23%	476	24,1%	20,0%
Összesen:	525	100%	1 979	100%	100%

\* 6 és 8 osztályos gimnáziumokkal és középfokú szakiskolákkal együtt

Az iskolák székhelyét tekintve a következő táblázat nyújt eligazítást. Ebből is jól látszik, hogy a használt minta kellőképpen átfogta a legkisebb települések intézményeit is.

### 2. TÁBLA

*A vizsgált intézmények székhelye*

<b>Az iskola székhelye</b>	<b>Óvodák</b>	<b>Általános</b>	<b>Középiskolák</b>
1. Budapest	12%	11%	25%
2. megyeszékhely	14%	11%	31%
3. 20 000 fő feletti nem megyeszékhely város	10%	8%	19%
4. 20 000 fő alatti város	13%	12%	21%
5. 3 000 fő feletti község	16%	11%	4%
6. 1 000–3 000 fő közötti község	22%	32%	-
7. 1 000 fő alatti község	13%	15%	-

A használt minta úgynevezett standard hibája az egész mintára vonatkoztatva kisebb, mint +2,2%. Ez azt jelenti, hogy az általunk közölt adatok csak ennél kisebb mértékben térnek el attól a hipotetikus eredménytől, amit abban az esetben kaptunk volna, ha minden egyes magyar pedagógust felkerestünk és megkérdeztünk volna. Ott, ahol a mintát az elemzés során több alcsoportra bontottuk, természetesen – az alcsoport nagyságától függően – ennél nagyobb statisztikai hibahatárok is előfordulhatnak

A kutatás célja az volt, hogy megismerjük, illetve feltárjuk:

- Milyen értékelési, ellenőrzési és minőségbiztosítási tevékenység folyt az utóbbi években a magyar iskolákban és óvodákban, az értékeléssel, ellenőrzéssel és minőségbiztosítással kapcsolatos jelenlegi tevékenységek feltérképezése az intézményekben.
- Hogyan értékelik a pedagógusok ezen tevékenységek szerepét, funkcióját és jelentőségét a közoktatás egészén belül, illetve hogyan látják, értékelik ezen tevékenység szerepének visszaszorulását az utóbbi években.
- Milyen attitűdje, véleménye van a magyar pedagógusoknak az értékelési, ellenőrzési és minőségbiztosítási tevékenységgel kapcsolatban.
- Milyen ismeretei vannak a magyar pedagógusoknak az értékelési, ellenőrzési és minőségbiztosítási tevékenységgel, illetve az Oktatási Minisztérium ezen a téren tervezett lépéseivel kapcsolatban.
- Az értékelés, ellenőrzés és minőségbiztosítás fejlesztésére vonatkozó központi törekvések támogatottsága a pedagógusok körében.
- Hogyan látják a pedagógusok, mik legyenek az értékelés, ellenőrzés és minőségbiztosítás kulcsmozzanatai és súlyponti elemei.

A következőkben összefoglaljuk a kutatás legfontosabb megállapításait.

A pedagógusok 62%-a szerint romlott a pedagógusok munkáját segítő rendszeres külső értékelés és ellenőrzés helyzete az iskolákban, óvodákban. Azok aránya, akik szerint ez javult, mindössze 35% (a pedagógusok 3%-a nem válaszolt a kérdésre).

A pedagógusok 78%-a úgy érzi, hogy az értékelés, ellenőrzés az utóbbi 9–10 évben visszaszorult a magyar közoktatásban. Ezzel ellentétes véleménye, illetve tapasztalata csak 20%-nak volt (nem válaszolt a kérdésre a pedagógusok 2%-a).

Az, hogy az értékelés, ellenőrzés szerepe visszaszorult a magyar közoktatásban, a pedagógusok 81%-a szerint negatív hatású volt a magyar közoktatásra nézve, és csak 14% tartja ezt üdvözlendő, pozitív fejleménynek. Az intézmény-vezetők és helyetteseik körében már 87% azok aránya, akik szerint az értékelés, ellenőrzés szerepe visszaszorulásának hatása negatív volt, de a beosztott pedagógusok 76%-a is osztja ezt a véleményt.

A pedagógusok 59%-a szerint az értékelés és ellenőrzés szerepének visszaszorulása kedvezőtlenül hatott a pedagóguspálya társadalmi presztízsére is, 48%-uk szerint az iskolákban, óvodákban folyó szakmai pedagógiai munka színvonalára is kedvezőtlenül hatott ez a folyamat, sőt ugyancsak 48%-uk szerint a közoktatás anyagi finanszírozására is kedvezőtlen hatása volt. Azt, hogy az ellenőrzés, értékelés háttérbe szorulásának pozitív, kedvező hatása volt a fenti dolgokra, a pedagógusoknak kérdésenként mindössze 3–3 százaléka mondta; a többiek nem érezték eléggé kompetensnek magukat, hogy ezeket a kérdéseket megítéljék.

Az intézményvezetők válaszai alapján a magyar közoktatási intézmények kereken 60%-ában volt valamilyen, külső szervezet által végzett értékelés, ellenőrzés az utolsó három évben. Ez egyúttal azt jelenti, hogy 10 intézmény közül 4-ben az elmúlt három évben semmifajta független értékelése nem történt az ott folyó munkának és gazdálkodásnak.

A középiskolák 75%-ában, az általános iskolák 60%-ában, ellenben az óvodáknak csak 44%-ában volt külső értékelés az elmúlt három évben.

A fővárosi intézmények 82%-ában, a vidéki nagyvárosok intézményeinek több, mint kétharmadában, a kisközségek iskoláinak és óvodáinak ellenben csak kevesebb, mint egyharmadában volt bármifajta külső értékelés, ellenőrzés.

Az önkormányzati intézmények 20%-ában az utóbbi 10 évben nem volt semmilyen külső, az intézménytől független értékelés vagy ellenőrzés. Az önkormányzati intézmények további 20%-ában volt ugyan külső értékelés, de azt nem az önkormányzat megbízásából végezték.

Az értékelés ellenőrzés-jellegére vonatkozóan árulkodó az, hogy a fenntartói értékelések, ellenőrzések alkalmával 87%-ban értékelték a gazdálkodással kapcsolatos szabályok betartását; 78%-ban a törvényességi előírások betartást; de mindössze 38%-ban történt meg a pedagógiai munka szakmai értékelése.

A fenntartó önkormányzatok ellenőrző, értékelő tevékenysége tehát az esetek legnagyobb részében kizárólag a gazdálkodásra és a törvényi előírások betartására szorítkozik.

Az önkormányzatok az ellenőrzést, értékelést gyakorta olyan eszközként használják, amely idegen az értékelés eredeti, alapvető céljától és funkciójától, sőt nem ritkán a retorzió eszközeként használják.

Az ellenőrzések, értékelések 26%-ában szerepet játszott az, hogy átszervezést készítettek elő, 18%-ában az, hogy pedagógus-elbocsátásokra készültek, 11%-ában az, hogy intézménybezárást tervezett az önkormányzat.

Az ellenőrzések, értékelések 6%-ban az volt a kiváltó ok, hogy az intézményvezetőnek megromlott a kapcsolata a fenntartóval, 4%-ban pedig az játszott szerepet, hogy szülő kereste meg a fenntartót.

Az önkormányzatok értékelő, ellenőrző tevékenységének hatékonyságáról sokat elárul az is, hogy az intézményvezetők szerint az önkormányzati értékelések, ellenőrzések 62%-ban nem volt semmilyen következménye az értékelésnek az iskolában.

Azon intézményvezetőknek 41%-a, ahol egyáltalán volt önkormányzati fenntartói értékelés, azt mondta, hogy elégedetlen a fenntartó önkormányzat értékelő, ellenőrző tevékenységével.

A beosztott pedagógusok 49%-a, az intézményvezetőknek és helyetteseiknek pedig 76%-a mondta azt, hogy már találkozott a különböző minőségbiztosítási kezdeményezésekkel, elméletekkel a szakirodalomban, továbbképzéseken.

Az intézményvezetők 95%-a, a beosztott pedagógusok 70%-a hallott róla, hogy az Oktatási Minisztériumban megkezdődött az értékelés, minőségbiztosítás rendszerének kialakítását célzó munka.

Arról, hogy elkészült a közoktatás területén végzendő értékelés, minőségbiztosítás stratégiájának terve, az intézményvezetők kétharmada (65%), a beosztott pedagógusoknak pedig egyharmada (34%) tudott. (Ezeknek a válaszoknak az értékelésekor mindenképpen figyelembe kell venni, hogy az Oktatási Minisztériumnak a minőségbiztosítással kapcsolatos tájékoztatója a vizsgálat idején már megérkezett az iskolákhoz.)

Az intézményvezetők és helyetteseik 90%-ának, a beosztott pedagógusok 77%-ának az a meggyőződése, hogy növelni kell az értékelés, ellenőrzés és a minőségbiztosítás súlyát a magyar közoktatásügyben. Ezzel ellentétes a véleménye a beosztott pedagógusok 19%-ának, és az intézményvezetők 9%-ának volt (a többiek – 1%, illetve 4% – nem válaszoltak a kérdésre).

A pedagógusok meghatározó többségének értékelése és várakozása szerint az értékelés, ellenőrzés, minőségbiztosítás szerepének növelése előnyös lenne a közoktatásban érdekelt valamennyi szereplőnek.

Az intézményvezetők és helyetteseik csaknem négyötöde (79%-a), a beosztott pedagógusoknak pedig 70%-a úgy véli, hogy az iskolától, óvodától független külső értékelés nem sértené a tanárok és az óvodapedagógusok pedagógiai szabadságát. Ezzel ellentétesen vélekedik az intézményvezetők 16%-a, a beosztott pedagógusok 22%-a.

## 3. TÁBLA

*Az értékelés, ellenőrzés, minőségbiztosítás szerepének növelése előnyös lenne-e?*

	<b>Előnyös lenne</b>
A központi oktatásirányítás számára	86%
Az iskolákban, óvodákban dolgozó pedagógusok számára	85%
Az egész magyar társadalom számára	83%
Az iskolák, óvodák igazgatói, intézményvezetői számára	81%
A fenntartó számára	81%
A helyi társadalom számára, ahol az iskola, óvoda van	78%
A szülők számára	73%

Az intézményvezetők és helyetteseik 87%-a azt mondta, hogy ő szívesen venné, ha külső szakértők rendszeresen értékelnék az iskolája, óvodája munkáját. A beosztott pedagógusoknak is negyötöde (80%) azt mondta, hogy ő szívesen venné az ilyen jellegű értékelést. Az intézményvezetőknek csak 10%-a, a beosztott pedagógusoknak pedig 16%-a ódzkodik attól, hogy intézményét külső szakértők értékeljék.

Az intézményvezetők és helyetteseik 60%-a, a beosztott pedagógusoknak pedig kerekén 40%-a azt mondta, hogy ő személy szerint is szívesen bekapcsolódna iskoláján belül a minőségbiztosítással összefüggő munkába.

Megkértük a pedagógusokat arra, hogy 27 olyan szempontot tartották az értékelés, ellenőrzés, minőségbiztosítás során figyelembe lehet venni, egyenként értékeljenek aszerint, hogy szerintük ezek mennyire fontosak az értékelési és minőségbiztosítási tevékenységek során.

A pedagógusok a következő hat szempontot tartották a legfontosabbnak:

- Mennyire gyermekközpontú az intézményben folyó pedagógiai munka
- A vezetés elkötelezettsége a minőségi munka iránt
- Milyen az intézmény irányításának minősége
- Milyen mértékű a pedagógusok elkötelezettsége az intézményi célok elérésében
- A konkrét helyi körülményekhez és feltételekhez képest mennyire teljesít jól az iskola, óvoda (pedagógiai hozzáadott érték)
- Az intézményben folyó munka megfelel-e a fenntartó által elfogadott nevelési- illetve pedagógiai programnak

A második hatos csoportba a következő szempontok kerültek:

- Milyen a pedagógusok képzettsége
- Megvannak-e az intézményben a jogszabályok által előírt dokumentumok
- Milyen az óvoda, iskola, mint munkahely minősége, hangulata
- Milyenek a nevelési programok, ill. a pedagógiai program és a helyi tanterv
- Milyen az intézmény gazdálkodása
- Milyen az intézmény felszereltsége és állapota

Világosan látszik, hogy a pedagógusok egészen más szempontokat tartanak fontosnak, mint amikre az eddigi fenntartói, önkormányzati ellenőrzések legnagyobbbrészt irányultak.

Az is jól látszik, hogy a magyar pedagógus-társadalom szemléletmódja, tehát az, amit a pedagógusok fontosnak tartanak a minőségbiztosítással kapcsolatban, nagyon közel van ahhoz a szemléletmódhoz, ahogyan a legkorszerűbb minőség-menedzselési iskolák megközelítik a minőséget.



Arra is megkértük a pedagógusokat, hogy az Oktatási Minisztérium minőségbiztosítással kapcsolatos elképzelései közül válasszák ki azokat, amelyek számukra a legszimpatikusabbak, a leginkább elfogadhatóak. A pedagógusok számára a minisztérium tíz felkínált terv-elem közül a következő három volt a legvonzóbb:

- szakmai továbbképzéseket kívánnak biztosítani a pedagógusok számára a helyi minőségbiztosítási rendszerek bevezetésének támogatására;
- az intézményeket ahhoz a társadalmi közeghez, környezethez viszonyítva is tervezik értékelni, amelyben az iskola működik;
- szakmai segítséget kívánnak nyújtania fenntartók számára a helyi intézmények illetve intézményrendszer szakmai alapú értékeléséhez.

Eredményeink arra utalnak, hogy a pedagógusok meglepően korszerű látásmóddal, meglehetősen nagyfokú nyitottsággal és pozitív várakozással tekintenek a minőségbiztosítással kapcsolatos központi kezdeményezésekre.

*Fischer György*

## A szakoktatók helyzete az egészségügy és oktatás rendszerében

Évek óta tapasztaljuk, hogy az egészségügyi ellátás iránti igények hazánkban és Európaszerte is egyre növekednek. A demográfiai változások, köztük nem utolsó sorban az időskorúak számának jelentős emelkedése, az életmóddal összefüggő betegségek szignifikáns mértékű sokasodása hozzájárul az egészségügy felértékelődéséhez.

Az Európa társadalmi-gazdasági és kulturális sokszínűségét és az ápolás fejlődésének eltérő fázisait figyelembe véve az EVSZ stratégiát dolgozott ki egységes képzési elvek bevezetésére. A stratégiai célkitűzések között az ápolók oktatóinak képzése is szerepel. Európának és Magyarországnak jól felkészült egészségügyi szakemberekre van szüksége, akik megfelelő pedagógiai hozzáértéssel rendelkeznek, és maguk is részt vesznek az egész életen át tartó tanulásban.

Magyarországon a közoktatás és szakképzés reformja, amely fokozatosan megszünteti a két évtizednél régebbi, a középiskola szintjén működtetett egészségügyi szakképzést, új helyzetet teremt a főiskolai szintű képesítéssel rendelkező egészségügyi szakoktatók számára.

Szakmai fórumokon az érintettek is rendszeresen felvetették a kérdést, valójában hová is tartoznak? Mire elég, mire jogosítja fel őket főiskolai végzettségük?

Gyakran elhangzott, úgy érzik, valójában sem az egészségügyi dolgozókhöz, sem a pedagógusokhoz nem tartoznak, helyzetük felemás, s egyetemi szakirányú képzésük, továbbképzésük sem megoldott. A bizonytalanságot fokozza az is, hogy az említett szakképzési reform szerint az egészségügyi szakképzés területén néhány kivételtől eltekintve áttértek az érettségire épülő szakképzésre. Ezek a szakképzések az iskolarendszerű képzések tekintetében 1–3 év közötti időtartamúak, míg iskolarendszeren kívüli képzések egy meglévő alapképzésre épülve, egy konkrét szakterületre készítik fel a szakembereket.

Hol a helye, mi a szerepe az egészségügyi főiskolán végzett szakoktatóknak a megváltozó közép-fokú, az érettségire épülő 18 év fölötti, illetve a konkrét szakterületekre szóló képzésekben?

Jelenleg a megszűnő és az új kialakuló képzési rendszer még egyidőben van jelen. Ebben az átmeneti állapotban volna idő és lehetőség az új közoktatás és szakképzés reformjához igazodó egyetemi szintű egészségügyi tudományi szaktanár alapképzés, a ráépülő képzések és továbbképzések beindítására.

Arra is megkértük a pedagógusokat, hogy az Oktatási Minisztérium minőségbiztosítással kapcsolatos elképzelései közül válasszák ki azokat, amelyek számukra a legszimpatikusabbak, a leginkább elfogadhatóak. A pedagógusok számára a minisztérium tíz felkínált terv-elem közül a következő három volt a legvonzóbb:

- szakmai továbbképzéseket kívánnak biztosítani a pedagógusok számára a helyi minőségbiztosítási rendszerek bevezetésének támogatására;
- az intézményeket ahhoz a társadalmi közegehez, környezethez viszonyítva is tervezik értékelni, amelyben az iskola működik;
- szakmai segítséget kívánnak nyújtania fenntartók számára a helyi intézmények illetve intézményrendszer szakmai alapú értékeléséhez.

Eredményeink arra utalnak, hogy a pedagógusok meglepően korszerű látásmóddal, meglehetősen nagyfokú nyitottsággal és pozitív várakozással tekintenek a minőségbiztosítással kapcsolatos központi kezdeményezésekre.

*Fischer György*

## A szakoktatók helyzete az egészségügy és oktatás rendszerében

Évek óta tapasztaljuk, hogy az egészségügyi ellátás iránti igények hazánkban és Európaszerte is egyre növekednek. A demográfiai változások, köztük nem utolsósorban az időskorúak számának jelentős emelkedése, az életmóddal összefüggő betegségek szignifikáns mértékű sokasodása hozzájárul az egészségügy felértékelődéséhez.

Az Európa társadalmi-gazdasági és kulturális sokszínűségét és az ápolás fejlődésének eltérő fázisait figyelembe véve az EVSZ stratégiát dolgozott ki egységes képzési elvek bevezetésére. A stratégiai célkitűzések között az ápolók oktatóinak képzése is szerepel. Európának és Magyarországnak jól felkészült egészségügyi szakemberekre van szüksége, akik megfelelő pedagógiai hozzáértéssel rendelkeznek, és maguk is részt vesznek az egész életen át tartó tanulásban.

Magyarországon a közoktatás és szakképzés reformja, amely fokozatosan megszünteti a két évtizednél régebbi, a középiskola szintjén működtetett egészségügyi szakképzést, új helyzetet teremt a főiskolai szintű képesítéssel rendelkező egészségügyi szakoktatók számára.

Szakmai fórumokon az érintettek is rendszeresen felvetették a kérdést, valójában hová is tartoznak? Mire elég, mire jogosítja fel őket főiskolai végzettségük?

Gyakran elhangzott, úgy érzik, valójában sem az egészségügyi dolgozókhöz, sem a pedagógusokhoz nem tartoznak, helyzetük felemás, s egyetemi szakirányú képzésük, továbbképzésük sem megoldott. A bizonytalanságot fokozza az is, hogy az említett szakképzési reform szerint az egészségügyi szakképzés területén néhány kivételtől eltekintve áttértek az érettségire épülő szakképzésre. Ezek a szakképzések az iskolarendszerű képzések tekintetében 1–3 év közötti időtartamúak, míg iskolarendszeren kívüli képzések egy meglévő alapképzésre épülve, egy konkrét szakterületre készítik fel a szakembereket.

Hol a helye, mi a szerepe az egészségügyi főiskolán végzett szakoktatóknak a megváltozó közép-fokú, az érettségire épülő 18 év fölötti, illetve a konkrét szakterületekre szóló képzésekben?

Jelenleg a megszűnő és az új kialakuló képzési rendszer még egyidőben van jelen. Ebben az átmeneti állapotban volna idő és lehetőség az új közoktatás és szakképzés reformjához igazodó egyetemi szintű egészségügyi tudományi szaktanár alapképzés, a ráépülő képzések és továbbképzések beindítására.

Hogyan gondolkodnak minderről az érintettek? Valóban megoldatlannak látják-e a helyzetüket? Van-e, és milyen lehetőségük van a továbbképzésükre? Lehet-e, és hogyan lehet helyzetükön változtatni? Felmérésünkkel többek között ezekre a kérdésekre kerestünk választ, melyből néhány tájékoztató adatot ajánlok átgondolásra.

Vizsgálatunk 20 intézményt, 3 oktató kórházat és 17 iskolát érintett, melyeket a lehető legszélesebb képzési skálájukat figyelembe véve választottunk ki. Ebből 14 volt vidéki és 6 budapesti. Az egyes helyeken a szakoktatók mintába kerülése véletlenszerű volt.

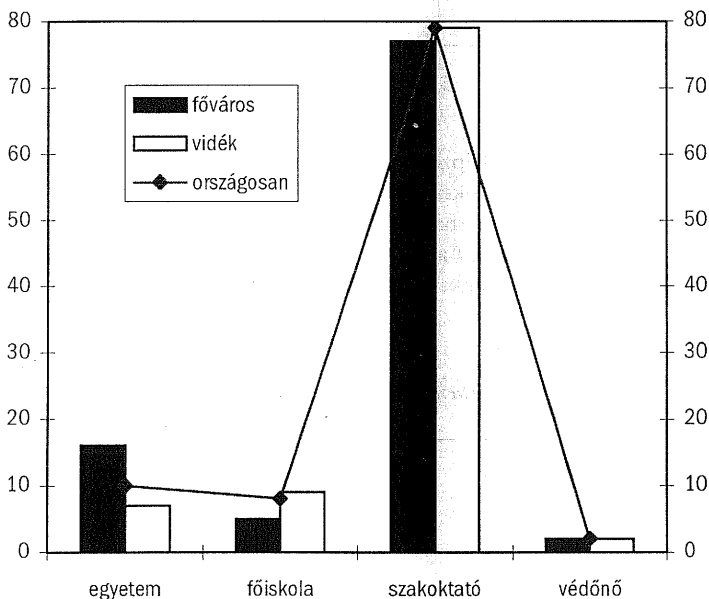
Összesen 141 szakoktató önkéntes kérdőívre adott válaszait értékeltük. Megkérdeztük az 1975 óta az Egészségügyi Főiskolán, a különböző időtartamú képzésben végzett egészségügyi szakoktatók 7%-át, ami – becslés alapján – az aktív szakoktatók több mint 10%-át jelenti.

A következőkben – ahol ezt külön nem jelzem – országos átlagokról lesz szó, mert kiderült, hogy a vidéki és budapesti adatok kevés kivétellel megegyeznek.

Életútjukat tekintve látható, hogy a megkérdezettek 65%-a szakiskolai illetve szakközépiskolai tanulmányok után szerzett egészségügyi szakoktatói végzettséget, a többiek gimnáziumból indultak.

### I. ÁBRA

A szakoktatók iskolai végzettsége

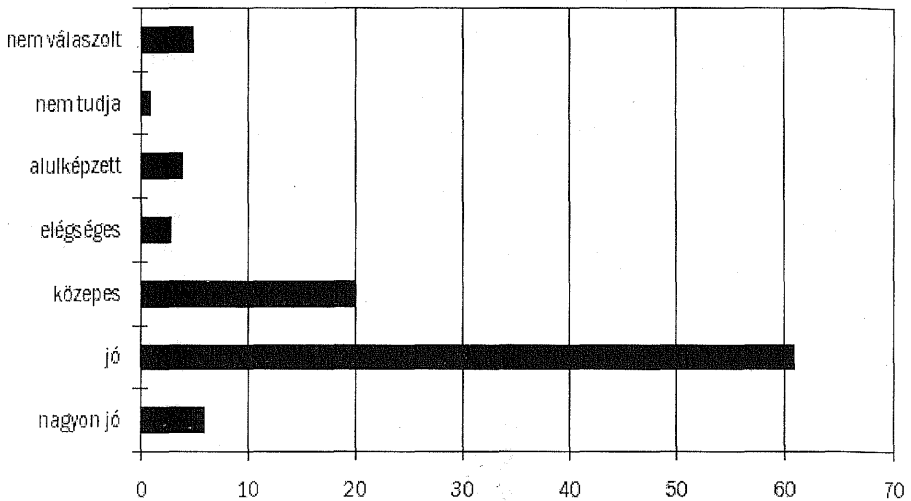


A válaszadók közel 80%-ának egészségügyi szakoktatói végzettsége, 10%-nak egyéb főiskolai diplomája van (védőnő, diplomás ápoló, dietetikus). Mindössze 10%-uk szerzett – szakirányú egyetemi képzés nem lévén – valamilyen más egyetemi szakon diplomát (pl. pedagógia, humán szervező, pszichológia, szociológia, tanári szakok). A válaszadók átlagéletkora 43 év. Ez az adat a tervezett szakirányú egyetemi képzéseket és az egészségügyi szakoktatók iskolai végzettségét tekintve érdekes igazán. Ugyanis a fenti adatokból látható, hogy végzettségük

miatt, az új szakképzési rendszer elvárásait figyelembe véve, csak a szakoktatók 10%-ának „megoldott” a helyzete.

## II. ÁBRA

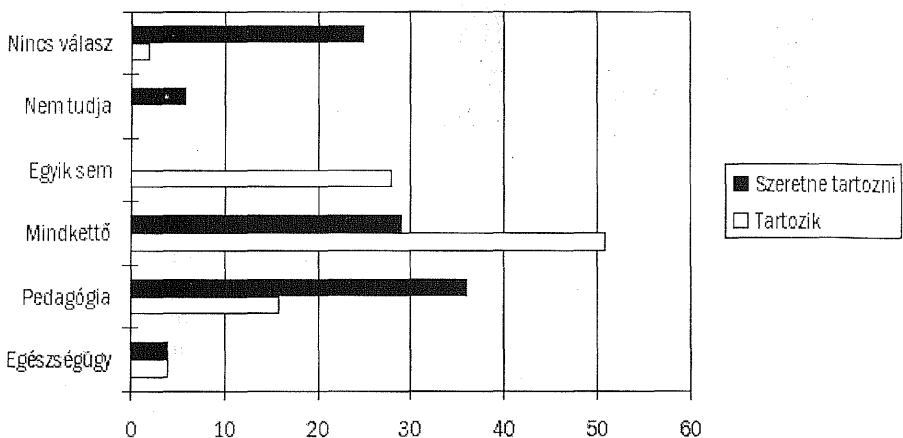
*A szakoktatók képzettsége saját értékelésük szerint*



Azaz nagyon jónak és jónak 67% tartja a képzettségét. Ennek ellenére a válaszadók 88% úgy ítéli meg, hogy a szakoktatók középfokú oktatásban betöltött helyzetén változtatni kell. A változtatás lehetőségét pedig a továbbtanulásban látják. A változás irányát megjelölők 59%-a az egyetemi képzést gondolja megfelelőnek. Bár 85% úgy vélte, hogy a szakoktatók helyzetén továbbtanulásukkal lehet változtatni, a továbbtanulás általa szükségesnek tartott irányát 40%-uk nem nevezte meg.

## III. ÁBRA

*A szakoktatók vélekedése az oktatási rendszerben játszott szerepükről, hová tartozik*



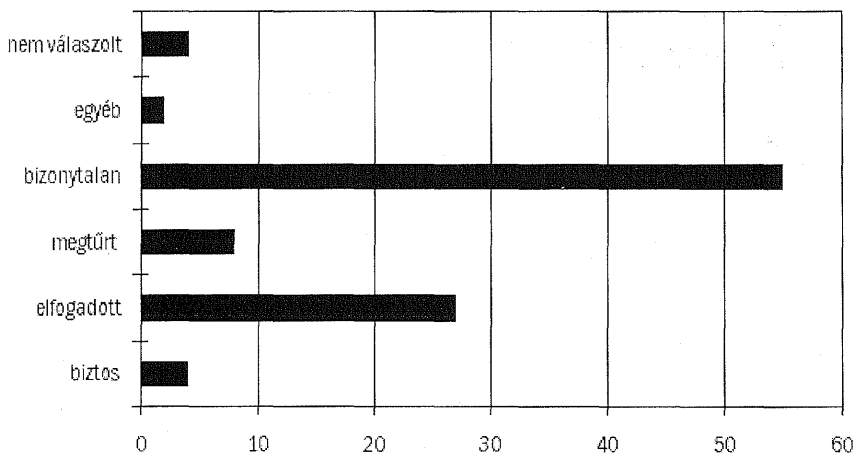
Az egészségügyi és oktatási rendszerben az őket megillető helyet a megkérdezettek 48%-a szerint elfogadottságuk hiánya, képzettségük, vagy egyéb okok (pl. vezetés) miatt nem tudják betölteni.

A táblázathoz érdekes, kiegészítő adat az, hogy a válaszadók 84%-a szakmai és pedagógiai munkáját együtt tartja igazán értékesnek. Csak 7% az, aki a szakmai és 3% aki a pedagógiai munkát ítéli fontosabbnak.

A tanított tantárgyak sorát és számát (kb. 25 féle) tekintve az egészségügyi iskolákban úgy tűnik, hogy mindent tanító „Jolly Joker”-ként alkalmazták a szakoktatókat. Ennek ellenére a középszintű oktatásban betöltött helyzetüket az érintettek a következőképpen értékelték.

#### IV. ÁBRA

*A szakoktatók helyzete az oktatási rendszerben, megítélésük szerint*



A táblázatból látható, hogy a szakoktatók helyzetüket több mint 60%-ban bizonytalanak értékelik. Elgondolkodtató, hogy ha ők, akiknek iskolájukban az oktatás és szakmai gyakorlatvezetés mellett az egyik legfőbb feladatuk a humán pályákra, ezeken belül az egészségügyi hivatás felé való orientálás, mennyire tudnak ennek az elvárásnak megfelelni.

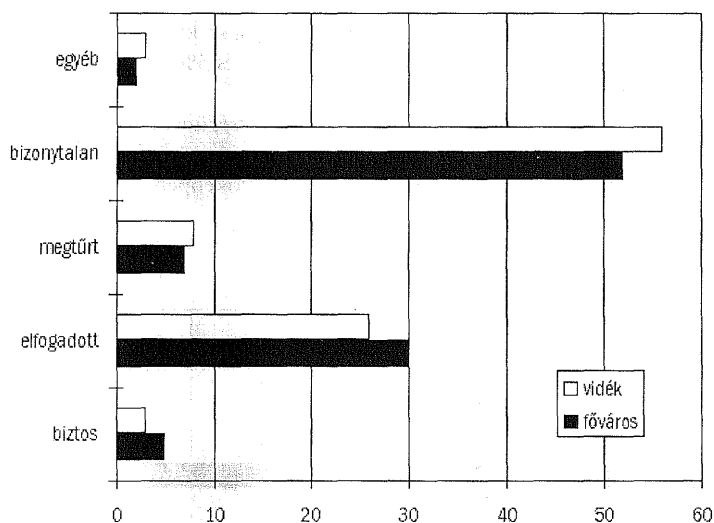
Vajon összefügg-e a saját helyzetüket bizonytalanak tartó szakoktatók nevelői magatartása ezzel, s ha igen, milyen mértékben a fiatalok egészségügyi pályaválasztási kedve, munkahelyi beilleszkedése, konfliktusai, pályán maradása. Erről informál az V. ábra

A bizonytalanság ellenére átlagosan 13 éve tanítanak jelenlegi iskolájukban. Sajnálatos, de törvényszerű, hogy önértékelésük követi a róluk alkotott társadalmi értékelést. Szakmai, pedagógiai sikerekről kevesen számolnak be.

Tanári közlési módszereit, oktatói készségeit a válaszadók többsége szeretné megerősíteni azért, hogy még eredményesebb legyen az oktatásban.

Noha a kérdőívek értékelése még tart, az eddigi adatokból kiderül – s ezt a esszé-jellegű kérdésekre adott válaszok is indirekt módon megerősítették –, hogy az egészségügyi szakoktatók többsége látja, hogy az egészségügyi oktatás és szakképzés jelenlegi rendszerében szükséges helyzetükön változtatni. Tanulmányaikat a jelenlegi, de még inkább a jövő igényeihez igazodva egyetemi szintre szeretnék emelni.

## V. ÁBRA

*A szakoktatók saját helyzetértékelése*

Felmérésünk igazolta, hogy a EU direktívák előírásait figyelembe vevő közoktatási és szakképzési reformjához igazodva a kialakuló új képzési rendszerben szükséges a szakoktatók helyzetük, szerepének meghatározása, újraértékelése.

A cél olyan egyetemi végzettséggel rendelkező egészségügyi szaktanárok képzése, akik felsőfokú szaktudományos felkészültségük mellett széleskörű pedagógiai, pszichológiai és társadalomtudományi tudással rendelkeznek az elmélet és a gyakorlat területén egyaránt.

Ezáltal képesek legyenek arra, hogy a hazai közoktatási és a szakképzési rendszer intézményeiben – annak valamennyi szintjén – szaktudományos végzettségüknek megfelelő területen tanári (oktató-nevelő) munkát végezzenek.

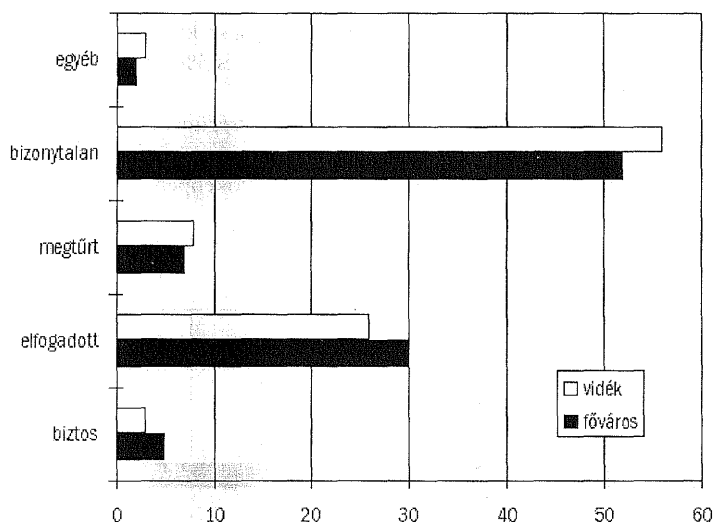
Szerencsés lenne az átmeneti időszakot – amíg az új és a kialakuló képzési rendszer egyidőben van jelen a réggel – felhasználni az egészségügyi szaktanári képzés beindítására. Így biztosítható a jövőben az oktatás, a tanárképzés megfelelő színvonala, s egyben lehetőség teremthető a szakoktatók által régen várt szakirányú továbbképzésre is.

*Komárominé Raniák Ilona*

## Tanárszakos hallgatók vizsgaeredményei

E tanulmány a nappali tagozatos tanárszakos hallgatók körében a tanulási motiváció struktúráját és az alkalmazott tanulási stratégiákat vizsgáló kutatás egy részterületével foglalkozik. Jelen esetben a cél annak megállapítása volt, hogy van-e különbség a szakos és az úgynevezett nem szakos tárgyak (pl.: számítástechnika, beszédművelés, politológia stb.) között a tanulási eredményességét magyarázó okok tekintetében. A vizsgálat 1999-ben a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán 100 másodéves nappali tagozatos, tanárszakos hallgató körében történt. A vizsgálatban részt vevőknek csoportos írásbeli kikérdezés keretében előre

## V. ÁBRA

*A szakoktatók saját helyzetértékelése*

Felmérésünk igazolta, hogy a EU direktívák előírásait figyelembe vevő közoktatási és szakképzési reformjához igazodva a kialakuló új képzési rendszerben szükséges a szakoktatók helyzetük, szerepének meghatározása, újraértékelése.

A cél olyan egyetemi végzettséggel rendelkező egészségügyi szaktanárok képzése, akik felsőfokú szaktudományos felkészültségük mellett széleskörű pedagógiai, pszichológiai és társadalomtudományi tudással rendelkeznek az elmélet és a gyakorlat területén egyaránt.

Ezáltal képesek legyenek arra, hogy a hazai közoktatási és a szakképzési rendszer intézményeiben – annak valamennyi szintjén – szaktudományos végzettségüknek megfelelő területen tanári (oktató-nevelő) munkát végezzenek.

Szerencsés lenne az átmeneti időszakot – amíg az új és a kialakuló képzési rendszer egyidőben van jelen a réggel – felhasználni az egészségügyi szaktanári képzés beindítására. Így biztosítható a jövőben az oktatás, a tanárképzés megfelelő színvonala, s egyben lehetőség teremthető a szakoktatók által régen várt szakirányú továbbképzésre is.

*Komárominé Raniák Ilona*

## Tanárszakos hallgatók vizsgaeredményei

E tanulmány a nappali tagozatos tanárszakos hallgatók körében a tanulási motiváció struktúráját és az alkalmazott tanulási stratégiákat vizsgáló kutatás egy részterületével foglalkozik. Jelen esetben a cél annak megállapítása volt, hogy van-e különbség a szakos és az úgynevezett nem szakos tárgyak (pl.: számítástechnika, beszédművelés, politológia stb.) között a tanulási eredményességét magyarázó okok tekintetében. A vizsgálat 1999-ben a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán 100 másodéves nappali tagozatos, tanárszakos hallgató körében történt. A vizsgálatban részt vevőknek csoportos írásbeli kikérdezés keretében előre

megadott 14 attribúció befolyásolási mértékét kellett megállapítaniuk egy-egy 9-fokú skála mentén.

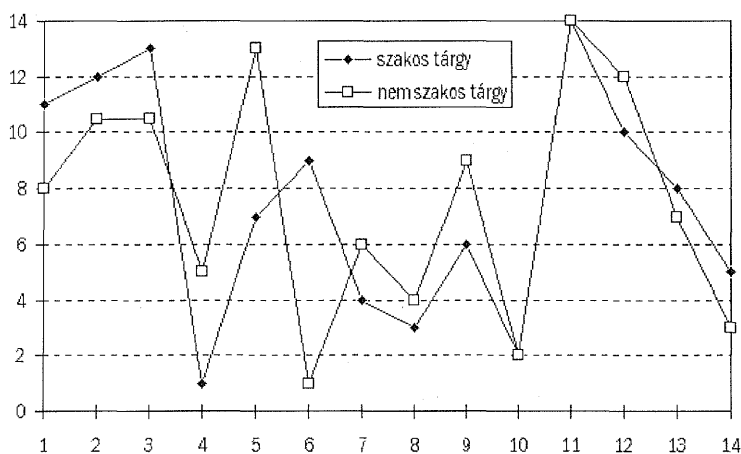
Az attribúció (tulajdonítás) elmélete foglalkozik azoknak a sajátosságoknak és összefüggéseknek a feltárásával, amelyek önmagunk és mások viselkedésének oksági magyarázatára vonatkoznak. A feltételezett okok sokfélesége és változékonysága miatt célszerű azokat a hely, a stabilitás, a kontrollálhatóság és a globalitás dimenziók mentén értelmezni. Ezeknek az attribúciós dimenzióknak olyan specifikus motivációs következményei vannak, amelyek a jövőbeni teljesítményviselkedésre hatnak ki.

### Az attribúciók szerepe a szakos ill. nem szakos tárgyaknál

A szakos és nem szakos tárgyak esetén az attribúciók rangsora közötti korrelációs érték  $r_s = 0,66$ . Ez arra utal, hogy csak részbeni a megegyezés; a hallgatók bár ugyanazokkal a tényezőkkel indokolják az eredményességet, de a tárgy jellegétől függően más-más jelentőséget tulajdonítanak azoknak. Az attribúciók összesített átlagát alapul véve először arra vizsgálódnak rá a kapott adatok, hogy a nem szakos tárgyaknál – egyetlen okot, a „Szerencse/pech”-et kivéve – valamennyi esetben alacsonyabbak az értékek. Ez arra utalhat, hogy a nem szaktárgyi vizsgák eredményeinek kisebb jelentőséget tulajdonítanak a hallgatók, s ezáltal kevésbé mérlegelik a siker vagy a kudarc okait. A legnagyobb különbség a „Szakmai rátermettség” (1,34 eltérés), a legkisebb pedig a „Mások segítése a felkészülésben” (0,05 eltérés) feltételezett okok megítélésében mutatkozik. Az előbbi magyarázata valószínűleg az, hogy a nem szakos tárgyakból való felkészülés nem speciális, hanem sokkal inkább általános képességeket kíván. Az utóbbi indokál pedig az szolgálhat, hogy ez az attribúció a tárgy jellegétől függetlenül közömbös a hallgatók számára. A rangsorok közötti összehasonlításkor a fentiekben túlmenően további eltérésekre is fény derült (lásd I. ábra).

### I. ÁBRA

#### Vizsgatárgy jellege szerinti attribúció



(Az ábrán számmal jelölt attribúciók a következők:

- 1: Intelligencia; 2: Kreativitás; 3: Egyes képességek; 4: Szorgalom; 5: Szakmai rátermettség; 6: Szerencse/pech; 7: Vizsgák nehézsége; 8: Tananyag nehézségi foka; 9: Tanulási módszer; 10: Vizsgatárgy iránti érdeklődés; 11: Mások segítése a felkészülésben; 12: Vizsgáztatóval szembeni attitűd; 13: Oktató előadói stílusa; 14: Jó teljesítmény utáni vágy.



A szakos tárgyagnál az első helyen a „Szorgalom”, tehát egy részben stabil, az egyén által kontrollálható, általános belső attribúció található; ezzel szemben a nem szakos tárgyagnál a „Szerencse/pech”, azaz egy instabil, kontrollálhatatlan, szintén általános, de külső attribúció került az élre. Ez azt jelenti, hogy míg az első esetben a befektetett energia megtérülését látják a hallgatók az eredményességben, addig az utóbbi vonatkozásában mintegy bevallják, hogy nem tettek meg mindent a sikeres felkészülés érdekében.

A második helyen a tárgy jellegétől függetlenül az iránta való érdeklődéssel („Vizsgatárgy iránti érdeklődés”) magyarázzák a megkérdezettek az elért eredményeiket. Mivel a vizsgakövetelmények ekkor egybeesnek a saját céljaikkal, igen intenzív tanulási tevékenységet végeznek, s ez a vizsgajegyekben is tükröződik.

A két rangsort egymással összevetve a következő három – négy helyen egy – két hely differenciával ugyanazok az indítékok szerepelnek:

A külső attribúciókon belül a „Tananyag nehézségi foka” (szakosnál 3., nem szakosnál 4. helyen), és a „Vizsgák nehézsége” (szakosnál 4., nem szakosnál 6. helyen), melyeket szinte azonos mértékben tartanak befolyásoló tényezőnek a hallgatók; a szakos tárgyagnál kissé előbbre sorolva, mint a nem szakos tárgyak vonatkozásában.

A belső attribúciók közül pedig a „Jó teljesítmény utáni vágy” (szakosnál 5., nem szakosnál 3. helyen) – a nem szakos vizsgáknál tehát nagyobb jelentőséggel – található a rangsor első harmadában; melynél feltételezhető, hogy áttételesen a megfelelő tanulmányi átlaggal együtt járó kedvezmények igénybe vehetősége is közrejátszik.

Újabb eltérések a rangsor közepe táján találhatók. Ezek közül figyelemfelhívó jellegű a „Tanulási módszer” (szakosnál 6., nem szakosnál 9. helyen), és a „Szakmai rátermettség” (szakosnál 7., nem szakosnál 13. helyen) befolyásoló hatásában mutatkozó különbség. Mindkét attribúció esetében a vizsgálatban részt vevők jelzéseiből arra lehet következtetni, hogy a nem szakos tárgyak e tekintetben más megítélés alá esnek. Az egyértelmű, hogy míg az egyik esetben inkább speciális, a másikban általánosabb képességekre van szükség a sikeres teljesítéshez. Ezzel szemben az eltérő tanulási stratégiát a tárgyak jellegéből adódó különbségek önmagukban nem indokolják. Éppen ezért ezen eltérés magyarázatához további vizsgálatok szükségesek.

Az „Oktató előadói stílusa” (szakosnál 8., nem szakosnál 7. helyen) és a „Vizsgáztatóval szembeni attitűd” (szakosnál 10., nem szakosnál 12. helyen) a feltételezett okok között közel azonos helyen, de a rangsorban hátrébb szerepel. Ez abból adódhat, hogy a jó jegyet a hallgatók nem az oktató személyének tulajdonítják elsősorban, hanem sokkal inkább önmaguknak. Bár általában ugyanannál az oktatónál vizsgáznak, mint akinél az adott tárgyat tanulták, fontosabbnak tartják a kedveltségénél az előadások színvonalát – mivel ez utóbbiból többet profitálhatnak.

Az „Intelligenciá”-nak (szakosnál 11., nem szakosnál 8. helyen), a „Kreativitás”-nak (szakosnál 12., nem szakosnál 10–11. helyen), az „Egyes képességek”-nek (szakosnál 13., nem szakosnál 10–11. helyen) csekély jelentőséget tulajdonítanak a megkérdezettek. Ezen feltételezett okok a fent már jelzett sajátosság következtében a nem szakos tárgyagnál előbbre kerültek a rangsorban.

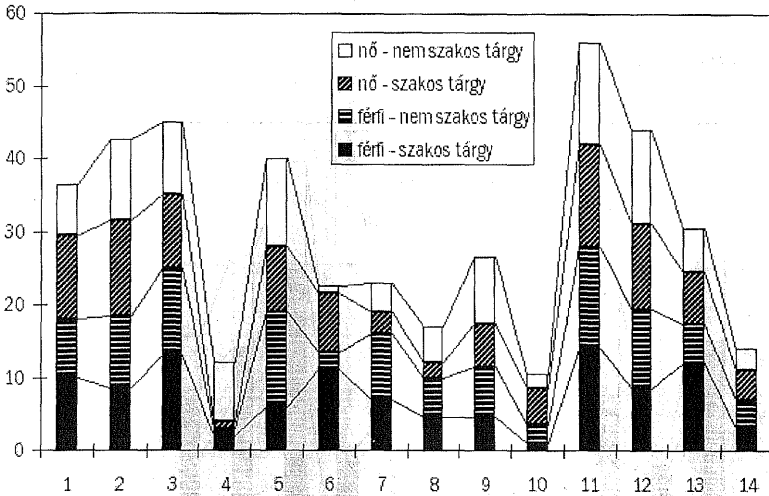
A megadott attribúciók közül a „Mások segítése a felkészülésben” áll az utolsó helyen, vizsgatárgytól függetlenül a közömbös kategóriába tartozva.

### Nemek közötti különbségek az egyes attribúciók megítélésében

Nem szerinti bontás esetén a szakos tárgynál az  $r_s=0,72$ , a nem szakosnál pedig az  $r_s=0,80$  értéket mutat. Ebből következik, hogy a rangsorok közötti összefüggés szorosabb, mint az összesített adatoknál kapott korreláció (lásd II. ábra).

## II. ÁBRA

## Nemek szerinti attribúciók



Kisebb – nagyobb eltérések azonban itt is kimutathatók. A férfiak válaszaiban több feltételezett ok is előbbre került a nők megítéléséhez képest. A szakos tárgyak vizsgaeredményeit a „Vizsgatárgy iránti érdeklődés” (F: 1. ↔ N: 5. hely); a „Szakmai rátermettség” (F: 6. ↔ N: 9. hely); a „Vizsgáztatóval szembeni attitűd” (F: 8–9. ↔ N: 11–12. hely), és a „Kreativitás” (F: 8–9. ↔ N: 13. hely) befolyásolja nagyobb mértékben ennél a nemnél. Ebből egyrészt kiderül az, hogy mind a nők adataihoz, mind az összesített rangsorhoz képest más attribúció (a „Vizsgatárgy iránti érdeklődés”) található az élen. Másrészt a fenti ranghelyek arra is rávilágítanak, hogy a választott szakterület és a hozzá kapcsolódó képességek dominálnak ebben az esetben.

A nem szakos tárgyak vonatkozásában a legnagyobb különbség a „Szorgalom” megítélésében tapasztalható (F: 1. ↔ N: 8. hely), olyannyira, hogy ez az attribúció a férfiaknál a „Szerencse/pech”-et megelőzve az első helyen áll. (Jó lenne tudni, hogy a szorgalom értelmezésében van-e a nemek között eltérés.)

A nőknél több helyen előbbre került a rangsorban a szakos és a nem szakos tárgyaknál egyaránt a „Vizsgák nehézsége” (N: 3. ↔ F: 7. hely, illetve N: 4. ↔ F: 9. hely); továbbá az előbbi csoportban az „Oktató előadói stílusa” (N: 7. ↔ F: 12. hely), a „Szerencse/pech” (N: 8. ↔ F: 11. hely), és az „Egyes képességek” (N: 10. ↔ F: 13. hely). Ennél a nemnél a tárgy jellege szerinti bontás a személyen kívüli okokra hivatkozás dominanciáját hozta felszínre.

A fentiekből tehát az következik, hogy a férfiak hajlamosabbak a belső okoknak, a nők pedig inkább a külsőnek nagyobb jelentőséget tulajdonítani. Ez egybevág a szakirodalom megállapításaival, miszerint a teljesítményelvárás nemenként eltérő megítélése kihatással van az önattribúcióra.

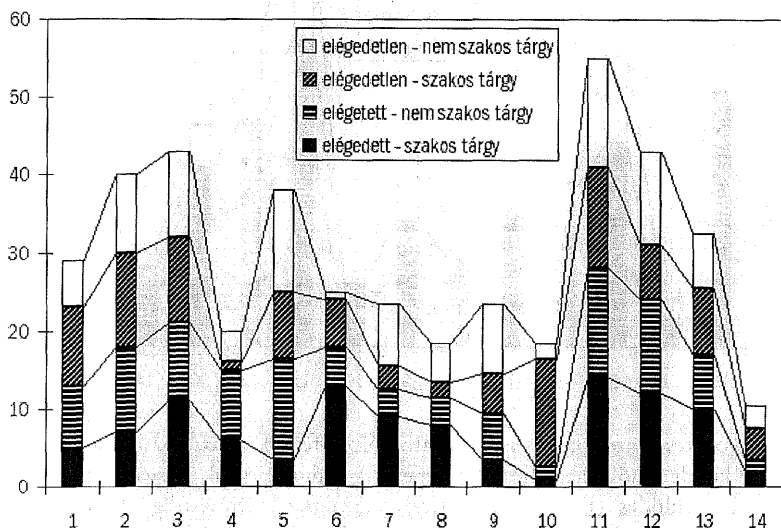
## A vizsgaeredményekkel való elégedettség szerinti attribúciók

A megkérdezett hallgatók 21%-a volt elégedett a vizsgákon elért eredményeivel, 76%-uk részben elégedett, és csupán 3%-uk elégedetlen. Ez a megoszlás teljesen összhangban van az általános gyakorlattal.

Az elégedetteknel a szakos és a nem szakos tárgyak attribúciói között  $r_s=0,44$ ; a részben elégedetteknel  $r_s=0,35$ , és az elégedetleneknél  $r_s=0,65$ . Ez azt jelenti, hogy a feltételezett okok között a fenti bontásban van a legnagyobb különbség a vizsgatárgy jellege tekintetében.

### 3. ÁBRA

*Elégedettség szerinti attribúciók*



Ezen belül az elégedettek al csoportjában a legjelentősebb rangsorbeli eltérés a „Szakmai rátermettség” (9,5 hely), a „Szerencse/pech” (8 hely), és a „Vizsgák nehézsége” (5,5 hely) vonatkozásában mutatkozik. Az első – belső tényező – a szakotárgyi vizsgákra van pozitív hatással, az utóbbiak – külső tényezők – pedig a nem szakos tárgyak eredményességét befolyásolhatják.

A részben elégedettek al csoportjában a szakos tárgyaknál a „Vizsgák nehézsége” (5 hely), a „Vizsgáztatóval szembeni attitűd” (5 hely), a „Szakmai rátermettség” (4,5 hely), és a „Tanulási módszer” (4 hely) dominál erőteljesebben a feltételezett okok között. A nem szakos tárgyaknál pedig a „Vizsgatárgy iránti érdeklődés” (12 hely) esetén mutatkozik kiugró különbség. Ez utóbbi arra utal, hogy a hallgatóknak egészen más a hozzáállása a választott tudományágakhoz csak részben vagy közvetve kapcsolódó területekhez.

Az elégedetlenek al csoportjában kapott adatok nem mérvadók, mivel csupán néhány főtől származnak.

A fenti megállapítások ettől eltekintve is a különböző kutatások eredményeivel összhangban vannak. A szakirodalom szerint ugyanis a sajátuk érzett siker esetében az emberek hajlamosabbak belső attribúciókkal magyarázni elért eredményeiket; ezzel szemben a – tagadhatatlan – kudarcot főleg különböző külső okoknak tulajdonítják.

Messzemenő következtetések levonására a minta alacsony volta nem ad lehetőséget. Az azonban a fenti eredményekből is megállapítható, hogy a hallgatók viszonya a szakos és a nem szakos tárgyakhoz eltérő. Mélyebb összefüggések feltárása érdekében éppen ezért indokolt a vizsgálat szélesebb körben való megismétlése.

*Simon Katalin*

# SZEMLE

## A MINŐSÉG MÉRÉSE

Bernard Shaw-hoz kapcsolódik az elbeszélés szerint az a mondás, miszerint az az igazán iskolázott ember, aki elérzékenyül a statisztikán. Az indikátorok kapcsán a kérdés különösen aktuális és jelentős: képesek-e a statisztikai adatok ill. az indikátorok elérzékenyíteni az oktatásügy szereplőit, vagy legalábbis képesek-e rá, hogy használói az adatok mögé látva belelássanak a valóságos folyamatokba? A *Measuring Quality* c. vékony kötet szerint igen, sőt a bevezetőben a szerkesztők úgy vélik, az országosan érvényesnek tekintett megállapított indikátorok egyre inkább az új oktatási „currency” eszközévé válnak, a választás és a döntéshozatal eszközevé egy új oktatási piacon (pl. standard értékelési feladatok, az eredmények közreadása). Az indikátorok, ha a felértékelődés következtében nagyobb becsben vannak is, az indikátorfejlesztés, adatközlés elméleti és módszertani kerete azonban nem problémamentesek. A könyv azokba a vitákba, eltérő álláspontokba szeretne betekintést adni, amely az oktatásban egy meghatározott terület indikátorairól, a minőségindikátorokról folyik, ezek hátterét igyekszik megvilágítani, a résztvevő országok és a résztvevő potenciális felhasználók – politikusok és gyakorlati emberek – különböző perspektíváinak bemutatása segítségével. A kötet elsősorban egy 1991-ben tartott nemzetközi szimpózium (OECD INES) tapasztalataira épít, amely összehozta az érintettek széles körét, akik a munkájuk előrehaladási folyamatának értékelését akarták megvitatni.

A kötet szerkesztői angol kutatók, szerzői túlnyomórészt angliai, kisebb részt amerikai és ausztrál egyetemi és oktatással foglalkozó intézetek munkatársai. A kötet szerkesztői és szerzői nem gondolják, hogy az oktatásügyi indikátorok minden oktatásügyi betegségre „panaceaként” hathatnának, de az olvasók számára bemutatják lehetőségeit, s felajánlanak egy lehetséges értelmezést is – némi kritikával ill. a korlátok bemutatásával együtt. A szerzők értelmezésében az indikátor mind a kontextusra, mind a folyamatokra figyelemmel tudnak lenni, s ezen túlmenően több szinten (országos, helyi, intézményi szinten) egyaránt megragadhatóvá tesznek folyamatokat. A tanulmányok bemutatják a legfontosabb kérdéseket ezen a területen, továbbá az egyes szereplők jelentőségét is az indikátorok fejlesztésében, interpretálásában és használatában.

A könyv négy fő témára fókuszál: mit jelent az indikátor, miért van a döntéshozóknak szükségük a telje-

sítményindikátorokra, hogyan kapcsolódnak ezek az indikátorok a tágabb (országos) kontextushoz, melyek a teljesítménymérés korlátai, s milyen kihívásokat jelentenek ezek az információk az oktatásügy helyi és rendszerszintű működésére. Az első két fejezet mintegy bevezetéként is, a keretek és a háttér ismertetését vállalja.

Az első fejezetből a keretekkel, a második fejezetből, Alan Ruby írásából az indikátorok felértékelődésének hátterével ismerkedhet meg az olvasó. A 80-as, 90-es években bekövetkezett oktatási reformok nyomában az iskoláknak önmenedzselő, kliensorientált iskolákká kellett válniuk, s egyben eredményeikre jobban odafigyelő, felelős és elszámoltatható intézményekké. Ezek a változások komoly kihívást jelentettek az oktatáspolitikai számára, s erőteljesen megnövelték a politikai döntéshozók információ szükségletét. Erre a szükségletre adott első válasz az lett, hogy a korábbinál több információt szolgáltatott a szakértők és a statisztikai adatok gazdái az oktatáspolitikai számára (természetesen számos megjegyzéssel együtt az adatok értelmezési korlátaira és összehasonlíthatósági problémáira vonatkozóan). Az oktatáspolitikai és a miniszter munkáját mindezek nem könnyítették meg mégsem. Ekkor próbáltak a szakértők az információ minőségén változtatni, nem többet, hanem inkább kevesebbet, de jobb, könnyebben használható és értelmezhető adatokat igyekeztek közvetíteni. Az oktatáspolitikának szüksége van információra, amelynek révén tájékozódhat és figyelheti a változások eredményeit – márpedig a változások jelentősek voltak az elmúlt években: a reformok a felelősség-megosztás elveinek megújítását is jelentették, s ennek révén olyan decentralizált rendszerek jöttek létre, ahol a döntések az iskolák szintjén vagy helyi szinten születnek meg – az oktatáspolitikai központi szinterétől távol. A döntéshozatal racionális modellje, célok által vezérelt irányítás, vagy a programfinanszírozás, mind a pontos célmeghatározáson nyugvó stratégiák, melyek szintén növelik az információ iránti igényt. De egyes ideológiák elkötelezettségek védelme is információt igényel az oktatáspolitikai oldaláról, a szabad iskolaválasztást és a versenyt elősegítő oktatáspolitikai éppúgy, mint az egyenlősítő oktatáspolitikai, mivel a források különböző (adott társadalmi, faji stb. csoportok közötti) elosztási elveit általában el kell tudni fogadtatni – ami szintén széles körben értelmezhető információt igényel. Ami ezekhez az igényekhez szükséges, az olyan adat, amely egyszerű, összehasonlítható és időszerű, valamint elérhető, közvetlen és nyilváno-

san ellenőrizhető. Az elszámoltathatósági reformok szintén többlet információt igényelnek, egyéb területeken. Néha a szükséges információ csak egyetlen adatot jelent, gyakran azonban egész értékelési folyamatot feltételez (pl. az iskolafejlesztésen belüli értékelés, a költséghatékonyság kérdése). Ahol valamilyen rendszer, gyakorlat a fenti szükségletre kiépült, ott az adatokat széles körben nyilvánosságra is hozzák. Ausztráliában pl. az évi oktatási jelentések mellett statisztikai melléklet mutatja be a folyamatokat, melyeket minden iskolának és szülői csoportnak eljuttatnak, az Egyesült Királyságban az iskolák eredményeit közlik le a sajtóban. (Ezeknek van erősen megkérdőjelezhető oldala is, hiszen a hozzáadott érték nélkül közzétett sorrendisége az iskoláknak erősen vitatható és vitatott is az érdekeltek részéről.) A hangsúly az interpretáción van – s ebben vannak a minőségindikátorok lehetőségei és korlátai is.

De mi is a baj a létező adatokkal? Minden országban vannak oktatási adatok – ezek elsősorban a rendszer mennyiségi oldalát, a rendszer méretét, áteresztőképességét ill. alapfolyamatait mérik (többnyire intézményi és létszámadatok segítségével). A rendszer működésére vonatkozóan nincs is sokkal több adatra van szükség, ha a folyamatokat központi előírások szabályozzák (bár ezeknek sem lehet a helyi szintű működését áttekinteni egyes országokban). A nem központi előírások által szabályozott rendszerben azonban már nagyobb az információszükséglet (a szabad iskolaválasztás pl. számos különbséget eredményezhet a rendszeren belül). A kimenetről pedig mindkét esetben általában igen kevés adat van, s ami van, az sem mindig a megfelelő szinten, bonyolult az aggregálása, s nem vehető össze intézményközi, településközi, államközi különbségek megtételéhez. Holott úgy tűnik, éppen ez az oldala válik fontossá az adatoknak a decentralizált rendszerekben: a nemzetközi összehasonlíthatóság mellett a településközi összehasonlítás lehetősége, s a trendek követésének lehetősége a folyamatokban. (AZ OECD CERJ által gyűjtött adatok a fenti szempontokat igyekeznek érvényesíteni.)

Fontos annak végiggondolása is, hogy mire van szükség a jobb adatok, információk szolgáltatásához. Amire ezekhez mindenképpen szükség van, az az analitikus kapacitás, a félreérthetőség elkerülése, az adatgyűjtés kiterjesztése a rendszer egészére, azaz egyes összefüggésekre és a folyamatokra is. Ez utóbbihoz azonban már egy konceptuális modell megalkotása is szükséges, ami már magát az indikátorfejlesztést is strukturálja. Az INES-ben ennek a rendszerműködési folyamatnak a modellje az alábbi főbb területeket különíti el: kontextus, input (források), folyamatok, és eredmények. A fentiekben kívül a relevancia fogalma is kulcsfontosságú ebben a vonatkozásban. A relevancia szem előtt tartás

fontos, mivel nem mindig könnyű elkerülni a kényelmességet, ami amellett szól, hogy az adatgyűjtést olyan adatokra kell végezni, amelyek eleve vannak, éppen abból az okból, hogy vannak. Az is fontos, végiggondolandó kérdés, hogy ki a címzett, hogy kinek a számára és milyen céllal készülnek adatok vagy adatrendszerek. Azonos adatokra van-e szüksége a politikusnak és a szülőknek, vagy az érdeklődő közönségnek? Módszerek tekintetében kérdés lehet, hogy adott terület egyszerű, mutatónak elfogadott adatot igényél-e, vagy komplex indexet, ill. hogy a választott vagy képzett indikátort lehet-e idősoros és területi bontásban vizsgálni? A szakemberek a fenti szempontok tisztázását követően fokozatosan juthatnak el a jobb rendszerig, azaz a jobb tanácsadó szerep lehetőségéig.

A harmadik fejezet szól az indikátorok fogalmi kérdéseiről, meghatározásáról. Talán meglepőnek tűnik, de arra, hogy mi is egy indikátor, nincs igazi definíció a kötetben. Azt az indikátor nevéből is lehet sejteni, hogy valamiféle információt szolgáltatnak, és valamit megmutatnak abból, amire vonatkoznak – erre utalnak az indikátor szinonimái is (jelzőszám, mutatószám stb.). Az oktatási indikátorok az oktatási rendszer állapotáról szolgáltatnak információt. Együttesen úgy működnek, mint egy jelzőrendszer, amely figyelmeztet, ha valami nem úgy alakul a rendszer működésében, ahogy kéne. Az indikátor természetesen nem adja meg a diagnózist, s nem írja elő az ellenszert sem, pusztán a cselekvés szükségességére hívják fel a figyelmet. S bár nincs igazi definíció, azért van konszenzus az indikátorok néhány fontos vonását illetően, pl.: mérhetőség, valamint, hogy többnyire nem önmagukban léteznek, hanem egy rendszer (indikátor rendszer) részét képezik, ill. hogy összehasonlítást tesznek lehetővé. Széles körű egyetértés van abban is, hogy mire jők az indikátorok: elsősorban a policy elemzéshez, a policy értékeléshez és a döntéshozatalhoz, politikaformáláshoz elengedhetetlenek, hogy a döntéshozók országos, regionális és közzetszinten sőt akár az intézmények vagy az osztályterem szintjén képesek legyenek követni a folyamatokat ill. ezek egyes oldalait. Az indikátorok természetesen csak egyik eszközt képezik a racionális politika-alakításnak és a policy elemzésnek, mellettük a hatékonyságelemzés, előrejelzések stb. szintén fontos, nem nélkülözhető eszközök. Az indikátor – mivel a politika nem tudja közvetlenül felhasználni a kutatási tudást – azt magába sűrítve, jelzésként értelmezve hozzájárul a jelentőséggel bíró dolgok kiemeléséhez és a politikáról folytatott párbeszéd fogalmainak kiforrásához.

A további fejezetek zömmel angol és észak-amerikai tapasztalatokat feldolgozó, az indikátorok lehetőségeit és korlátait ezek fényében mérlegelő íások. A negyedik

fejezet (Educational Systems and National Contexts) leírja az indikátor rendszer bevezetésének körülményeit az USA-ban. A korábbi évtizedekben az ún. „társadalmi indikátorok” használata terjedt el az USA-ban, melyek azonban idővel visszaszorultak, ami az indikátorok használatának korlátaira és veszélyeire irányítja a figyelmet. Az indikátorok ugyanis óhatatlanul értékeléseknek is hordozói, azaz az indikátorok könnyen „vindikátorokká” válhatnak. Másik veszély, ha a rendszer elválik a kontextusától, ha csak a tudományos közösség működési és sokkal inkább róla és elképzeléséről szól, mint a valóságról. A harmadik oka a társadalmi indikátorok relatív bukásának egy olyan általános társadalomelmélet hiánya, amelynek révén a társadalmi-gazdasági folyamatok is követhetővé váltak volna, s amellyel az oktatási indikátorokat is lehetett volna tesztelni. (Az átfogó társadalmi folyamatok követésében a gazdasági elméletek jobban működtek, mivel jobban kidolgozottak voltak, s ezek előnyei közé tartozott, hogy közös nevezőjük is van: a pénz.) Az oktatásügyben az indikátorok használatára vonatkozó kezdeményezés a tanulmányi teljesítmények romlásának felismeréséhez kapcsolódik. A szövetségi kormány ezt a felismerést követően fogalmazta meg, hogy az indikátorok rendszere nagyobb szerepet kell játsszon a nemzeti célok meghatározásában és a teljesítmények államonkénti összehasonlításában. Az USA-ban a 70-es, 80-as években a szövetségi oktatási minisztérium (Federal Department of Education) és az Oktatásstatistika Országos Központja (National Center for Education Statistics) indított egy programot oktatási indikátorok kialakítására, amelyet évente *The Condition of Education* c. jelentés formájában adtak ki. A *Nation at Risk* c. jelentés azzal is stimulálta az oktatásügyi indikátorok kialakítását, hogy számos oktatásügyi indikátort felhasznált és interpretált, nemzetközi összehasonlításokat tett, trendeket vont meg a hazai teszt programok eredményeinek felhasználásával stb. Két következménye volt a *Nation at Risk* indikátor használatának: részben, hogy sokak figyelmét az oktatás helyzetére irányította, másrészt annak felismerése, hogy bizonyos statisztikai információk, mint pl. teszt eredmények, önmagukon túlmenő jelentéssel, jelző értékkel is bírnak, azaz az oktatás helyzetéről szóló indikátorokként is használhatóak. Az *Education at Risk* megjelenése után egy évvel, az US Secretary of Education rendszeresen tett közzé táblákat, amelyek az oktatási teljesítmények államonkénti különbségeit mutatták be. Az USA-ban 1990 után országos szinten fogalmazódtak meg oktatásügyi célok, ezekhez „mértékegységeket”, ún. standardokat is rendeltek több (elsősorban tantárgyi) területen. (Maga a törekvés részét képezi az elszámloltathatóság növelését célzó törekvéseknek, amely

számos területre dolgoz ki hasonlókat. Egy 1990-ben végzett felmérés szerint az államok többsége az USA-ban használ valamiféle indikátor rendszernek tekinthető rendszert. Ezek többnyire statisztikai programok, amelyek az oktatási rendszerek kulcselemeit reprezentálják, s melyekről rendszeresen jelentés készül. A jelenlegi törekvések három kategóriába sorolhatóak: indikátor rendszerek, „report cards” kialakítása, és az elszámloltathatósági rendszer kialakítása. Több helyen az indikátorok helyi programokhoz kapcsolódnak, néhány állam célokat és standardokat is kitűzött az iskolái számára, s a helyi lapok ezen célérést ismertetik az egyes iskolák esetében, s van, ahol a kitűzött célok eléréséhez valamiféle jutalom is kapcsolódik, ill. a rossz eredmények adminisztratív szankciókat vonnak maguk után, ami szintén fontos motíváló tényező lehet. Más okok is támogatják azonban az indikátor-rendszerek kialakítását, ezek a tervezést, az elemzést és a fejlesztést is segítik. New York-ban pl. a rosszul teljesítő iskoláknak fejlesztési tervet kell készíteniük, ennek megvalósulását központilag támogatják és monitorozzák. A legfőbb haszon azonban az országos és helyi rendszerek részletes diagnózisának lehetősége lenne, azaz az indikátorok egy elméleti felhasználási lehetősége – ennek a követelménynek eleget tevő rendszer azonban nincs az USA-ban jelenleg.

Az *ötödik* fejezet (*The Limitations of Performance Measurement Systems*) az értékelési rendszer korlátaival foglalkozva elsősorban az indikátorok értelmezésének és használhatóságának problémáit veti fel. Az indikátorok használata során több komoly problémával kell szembenézni. Veszélyes lehet például a közvetlen kapcsolások megteremtése, mivel az indikátorrendszerek elsődleges célja csak a jelzés, s nem célja a következtetések levonása, vagy hogy a sikereseket honorálja. A szerzők ezért is óvnak az indikátorok értelmezésének a finanszírozással való közvetlen kapcsolatától, de figyelmeztetnek arra is, hogy a teljesítmény mérése még nem javítja a teljesítményt, ill. hogy a mérés nem elégséges az oktatás országos és helyi szintjén, ill. a tanulói szinten, hanem nélkülözhetetlen az intézmények szintjén is. Különösen nehéz kérdés az indikátorok használata az oktatás területén, ha az oktatást, mint közszolgáltatást akarjuk értékelni. A közszolgáltatások minőségének mérése és értékelése ugyanis jóval nehezebb, mint a tanulói teljesítmények mérése és értékelése, ugyanakkor a fogyasztóorientált oktatási rendszerekben a közszolgáltatás minőségére és a lakosság mint fogyasztók informálására is igen nagy hangsúly kerül. A közszolgáltatás mérésének problémája nem csupán módszertani gondokat jelent, hanem olyan alapvető kérdéseket is érint, mint a (rányítási szintek közötti, rányítók és szakértők közötti, szolgáltatást nyújtó intézmények közötti

ti, szolgáltatók és fogyasztók közötti) hatalommegosztás kérdése, a standardizáció lehetőségei és a mérés etikai kérdései. A mérés korlátait jelenti ebben a szférában az a tény is, hogy a komplex működéssel jellemezhető szolgáltatási területeken az okok és a következmények sokszor nem választhatók el egymástól, s hogy nem mindig fogalmazhatóak meg világos célok ezen a területen. A korlátokat szaporítja a szolgáltatás nem anyagi természete és komplex mivolta, s a járulékos hasznok, az ún. externáliák léte, amelynek következtében számos, nem igazán mérhető tényező ill. hatás jelentőségével is számolnunk kellene tudni a közszolgáltatások minőségének megítéléséhez.

A hatodik fejezet (Applying Indicators at the Local Systems Level) angliai tapasztalatokat dolgozva fel a helyi szintű alkalmazás lehetőségeivel foglalkozik, s ezen belül egy kutatás leírását tartalmazza, amely annak feltárását célozza, hogy helyi szinten milyen indikátorokat használnak. Egy másik írás azokat a stratégiákat írja le, amelyeket a helyi oktatásirányító hatóságok követnek, s amellel érvel, hogy az indikátorok a döntéshozatalhoz és az elszámoltathatóság teljesüléséhez igen fontosak lehetnek, ha a helyi hatóságok (LEA-k) tisztában vannak saját céljaikkal. Az oktatásügyi indikátoroknak azonban egy szélesebb értékelési rendszerbe kell tagolódniuk, amely a felügyelet/ellenőrzést és az önértékelést egyaránt szolgálja. A helyi és a központi érdekek és szükségletek között azonban jelentős eltérés van, ezeket nem könnyű közös nevezőre hozni.

A fenti kérdések több értelemben is aktuálisak ma Magyarországon: központi fogalomná vált az oktatásban a minőség fogalma, de az információigény megnövekedésével nem kizárt, hogy azzá válik az indikátor fogalma is. Hogy ez valóban bekövetkezhesen, ill. hogy ez a kívánatos módon történhessen, azaz a másutt már felismert buktatókat elkerülhessük, érdemes az ilyen és hasonló könyvek – tapasztalatok – tanulmányozása.

(Katrjn A. Riley & Desmond L. Nutall [eds]: *Measuring Quality. Education Indicators. United Kingdom and International Perspectives. The Falmer Press, 1994.*)

Imre Anna



## MINŐSÉG, MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS – PEDAGÓGIAI LEXIKONOK CÍMSZAVAI

A magyar neveléstudomány története során három lexikon jelent meg. A 20. századi magyar történelem és kultúrtörténet három nagyon különböző időszakában

jelentek meg ezek a kötetek. Az első 1933-ban, amely sajátos küldetéseként a kor szelleméhez híven „elsősorban magyar óhajtott lenni”. Szócikkjei főként neveléstörténeti és nevelésméleti témákat tárgyalnak. A második, az *Akadémiai Kiadó* gondozásában 1978-ban megjelent Pedagógiai Lexikon célja, hogy „a marxizmus-leninizmus szellemében megírt, korszerű, tudományos kiadvány legyen”, mely felvilágosítást nyújt mind azoknak, akik beletekintenek. A rendszerváltás után természetes módon született meg az igény egy újabb lexikon megalkotására. A *Keraban Kiadó* 1997-ben megjelent lexikona nem vállalja egyik elődjének örökségét sem, s egy tagabb nézőpontból közelít a pedagógiához, sok egyéb tudományterületet is bevonva.

A minőség, mérés, értékelés problematikája is igen különbözőképpen jelenik meg a három lexikonban. A ma számunkra kézenfekvő címszavakat hiába is keressük az első, 1933-as lexikonban. Maga a mérés, a tesztelés még meglehetősen új keletű ebben az időszakban. Értékelés csak az osztályozás, és érdemjegyek címszón belül jelenik meg. Az osztályozásnak a lexikon egyetlen funkciót tulajdonít: a szülők értesítése a gyermek tanulmányi előmeneteléről, az érdemjegyek pedig a magartatás és tanulás jellemzésére szolgálnak. Mindkét szócikk igen szűkszavúan ezen túl pusztán azt sorolja fel, hogy a különféle iskolatípusokban milyen hivatalosan megállapított érdemjegyek adhatók.

A második, 1978-ban megjelent lexikon megjelenésekor már túlvagyunk azon az expanzió, mely az oktatásügyet „ipari-szolgáltató” ágazattá tette. A tömegoktatás kialakulása ill. a curriculumfejlesztés és a tananyagrobbanás magával hozta a minőség vizsgálatának igényét, az értékelési rendszer, kritériumok, mérőeszközök kidolgozását is. (A magyar didaktikai irodalomban Kiss Árpád és Nagy Sándor neve fémjelzi az új kutatási irányt.) A lexikonban minőség és teljesítmény címszó alatt azonban még hiába keressünk bármit is. A *hatékonytárgyat* a lexikon a nevelőmunkára fordított erőki-fejtés és elért eredmények arányaként értelmezi, s felhívja a figyelmet arra is, hogy ennek mérhetősége igen bizonytalan. A *minősítés* kétféle értelmezést nyer: jelenli egyrészt a tanuló munkájának, viselkedésének minősítését, másrészt a pedagógus minősítését – mindkét esetben a kor ideológiájának elvárásai és az annak való megfelelés igénye mutatkoznak meg. Az értékelés és ellenőrzés viszont már megjelenik, mint a didaktikai folyamat része. Viszont még sem az ellenőrzést, sem az értékelést nem emeli a lexikon a tanórán kívülrre és nem elemzi rendszerszinten ezek szerepét. (Sajátos módon mindkét címszó kétszer szerepel a lexikonban. Külön megtalálható az ellenőrzés és az értékelés önállóan és szerepelnek egyszer egy címszó alatt is: értékelés és ellenőrzés.) A korabeli didaktikai irodalomban

ti, szolgáltatók és fogyasztók közötti) hatalommegosztás kérdése, a standardizáció lehetőségei és a mérés etikai kérdései. A mérés korlátait jelenti ebben a szférában az a tény is, hogy a komplex működéssel jellemezhető szolgáltatási területeken az okok és a következmények sokszor nem választhatók el egymástól, s hogy nem mindig fogalmazhatóak meg világos célok ezen a területen. A korlátokat szaporítja a szolgáltatás nem anyagi természete és komplex mivolta, s a járulékos hasznok, az ún. externáliák léte, amelynek következtében számos, nem igazán mérhető tényező ill. hatás jelentőségével is számolnunk kellene tudni a közszolgáltatások minőségének megítéléséhez.

A hatodik fejezet (Applying Indicators at the Local Systems Level) angliai tapasztalatokat dolgozva fel a helyi szintű alkalmazás lehetőségeivel foglalkozik, s ezen belül egy kutatás leírását tartalmazza, amely annak feltárását célozza, hogy helyi szinten milyen indikátorokat használnak. Egy másik írás azokat a stratégiákat írja le, amelyeket a helyi oktatásirányító hatóságok követnek, s amellel érvel, hogy az indikátorok a döntéshozatalhoz és az elszámoltathatóság teljesüléséhez igen fontosak lehetnek, ha a helyi hatóságok (LEA-k) tisztában vannak saját céljaikkal. Az oktatásügyi indikátoroknak azonban egy szélesebb értékelési rendszerbe kell tagolódniuk, amely a felügyelet/ellenőrzést és az önértékelést egyaránt szolgálja. A helyi és a központi érdekek és szükségletek között azonban jelentős eltérés van, ezeket nem könnyű közös nevezőre hozni.

A fenti kérdések több értelemben is aktuálisak ma Magyarországon: központi fogalomná vált az oktatásban a minőség fogalma, de az információigény megnövekedésével nem kizárt, hogy azzá válik az indikátor fogalma is. Hogy ez valóban bekövetkezhesen, ill. hogy ez a kívánatos módon történhessen, azaz a másutt már felismert buktatókat elkerülhessük, érdemes az ilyen és hasonló könyvek – tapasztalatok – tanulmányozása.

(Katrjn A. Riley & Desmond L. Nutall [eds]: *Measuring Quality. Education Indicators. United Kingdom and International Perspectives. The Falmer Press, 1994.*)

Imre Anna



## MINŐSÉG, MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS – PEDAGÓGIAI LEXIKONOK CÍMSZAVAI

A magyar neveléstudomány története során három lexikon jelent meg. A 20. századi magyar történelem és kultúrtörténet három nagyon különböző időszakában

jelentek meg ezek a kötetek. Az első 1933-ban, amely sajátos küldetéseként a kor szelleméhez híven „elsősorban magyar óhajtott lenni”. Szócikkjei főként neveléstörténeti és nevelésméleti témákat tárgyalnak. A második, az *Akadémiai Kiadó* gondozásában 1978-ban megjelent Pedagógiai Lexikon célja, hogy „a marxizmus-leninizmus szellemében megírt, korszerű, tudományos kiadvány legyen”, mely felvilágosítást nyújt mind azoknak, akik beletekintenek. A rendszerváltás után természetes módon született meg az igény egy újabb lexikon megalkotására. A *Keraban Kiadó* 1997-ben megjelent lexikona nem vállalja egyik elődjének örökségét sem, s egy tagabb nézőpontból közelít a pedagógiához, sok egyéb tudományterületet is bevonva.

A minőség, mérés, értékelés problematikája is igen különbözőképpen jelenik meg a három lexikonban. A ma számunkra kézenfekvő címszavakat hiába is keressük az első, 1933-as lexikonban. Maga a mérés, a tesztelés még meglehetősen új keletű ebben az időszakban. Értékelés csak az osztályozás, és érdemjegyek címszón belül jelenik meg. Az osztályozásnak a lexikon egyetlen funkciót tulajdonít: a szülők értesítése a gyermek tanulmányi előmeneteléről, az érdemjegyek pedig a magartatás és tanulás jellemzésére szolgálnak. Mindkét szócikk igen szűkszavúan ezen túl pusztán azt sorolja fel, hogy a különféle iskolatípusokban milyen hivatalosan megállapított érdemjegyek adhatók.

A második, 1978-ban megjelent lexikon megjelenésekor már túlvagyunk azon az expanzió, mely az oktatásügyet „ipari-szolgáltató” ágazattá tette. A tömegoktatás kialakulása ill. a curriculumfejlesztés és a tananyagrobbanás magával hozta a minőség vizsgálatának igényét, az értékelési rendszer, kritériumok, mérőeszközök kidolgozását is. (A magyar didaktikai irodalomban Kiss Árpád és Nagy Sándor neve fémjelzi az új kutatási irányt.) A lexikonban minőség és teljesítmény címszó alatt azonban még hiába keressünk bármit is. A *hatékonytságot* a lexikon a nevelőmunkára fordított erőki-fejtés és elért eredmények arányaként értelmezi, s felhívja a figyelmet arra is, hogy ennek mérhetősége igen bizonytalan. A *minősítés* kétféle értelmezést nyer: jelenli egyrészt a tanuló munkájának, viselkedésének minősítését, másrészt a pedagógus minősítését – mindkét esetben a kor ideológiájának elvárásai és az annak való megfelelés igénye mutatkoznak meg. Az értékelés és ellenőrzés viszont már megjelenik, mint a didaktikai folyamat része. Viszont még sem az ellenőrzést, sem az értékelést nem emeli a lexikon a tanórán kívülrre és nem elemzi rendszerszinten ezek szerepét. (Sajátos módon mindkét címszó kétszer szerepel a lexikonban. Külön megtalálható az ellenőrzés és az értékelés önállóan és szerepelnek egyszer egy címszó alatt is: értékelés és ellenőrzés.) A korabeli didaktikai irodalomban



ekkor még hol szorosan összekapcsolódó, egymástól elkülöníthetetlen fogalomparént értelmek, máshol az ellenőrzés elkülönül és az oktatási folyamatban önálló didaktikai mozzanatként jelenik meg. A szócikkek tartalma is közvetíti ezt a kétféle elgondolást. A két fogalom együttértelmezésekor az értékelést és ellenőrzést egy olyan eszközhöz tételezi a szócikk szerzője, amely arra alkalmas, hogy az adott ember magatartását a társadalmi erkölcsökhöz viszonyítva megadjuk annak a helyes fejlődési irányt, ami akkor éri el a célját, ha a legjobb cselekedetekre ösztönöz. A szócikkek felhívják a figyelmet az értékelés hiányának következményeire, s a végső célra is, amely az, hogy kialakuljon az egyénben az önértékelés és önellenőrzés képessége. (A szocialista rendszer ideológiáját tükrözi az érvelés: mivel ifjúkorban még nem érte el a kötelességtudat ezt a fokot, ezért van nagyobb szükség erre a külső kontrollra.) A szócikkek megemlítik bizonyos kritériumokat, melyeket szigorúan be kell tartani: 1, igazságosság és tárgyilagosság, 2, jóindulatú, segítőkész szándék, 3, az értékelés ne váljék a cselekvés céljává. A kritériumok közötti lehetséges ellentmondásról és teljesítésének nehézségeiről nem tesz említést. Viszont utal arra a törekvésre, hogy az ellenőrzést és értékelést az egész oktatási folyamat szerves részévé kell tenni. Az értékelés iskolai formáiként említi a szóbeli és írásbeli formát, az osztályozást és a pontozást: A negatív példa szerepét azok a nyugati iskolák, pedagógiai koncepciók töltik be, ahol nincsen osztályzás a - szócikk írója szerint ez anarchiához vezet.

Azok a szócikkek, ahol külön jelenik meg a két fogalom, egy kicsit „modernebb” pedagógiai nézőpontot testesítenek meg. Az értékelést a tanulmányi teljesítmények mennyiségi (1-5) és minőségi (elégtelen-jeles) jellemzőinek elemzéseként és összegzéseként definiálja. Ez az összegzés történhet abszolút (előre meghatározott kritériumok alapján) és relatív szempontok (pl. osztálytársakhoz viszonyítva) szerint. A szócikk itt legmegfelelőbbnek a szülők számára a szóbeli, részletes értékelést tartja, a nehézségét pedig az objektivitás megvalósításában látja, valamint utalást tesz a tantárgyi eredményvizsgálatokra. Az ellenőrzést kétféleképpen definiálja. 1, mint nevelési módszert, ahol egyfajta óvó funkciója van, mely segítségével megakadályozzuk a téveszmék kialakulását. 2, mint didaktikai feladatot: a tanuló lássa saját eredményeit, és beléérti azt a funkciót is, hogy a tanárt tájékoztassa munkája hatékonyságáról. Végső soron a szócikk az ellenőrzés célját nem pusztán az osztályzatok létrehozásában, hanem a motiválásban is látja. A teljesítmény mérését tárgyalva a korabeli meggyőződés lenyomatát találjuk ismételtlen. Egyetlen üdvöztető eszköznek a tesztet tartja, mert ez a forma kizárja a szubjektivitást, az „egyéni értékrend-

szérből adódó torzulások” visszaszorulnak, a didaktikai munka tervezhetőbbé, hatékonyabbá válhat.

Az utóbbi években még inkább felértékelődött minőség, a hatékonyság, a mérés-értékelés szerepe és funkciója. Ezt a tényt igazolja a *harmadik* lexikon. A témára vonatkozóan sok szócikket és utalást találunk benne, itt már megjelenik a minősítés és minősítési rendszer című szócikk is, mely főként a szakképzésre vonatkoztatva, a szakmai kvalifikáció megszerzését tárgyalja. Terjedelmében is nagyobb és önálló szócikket kap az értékelés. Egy tágabb, a tanórát túllépő szémszögből tárgyalja a fogalmat. Már nem pusztán didaktikai feladatként, hanem egy átfogóbb folyamatként jelenik meg, „amelyben szisztematikusan vizsgálják vagy megítélik valamilyen jelenségnek, eszménynek vagy tárgynak az értékét”. Tyler és a rendszerszemlélet ötvözéseként kapcsolatteremtő elemként tételezi a célok - eredmény - folyamat láncában. Az elvárás és valóság viszonyát tárgyalja fel, az eltérésekről ad visszajelzést, ez által funkciója által válhat rendszerszabályzó elemmé, s mint ilyen, a korábbiakhoz képest más/több funkciót is ellát. Bemutatja az ellenőrzés hagyományos és új tárgyát: ez hagyományosan a tanulók teljesítménye, nevelési szintje, de a 90-es években az oktatási rendszerek, tantervek, oktatásban résztvevő személyek és eszközök értékeléséről is beszélünk. Az értékelés szintjei is kitágulnak: nemzetközi, országos, regionális, intézményi, intézményen belüli és egyéni szint jelenik meg. Funkciói a tantárgyi teljesítmény minősítésén túl a motiválás (mely már az előző lexikonban is megjelent), a pályaválasztás segítése, és a személyiség formálása (juttalmazás-büntetés útján). Ebben a lexikonban jelennek meg először a pedagógiába Scriven által bevezetett kifejezések: összegző (summatív), fejlesztő (formatív), és a diagnosztikus értékelés, melyeket külön szócikkek is tárgyalnak. Az értékelés orientáltságát és módszereit tekintve is elkülöníthető elemek jelennek meg: az értékelés lehet kritériumorientált vagy normaorientált. (Az előző lexikonban ezt abszolút és relatív kifejezésekkel jelölték.), a módszer pedig mennyiségi - becslés (osztályzat) vagy mérés (pontozás) - és minőségi. Ez a lexikon már nyíltan közli az osztályzattal szembeni kételyt, annak nagyfokú megbízhatatlanságát. Az értékeléssel kapcsolatos kritériumok a következők: objektivitás, validitás, megbízhatóság.

Az ellenőrzés legfőbb momentumának a lexikon a tanulókról, személyiségükből, ismeretükből, tudásuk fejlődéséről szerzett információt tartja. Hiszen csak ezek ismeretében lehet a későbbiekben is tervezni. Bemutatja a szócikk az ellenőrzés-értékelés viszonyáról alkotott különféle nézőpontokat is. 1) Az ellenőrzés önálló módszer. 2) Az ellenőrzés szorosan összekapcsolódva az értékeléssel egységes oktatási módszerként jelenik meg. 3) Az ellenőrzés az értékelés első részművelete.

A harmadik lexikon külön szócikket szán a tudásszintmérésre, mely a tudás ellenőrzésének és értékelésének objektív módszere. Alapfunkciója a visszajelzés. Megvalósításához megfelelő mérőeszközök szükségesek, melyek a tananyag egészét lefedő feladatokat tartalmaznak. Felsorolja a tudásszintmérés különféle (fejlesztő, prognosztizáló, osztályozást-értékelést elősegítő, differenciáló, szelektáló) funkcióit és utal az IEA vizsgálatokra, mely a tudásszint mérésén keresztül egyes oktatási rendszerek hatékonyságát is minősíti.

Az oktatás *hatékonyságát* tárgyalva nem egyszerűen közgazdasági szempontokat emel be, de rámutat arra is, hogy az oktatást nem lehet egyszerűen ráfordítás/megtérülés arányával elemezni. A hatékonyság vizsgálatánál két irányt vázol: a mennyiségi vizsgálatok a végzettséget, a tankötelezettség teljesítésének mértékét helyezik középpontba, a minőségi vizsgálatok annak feltárására irányulnak, hogy milyenné válnak a tanulók. Ezen túl, ha nem is önálló szócikként, megjelennek az olyan fogalmak, mint a hatásvizsgálat, rangsorolás, pontozás, kódolás, kvalifikáció.

Mindezek együttvéve arra a tendenciára mutatnak rá, hogy a minőség, annak mérhetősége és értékelése egy szűkebb fogalom értelmezésétől egy tágabb fogalomig jutott el a 90-es évekre, ill. hogy ez az alapvetően nem centrális jellegű kérdés kulcsfontosságú, lényeges kérdéssé vált napjainkra a pedagógiai gondolkodásban. (*Magyar Pedagógiai Lexikon. Bp., Révai, 1933.; Pedagógiai Lexikon. Bp., Akadémiai Kiadó, 1976.; Pedagógiai Lexikon. Bp., Keraban, 1997.*)

Ádám Anetta



## MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS A SZAKKÉPZÉSBEN

Gyorsan változó időket élünk. Az egyes szakterületekre vonatkozó ismeretek összessége is gyorsan elavul, megsokszorozódik és újraprendződik. Ennek következtében nemcsak a vonatkozó ismeretek, de a szakterületet jellemző szemlélet is formálódik, inspirációkat kap más szakterületektől, globális hatást kifejtő szellemi divatirányzatoktól. A gondolkodásmód változása pedig nem teszi lehetővé, hogy az új tudást a régre vonatkozó fogalmakkal írjuk le. Az új magyarázatok új terminusokat igényelnek. Egy-egy diszciplína terminológiája hosszú idő alatt alakul ki. Szakszavait valaki elkezdte használni, mások lényegesnek ítélve átvették, esetleg pontosították, definícióit megvitaták. Lassan meghonosodott, jelentése többé-kevésbé rögzült, ezek után csak lassú fejlődésen ment keresztül.

A 20. század utolsó évtizedeit már nem ez jellemzi. Nincs idő a dolgok alapos megvitatására, a fogalmak kiérlelésére, meghonosítására. Most egy-egy szellemi divathullám, egy frappáns ötlet, egy kedvezően fogadott modell révén kezdenek használni egy új fogalmat, bizonytalan jelentéstartalommal, ami inkább csak jelzésére szolgál egy újonnan fontosnak ítélt jelenségnek. Az új jövevény – ha nem merül azonnal a feledés homályába – gyors karrierre számíthat. Pontatlansága, jelzésértéke óriási előnnyel jár. Bizonyos határokon belül mindenki azt ért rajta, amit akar, úgy használja, ahogy számára előnyös, célközönsége számára érthető, miközben ténylegesen fontos dolgokról beszélhet. Az oktatás és szakképzés területéről elég utalnunk a kompetenciára (competency) vagy az élethosszig tartó tanulásra (lifelong learning). Ezek néhány éve sűrűn előfordulnak a szakirodalomban, de igen különböző dolgokat értenek ezeken a szakemberek attól függően, hogy megérinti-e őket az új idők szele, vagy korábban tanulták meg a világot és nem voltak képesek váltani, illetve hogy hol van a hazájuk, melyik oktatási, szakképzési, társadalmi rendszerről beszélnek. E „posztmodern terminusok” jövőendő sorsa éppoly bizonytalan, mint az volt, hogy – legalább átmenetileg – elfogadottá válnak.

Az oktatás és szakképzés kapcsán minőségbiztosításról sem túl rég óta beszélnek, de mostanában igen sok cikk és előadás címében szerepel. Tematikus számokat kiadó folyóiratok – mint a most kézben tartott füzet – címlapján előbb-utóbb feltűnik a fogalom. A tekintélyes *European Journal of Education* 1998/3-as számát a felsőoktatás minőségbiztosításának szentelték (The Evaluative State Revisited). A legfontosabb európai szakképzési folyóirat, az Európai Szakképzés-Fejlesztési Központ (CEDEFOP) által évente háromszor kiadott periodikája is minőségbiztosítási tematikus számmal zárta az 1998-as évet. Ennek írásait tekintjük át.

A tartalomjegyzéket végigböngészve az tűnik fel először, hogy – a Vocational Training-re egyáltalán nem jellemző módon – német szerzők dominálják a számot. A Humboldt Egyetem professzora által szerkesztett kiadványban a nyolc cikk közül ötöt jegyeznek német szakemberek, és a lengyel és portugál esettanulmány mellett – amelyet az adott országban készítettek – csupán egy tanácsadó cég belga igazgatójának adatott meg, hogy szerzőként szerepeljen. A Németországban íródott cikkek egyébként egy kivétellel nem szerzőik hazájának helyzetét elemzik, hanem elméleti fejtegetéseket tartalmaznak, illetve több európai országot érintő komparatistikai írások. Mindez azért érdekes, mert ezáltal többször említődik meg a társadalmi partnerek egyeztetésének minőséget garantáló szerepe és a gyakorlat fontossága, mintha például svéd vagy francia szakértők véleményét olvasnánk. Sőt, az a véleményünk,

A harmadik lexikon külön szócikket szán a tudásszintmérésre, mely a tudás ellenőrzésének és értékelésének objektív módszere. Alapfunkciója a visszajelzés. Megvalósításához megfelelő mérőeszközök szükségesek, melyek a tananyag egészét lefedő feladatokat tartalmaznak. Felsorolja a tudásszintmérés különféle (fejlesztő, prognosztizáló, osztályozást-értékelést elősegítő, differenciáló, szelektáló) funkcióit és utal az IEA vizsgálatokra, mely a tudásszint mérésén keresztül egyes oktatási rendszerek hatékonyságát is minősíti.

Az oktatás *hatékonyságát* tárgyalva nem egyszerűen közgazdasági szempontokat emel be, de rámutat arra is, hogy az oktatást nem lehet egyszerűen ráfordítás/megtérülés arányával elemezni. A hatékonyság vizsgálatánál két irányt vázol: a mennyiségi vizsgálatok a végzettséget, a tankötelezettség teljesítésének mértékét helyezik középpontba, a minőségi vizsgálatok annak feltárására irányulnak, hogy milyenné válnak a tanulók. Ezen túl, ha nem is önálló szócikként, megjelennek az olyan fogalmak, mint a hatásvizsgálat, rangsorolás, pontozás, kódolás, kvalifikáció.

Mindezek együttvéve arra a tendenciára mutatnak rá, hogy a minőség, annak mérhetősége és értékelése egy szűkebb fogalom értelmezésétől egy tágabb fogalomig jutott el a 90-es évekre, ill. hogy ez az alapvetően nem centrális jellegű kérdés kulcsfontosságú, lényeges kérdéssé vált napjainkra a pedagógiai gondolkodásban. (*Magyar Pedagógiai Lexikon. Bp., Révai, 1933.; Pedagógiai Lexikon. Bp., Akadémiai Kiadó, 1976.; Pedagógiai Lexikon. Bp., Keraban, 1997.*)

Ádám Anetta



## MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS A SZAKKÉPZÉSBEN

Gyorsan változó időket élünk. Az egyes szakterületekre vonatkozó ismeretek összessége is gyorsan elavul, megsokszorozódik és újrandeződik. Ennek következtében nemcsak a vonatkozó ismeretek, de a szakterületet jellemző szemlélet is formálódik, inspirációkat kap más szakterületektől, globális hatást kifejtő szellemi divatirányzatoktól. A gondolkodásmód változása pedig nem teszi lehetővé, hogy az új tudást a régre vonatkozó fogalmakkal írjuk le. Az új magyarázatok új terminusokat igényelnek. Egy-egy diszciplína terminológiája hosszú idő alatt alakul ki. Szakszavait valaki elkezdte használni, mások lényegesnek ítélve átvették, esetleg pontosították, definícióit megvitaták. Lassan meghonosodott, jelentése többé-kevésbé rögzült, ezek után csak lassú fejlődésen ment keresztül.

A 20. század utolsó évtizedeit már nem ez jellemzi. Nincs idő a dolgok alapos megvitatására, a fogalmak kiérlelésére, meghonosítására. Most egy-egy szellemi divathullám, egy frappáns ötlet, egy kedvezően fogadott modell révén kezdenek használni egy új fogalmat, bizonytalan jelentéstartalommal, ami inkább csak jelzésére szolgál egy újonnan fontosnak ítélt jelenségnek. Az új jövevény – ha nem merül azonnal a feledés homályába – gyors karrierre számíthat. Pontatlansága, jelzésértéke óriási előnnyel jár. Bizonyos határokon belül mindenki azt ért rajta, amit akar, úgy használja, ahogy számára előnyös, célközönsége számára érthető, miközben ténylegesen fontos dolgokról beszélhet. Az oktatás és szakképzés területéről elég utalnunk a kompetenciára (competency) vagy az élethosszig tartó tanulásra (lifelong learning). Ezek néhány éve sűrűn előfordulnak a szakirodalomban, de igen különböző dolgokat értenek ezeken a szakemberek attól függően, hogy megérinti-e őket az új idők szele, vagy korábban tanulták meg a világot és nem voltak képesek váltani, illetve hogy hol van a hazájuk, melyik oktatási, szakképzési, társadalmi rendszerről beszélnek. E „posztmodern terminusok” jövőendő sorsa éppoly bizonytalan, mint az volt, hogy – legalább átmenetileg – elfogadottá válnak.

Az oktatás és szakképzés kapcsán minőségbiztosításról sem túl rég óta beszélnek, de mostanában igen sok cikk és előadás címében szerepel. Tematikus számokat kiadó folyóiratok – mint a most kézben tartott füzet – címlapján előbb-utóbb feltűnik a fogalom. A tekintélyes *European Journal of Education* 1998/3-as számát a felsőoktatás minőségbiztosításának szentelték (The Evaluative State Revisited). A legfontosabb európai szakképzési folyóirat, az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) által évente háromszor kiadott periodikája is minőségbiztosítási tematikus számmal zárta az 1998-as évet. Ennek írásait tekintjük át.

A tartalomjegyzéket végigböngészve az tűnik fel először, hogy – a Vocational Training-re egyáltalán nem jellemző módon – német szerzők dominálják a számot. A Humboldt Egyetem professzora által szerkesztett kiadványban a nyolc cikk közül ötöt jegyeznek német szakemberek, és a lengyel és portugál esettanulmány mellett – amelyet az adott országban készítettek – csupán egy tanácsadó cég belga igazgatójának adatott meg, hogy szerzőként szerepeljen. A Németországban íródott cikkek egyébként egy kivétellel nem szerzőik hazájának helyzetét elemzik, hanem elméleti fejtegetéseket tartalmaznak, illetve több európai országot érintő komparatistikai írások. Mindez azért érdekes, mert ezáltal többször említődik meg a társadalmi partnerek egyeztetésének minőséget garantáló szerepe és a gyakorlat fontossága, mintha például svéd vagy francia szakértők véleményét olvasnánk. Sőt, az a véleményünk,

hogy maga a szakképzés fogalma sem azonos módon értelmeződne.

Az első cikkben két nagy tekintélyű német szerző (Richard Koch és Jochen Reuling) három nagy EU-tagállam összehasonlító elemzését végzi el (A szakképzés társadalmi ellenőrzése Németországban, Franciaországban és az Egyesült Királyságban). A három karakteresen eltérő logikájú szakképzési rendszer választása lehetővé teszi annak bemutatását, hogy a minőségi garanciákat rendszer szinten csak annak struktúrájához igazodó intézményekkel lehet biztosítani. Minthogy a magyar szakképző rendszer jócskán tartalmaz elemeket mindhárom említett rendszerből, a magyar oktatáspolitikusok számára ez azt jelenti, hogy ezen intézmények megismerése és részleges adaptálása segítséget adhat a hazai minőségpolitika kialakításához.

A nagymértékben vállalati közreműködéssel folyó német és az erősen iskolás francia szakképző rendszer közös jellemzője, hogy mindkettő hangsúlyt helyez a képzési folyamat, ezen belül a képzés bemeneti feltételeinek és a képzés eredményének az ellenőrzésére. Ezzel szemben az angol szisztéma kifejezetten a kimenet-ellenőrzésre fókuszál. A németek és a franciák ugyanakkor eltérő módon próbálják a szakképzés munkaerő-piaci relevanciáját növelni. Előbbiek a praktikum, kiemelten a vállalati szakmai gyakorlat fontosságára építenek, hiszen foglalkozásokhoz kapcsolt képesítési rendszer használnak, utóbbiak az elméleti megalapozottság hosszú távon üdvös hatásában bíznak, minthogy kimeneti rendszerük ágazati, foglalkozás-csoport orientált. A németeknél a szakmakép, a szakmai követelmények meghatározásánál ugyanúgy a szociális partnerek a főszereplők, ahogy a vizsgabizottságokban is ők ülnek. A francia diákok állami vizsgáztatás keretében adnak számot tudásukról. Angliában a munkaadók befolyása meghatározó az egyes - kompetenciákhoz kötődő - képzési modulok tartalmának meghatározásában, míg a képességek tesztelését, a vizsgáztatást a képzést folytató intézmény végzi részletes útmutató alapján. Magát a képző intézményt Németországban a munkáltatók és munkavállalók részvételével szakmai szervezetek ellenőrzik, Franciaországban és Nagy Britanniában ez állami feladat. A minőségi képzést szolgáló innovációk állami támogatása Franciaországban leginkább bevezetésre szánt modellkísérleteket jelent, Németországban egyedi projektek támogatását. Angliában bármelyik mód a versenybe való beavatkozásnak minősülne, ezért itt egységes ösztönző szabályrendszert alkalmaznak.

Amíg az első cikk az első szakképzést adó, jellemzően iskolai rendszereket (initial training system) elemzte, addig a következő írás (Szakképzési programok minőségi vonatkozásainak értékelése) a munkanélküli és kisebb mértékben a munkában állók számára

folytatott szakképzési programok értékelését vizsgálja öt ország (Belgium, Franciaország, Görögország, Németország és Portugália) esettanulmányai alapján. Az értékelési módszereket két csoportba sorolja. Az első a tudományos tradíciókon alapszik. A képzés egyes tényezői közötti egzakt összefüggések kimutatása a célja. A másik gyökerei a gazdasági menedzsmentben keresendők. Ennek megállapításait a gyakorlati hasznosítás, a pozitív változásokat megcélzó beavatkozás vezérlik. Állításai olykor nem állnak meg egy tudományos kontroll próbáját. Az értékelési módszereket egyébként az jellemzi, hogy a képzés egy összetevőjére koncentrálnak. A bemeneti feltételeket, a képzési szükségleteket és a curriculumot, magát a folyamatot, a képzés eredményét vagy következményét veszik górcső alá. A komplex, az egyes összetevőket az egész kontextusában vizsgáló módszerek teljes mértékben hiányoznak a repertoárból. A szerző szerint ennek nyilvánvaló oka az erre vonatkozó módszertani kutatások hiánya. A munkaerő-piaci képzések értékelésének további problémája, hogy a szakképzésre és munkaerőpiacra vonatkozó minőségi kritériumok más logikát követnek.

A harmadik cikkben (Az ISO 9000 standardok alkalmazása az oktatásban és képzésben) Wouter Van der Berghe Belgiumból az ISO 9000 standardok oktatásban, képzésben való alkalmazhatóságáról ír. Felhívja a figyelmet arra, hogy az ISO minősítés semmit sem árul el például a kínált képzési program minőségéről, bár a laikus világ számára ezt sugallja. Az ISO standardok alkalmazása feltétlenül hozzájárul a képző cég jó szerveztségéhez, és további előnye, hogy más minőségbiztosítási rendszerekkel együtt is alkalmazható. Hátránya viszont, hogy bevezetése rendkívül költséges, és fenntartása is rengeteg időt vesz igénybe. A szerző nem is tartja túl valószínűnek, hogy a profitorientált gazdasági szektorra kidolgozott rendszer a non-profit szférában elterjedne, de a piacon megjelenő képző cégek közül néhány eredménnyel alkalmazhatja az image-javítás miatt. Itt jegyezném meg, hogy a *Szakképzési Szemle* 1998/3-as és 1999/1-es számaiban publikált kiváló cikkében Marton József sem tudja tiszta szívvel ajánlani az ISO sorozatot, meggyőzően érvel amellett, hogy van alkalmasabb rendszer, és ezt részletesen be is mutatja.

A nyolc írást három fejezetbe osztották. A középsőnek mindkét dolgozata a munkahelyi képzés minőségi garanciáit taglalja, és mindkettő Thomas Stahl, egy regensburgi társadalomtudományi tanácsadó cég igazgatójának tollából (vagy inkább számítógépéből) származik. Az első írás (Vállalati képzés: trendek az európai vállalatoknál) az európai trendeket vizsgálva megállapítja hogy a munkaerő képzése, mint a humán erőforrás fejlesztés kulcsmozzanata a vállalatoknál már beruházási szemlélettel történik. Ez azt is jelenti, hogy

az erre irányuló pénzügyi tervezés, szervezés és ütemezés kezd ugyanolyan feszes formát ölteni, mint a termelési technológia vagy mondjuk a logisztika területén alkalmazott fejlesztési beruházások. Stahl úr is megemlíti, hogy a kezdeti ISO eufóriát kijózanodás követte, és hogy az alkalmazott normák és standardok funkciója a képzés esetében nem az optimalizáció, hanem valamennyi szereplő önreflexiója. A cikk legfontosabb megállapítása arról a trendről szól, amely a képzés minőségét a munka és a tanulás integrációjához kapcsolja, amelyet a jövő legfontosabb innovációs forrásának nevez.

Thomas Stahl nagyobb lélegzetű írása az önértékelésről szól (Önértékelés: királyi út a folyamatos képzés minőségének biztosításához?). A tanulmány elején és végén is kiemeli a szerző, hogy az önértékelés és a külső szakértők általi értékelés komplementer eszközök, együttes alkalmazásuk igen nagy gyakorlati haszonnal járhat. Az mindenesetre furcsa lenne, ha a külső értékelésnek prioritást adna egy cég, miközben alkalmazottainak autonómiájára, felelősségvállalására épít, helyzetértékelést és döntést vár el tőlük. Ilyen alkalmazottak nagy szerepet kell játszanak saját kompetenciahiányuk azonosításában és a szükséges képzési akciók kiválasztásában is. Ez persze csak akkor lehetséges, ha a képzési deficitek megállapítása – amely nem nélkülözhető az önbizalmat! – nem negatívumként csapódik le a vezetésben, hanem mint fejlesztési potenciál értelmeződik. A külső értékelés hátránya továbbá, hogy a gyorsan változó világban megállapításai egy adott periódusra vonatkoznak, és ezek folyamatosan érvényüket veszthetik, miközben az ezekből levont következtetések tartósan visszacsatolódnak a képzésbe.

A harmadik fejezet három esettanulmányt tartalmaz. Az első a portugál képző intézmények akkreditálásának célrendszerét és módszertanát ismerteti (Carlos Capela: Képző szervezetek akkreditációja). Maria Wójcicka írása (Egy külső értékelési rendszer kialakítása a felsőoktatásban – Lengyelország példája) főleg a jogi szabályozás minőséget célzó aspektusait tárja elénk. A felsőoktatási példa szerepeltetése azt is jelzi, hogy a szakképzés a felsőoktatás jelentős hányadát egyúttal szakképzésként – magas szintű szakképzésként – értelmezi. Klaus Jenewein és Beate Kramer cikke a kisvállalati szféra szempontjait figyelembe véve mutatja be a Kézműipari Továbbképzési Központ (ZWH) minőségbiztosítási koncepcióját (Minőségbiztosítás a német kézműipari szektor kis- és középvállalatai számára végzett folyamatos képzésben). Abból indulnak ki, hogy a minőségbiztosítás holisztikus megközelítést igényel, és a minőség a képzési folyamatban résztvevő valamennyi szereplő együttműködésének eredménye. Az operacionálizáláskor azonban csupa régebből ismert elemet sorolnak fel, amelyek a képesítési szükségletek azonosításá-

ra, a felszereltségre, a vizsgáztatásra, tanártovábbképzésre, projekt módszer alkalmazására, a képzési program folyamatos aktualizálására és hasonlóakra vonatkoznak.

A divatáramlatok, az aktuális gondolatok nem ismernek határokat, a minőségbiztosítás Magyarországon is az érdeklődés homlokterébe került, immár a második oktatási kormányzat tüzte zászlajára. Néhány tanulság levonása mindezek alapján fontos lehet.

Az egyik, hogy általában minőségbiztosításról beszélni nem nagyon érdemes, átgondolni a rendszer szintű, fenntartói, intézményi vagy program szintű minőségi garanciákat érdemes. Egy másik dimenzió, hogy az önértékelés minden szinten része kell legyen egy hatékonyan működő minőségbiztosítási rendszernek, e nélkül csak valamiféle felügyeletről lehet beszélni, bármilyen jól kidolgozott módszertannal folyanak is mérések, értékelések. Az önértékelés rendszerbe integrálását nálunk nagymértékben elősegíti az a tény, hogy az intézmények – és sok helyen a fenntartók is – rögzítették pedagógiai programjukat, benne „küldetésnyilatkozatukat” (mission statement), célrendszerüket. Az ugyanis nyilvánvaló, hogy nincs – nem is lehet – konszenzus abban, hogy milyen a jó iskola. Erről erősen eltér az egyes aktorok véleménye, illetve más dimenziók merülnek fel az elit és közepes gimnáziumokban, a szakközépiskolákban és a hátrányos helyzetűek képzését is felvállaló szakképző intézményekben, falvak és nagyvárosok iskoláiban. A pedagógiai hozzáadott érték mérése egyelőre vágyálom, évtizedes távlatokban lehet realitása, a tudásszint pedig csak egyetlen lehet a kidolgozásra váró indikátorcsoportok között.

Ebből a tematikus számból is előbukkant az a magyar sajtóból is kiolvasható vélekedés, hogy a minőségbiztosításról való gondolkodásnak két őseredete van. Az egyik a (szak)felügyelet, jobb esetben a pedagógiai értékelés újszerű megteremtésén gondolkodik: ez inkább jellemzi a közoktatás, általános képzés szakembereit. A másik a gazdaság szereplőinek minőségfogalmát és minőségbiztosítási logikáját ismeri alaposan. Ők inkább a szakképzésben dolgozó mérnökök, vezetők, akik egy-két évtizede megtanulták, hogy a termék, a szolgáltatás minőségének garantálása a versenyképesség mind fontosabb előfeltétele. A két gondolkodás nem lehet egymás ellenfele, minthogy logikailag nem mondanak ellent egymásnak. E két vonulat közötti intenzív kommunikáció, majd egy mindkét csoport számára értelmezhető és elfogadható megközelítés és tézisrendszer nélkül viszont semmilyen szintű minőségbiztosítási rendszer nem működtethető sikeresen.

(*Ensuring Quality in Vocational Education and Training. Vocational Training, No. 15, 1998/III. Thessalonica, CEDEFOP.*)

Mártonfi György

# SUMMARIUM

---

## QUALITY

Zsuzsanna Horváth in his introductory essay sums up the different aspects of quality anticipating the approaches following in the new issue of *Educatio*. In her writing titled *The career of a concept* the normative and criteria-based quality-concepts and the quality-contents related to economy and education are compared, and the challenges concerning mass-education are indicated. The author who has edited the studies of this issue argues for the reality-based interpretation of quality supporting factual way of thinking instead of declarations.

Péter Tibor Nagy in his study *The contest of qualities* analysing the history of Hungarian education examines what special quality criteria were set by school-maintaining authorities and what social causes and how led to the pluralization of the quality of schooling. In his approach the concept of quality can be interpreted wider, beyond the educational system. The dissatisfaction with schooling represents the needs and demands of society, therefore there is a new quality, as school-system is able to serve functional education and social mobility. Based on national census the number of graduated from secondary education and their social characteristics are analysed. Here the massification concerning secondary education is taken as positive, for a better qualified and more adaptive work-force contributes to the increase of GDP and to the process of democratization.

The focus of Tamas Kozma study is on *accountability*. Accountability of school is a kind of assessment and evaluation in which profession and finance is bound together. The point of this approach is that for certain reasons the autonomy of schools can be reduced. The main aspect of this is to show how successful the investments of the community have been. The author introduces the factors of administrative accounting in depth: input, process, and output regulations. He describes how deeply, to whom, and under what responsibility schools are to report on their activities. The social accountability of schools fills the gap between market-based (quality-control and quality-assurance) and traditional (supervision, productivity) ways of control.

Knowledge has become the central element of educational theory, and a refined conceptual system has been created for describing the characteristics of it. This approach is represented and introduced by Benő Csapó analysing the results of national and international knowledge-tests. In *The quality of knowledge* he introduces the relevant concepts for describing the quality of knowledge, and the changes in viewing education following the change of cognitive paradigm in psychology and the value-system resulting from all this.

The role of quality development is marked by the author in increasing the professional competence and improving the pedagogic culture.

Gábor Halász analyses the questions related to quality in accordance with public education management. In his *Considerations for Educational Policy* he gives explanation on historical

basis to how freedom has become into prominence out of the triad of equality and equity, efficiency and quality, and freedom. In the nineties the objectives of quality assurance and development has become the centre on which educational political consensus can be built. The author introduces the concurrent quality-concepts, clarifies the agents concerned and characterizes quality-orientated educational policies referring to European examples.

László Tamás Szabó interpretes the idea of quality from the aspect of understanding the role of the teacher, the teaching activity and classroom communication. In his study *Reflective teaching* he analyses the main features of the new teaching and teacher-training paradigm: the cognitive and emotional factors of the teacher role.

In the interpretation of the author the new attitude – teacher as reflective practitioner – can provide new answers to one of the basic problems of teacher training which is the relation between practice and theory.

Mária Nagy in *Teaching work and quality* expounds how the outstanding role of quality is related to the rather low level of the collective representation of the profession. In connection with the practice of employment and remuneration and the educational policy concerning the quality of teaching she reveals that the latter is pointing mainly towards the modification of the public service character. The author analyses the relevant paradigmatic change in the evaluation of teaching work, the models of public control, professional and consumerist accountability. These models are meeting at one point: each of them tend to move from judgemental evaluation towards developmental assessment. The author introduces the approaches of the representatives of the profession that are attached to the debate on the quality of teaching by presenting the results of an empirical research among teachers on the topic carried out in 1996. Her main diagnosis is that Hungarian teachers are isolated and introverted. She offers to dissolve this solitude by improving the self-esteem and self-knowledge of the profession.

Mariann Buda under the title *Quality and selection* analyses the conflict of mobility and quality caused by the social modernisation and wider schooling. School is a place of mass-existence where restrictive forms of organisational conformity are preferred. The author evaluates the Hungarian school-system as highly selective, in which competition puts most of the pupils under hardly bearable pressure increasing the drawback and leaving almost no chance for closing up, and which contributes significantly to the growing tension in society. In her opinion the excessive selectiveness of the school system works as a real social trap. She sees the possibility of counteraction in indicating clear priorities and criteria of quality, such as the improvement of the examination system.

László Brezsnýánszky in *Civil competence and democracy* analyses the connections between the qualification of the labour force and the social behaviour of civilians. He interprets the elements of civil competence and presents the demands of the Proper Civilian and Democratic Activity Programme of schools and teacher training.

Ágnes Einhorn examines the question of quality in a highly problematic field of Hungarian public education, in foreign language teaching. The diagnosis of her study *Foreign languages and examination* is that the main stress in Hungary is on productivity and examinations. The quality development of foreign language examinations represent new challenge for the A level language exam as well as for the non-formal market-based education. The author presents the demands stated in the document of the European Council – Common European Framework of Reference – which indicates the criteria of six levels of language competence, and in accordance with this document he lists the essential tasks of foreign language examination development.

János Setényi in his study on one hand argues for the idea of an educational system in which massification and quality are reconcilable, on the other hand he presents techniques which helps educational institutions to succeed in this objective. In his paper *Consumerist school* he introduces spectacularly, and through practical examples the terminology of quality assurance such as the concepts of consumer and buyer, the nature between the two and the common misinterpretations concerning them, consumer-based teaching and quality-evaluation.

Anna Imre analyses the connections between the regional characteristics of Hungary and the inequalities of the educational system in her study *Regional diversities*. In her opinion the differences among certain geographic and administrative regions (counties) have increased due to the growing inequalities within the settlements. Using the data of monitoring examinations she points out the regional differences of the effectiveness in education focusing on the secondary level. She emphasizes that the quality of education is strongly related to the quality of life of the population in the regions and in the settlements.

András Semjén in his study *Effectiveness in public education* deals with the individual and societal proceeds and rates of return of education from an economic point of view. As main points he examines that to increase the outer effectiveness in what measures governmental intervention into the allocation of social resources is needed, and the main problems of the inner effectiveness, also the problems concerning the comprehension and assessment of effectiveness, the most efficient forms of intervention, and finally the most important problems related to the above mentioned dimensions of effectiveness in Hungary.

István Polónyi is of the opinion that in the case of the service provided by higher education neither the user demands nor the characteristics meeting these requirements are defined or stated in measurable parameters. In his study *Financing and the quality of higher education* he analyses the bounds of the redistributive system, in which neither quality nor effectiveness can prevail. As a remedy against this situation he suggests the establishment of the higher educational market and the advancing of competition among higher educational institutions e.g. by research funding on competitive basis. He believes that quality elements can be parts of the normative funding system, if in application the quasi market nature succeeds.

(text of Zsuzsanna Horváth – translated by Csilla Degovics)

## QUALITÄT

Zsuzsanna Horváth (*Die Karriere eines Begriffs*) bespricht in ihrem einführendem Essay, der die unterschiedlichen Annäherungsversuche der Autoren der vorliegenden thematischen *Educatio*-Ausgabe (Qualität) vorwegnimmt, die Aspekte der gebräuchlichen Qualitätsauslegungen im Unterrichtswesen. Horváth vergleicht den normativen mit dem sich auf Kriterien bauenden Qualitätsbegriff, die Qualitätsinhalte der Wirtschaft mit der der Bildung und zeigt die qualitativen Herausforderungen der Massenausbildung. Die Autorin, zugleich Gastredakteurin dieser Herbstausgabe von *Educatio*, argumentiert für eine reflektive, wirklichkeitsbezogene Qualitätsdeutung und unterstützt eine Denkweise, die nicht Deklarationen beruht, sondern sich auf das Erreichbare konzentriert.

Péter Tibor Nagys Aufsatz (*Wettstreit der Qualitäten*) analysiert die Geschichte des ungarischen Bildungswesens und untersucht, welche Qualitätskriterien von den verschiedenen Trägern aufgestellt wurden, welchen gesellschaftlichen Ursachen zufolge und wie sich die Qualität der Schulung pluralisierte. Seiner Auffassung nach kann man den Begriff der Qualität



nicht nur innerhalb des Schulsystems deuten. In der Unzufriedenheit mit dem Schulsystem drücken sich veränderte Ansprüche der heutigen Gesellschaft aus; also handelt es sich auch um eine neue Qualität, wenn das Schulsystem sich fähig erweist, der funktionalen Bildung und der sozialen Mobilität zu dienen. Der Aufsatz stützt sich auf die Daten von Volkszählungen und analysiert das proportionale Anwachsen der Abiturianden und die Änderungen in deren sozialen Zusammensetzung. Nagy fasst die Vermassung des Mittelschulwesens mit Blick auf die Zukunft positiv auf; das Auftauchen einer besser ausgebildeten, anpassungsfähigeren Arbeitskraft erhöht nämlich das Nationaleinkommen und hilft zu einer Verbürgerlichung der Gesellschaft.

Rechenschaftslegung (*accountability*) ist der zentrale Begriff des Aufsatzes von Tamás Kozma. Rechenschaftslegung ist eine Messung und Wertung der Schule, in der Beruf und Finanzierung aufeinandertreffen. Das Hauptmerkmal dieser Annäherung ist die Auffassung, dass auf jemandes Wohl sich die Schulautonomie beschränken lässt. Das Wesentliche ist dabei, wie erfolgreich sich die Gesellschaft (Gemeinde) beim Unterstützen der Schule zeigt. Der Autor legt die Komponenten der administrativen Rechenschaftslegung ausführlich dar: die Input-, Vorgangs- und Outputregelungen. Er zeigt, wem, wie tiefgründig und mit welcher Verantwortung die Schule über ihre Arbeit Rechenschaft ablegen muss. Die gesellschaftliche Rechenschaftslegung der Schule füllt also die Lücke zwischen marktwirtschaftlichen (Qualitätskontrolle, Qualitätssicherung) und traditionellen (Inspektion, Leistungsmessung) Formen der Kontrolle.

Das Wissen wurde zu einem zentralen Begriff der Bildungstheorie; zur Charakterisierung der verschiedenen Eigenschaften von Wissen bildete sich ein komplexes Begriffssystem heraus. Diese Anschauung wird von Benő Csapó (*Qualität des Wissens*) vertreten und ausführlich dargestellt; der Autor analysiert auch die Ergebnisse ungarischer und internationaler Wissensniveau-Messungen. Der Aufsatz beschreibt zuerst die Begriffe, die zur Beschreibung der Qualität des Wissens geeignet sind, dann die durch den kognitiven Paradigmenwechsel in der Psychologie bewirkten Anschauungsänderungen innerhalb der Bildung, schließlich jene Wertordnung, die diesen Anschauungsänderungen folgte. Die Rolle der Qualitätsänderung sieht Csapó in der Erhöhung der fachlichen Kompetenz, bzw. in der Verbesserung der pädagogischen Kultur.

Gábor Halász (*Bildungspolitische Überlegungen*) analysiert Fragen der Qualität im Zusammenhang mit der Koordination des Schulsystems. In seiner geschichtlichen Analyse kommt der Autor zum Schluss, dass in unserer Region aus dem wohl bekannten Trias der Chancengleichheit oder Billigkeit, der Effektivität oder Qualität und der Freiheit notwendigerweise die Freiheit in den Vordergrund trat. In den 90er Jahren wurden jedoch die Ziele der Qualitätssicherung und -entwicklung zu Zielen, um die herum sich ein bildungspolitischer Konsens bauen ließ. Halász bespricht die miteinander konkurrierenden Qualitätsbegriffe, klärt über die verschiedenen Beteiligten auf und analysiert anhand europäischer Beispiele jene Bildungspolitik, für die Qualität eine Priorität hat.

László Tamás Szabó (*Reflektives Unterrichten*) interpretiert Qualitätschancen aus den Gesichtspunkten der Rolleninterpretation von Lehrern, der Lehrtätigkeit und der Kommunikation im Klassenzimmer. Er analysiert die Hauptfragen dieses neuen Lehr- und Lehrerausbildungsparadigmas: die kognitiven, sozialen und affektiven Komponenten der Lehrerrolle. Die Auffassung vom Lehrer als reflektivem Fachmann (*teacher as reflective practitioner*) kann nach Meinung des Autors neue Antworten auf eins der Hauptprobleme der Lehrerausbildung geben: aufs Verhältnis von Theorie und Praxis.

Mária Nagy (*Lehrerarbeit und Qualität*) erörtert in ihrem Aufsatz, wie in der heutigen öffentlichen Meinung die überbetonte Rolle von Qualität mit dem relativ niedrigen Grad eines kollektiven Selbstschutzes des Lehrerberufs zusammenhängt. Im Zusammenhang mit der Beschäftigungs- und Belohnungspraxis, sowie der Qualität der Lehrerarbeit zeigt sie, dass letztere auf eine Änderung in Richtung einer Erhöhung des öffentlichen Charakters des Berufs hinweist. Die Autorin analysiert den bedeutenden Paradigmenwechsel in der Evaluierung der Lehrerarbeit: öffentliche Kontroll- (public control), fachliche Accountability- und Konsummodelle. Einigkeit zwischen diesen Modellen herrscht darin, dass alle sich von der sog. beurteilenden hin zur entwickelnden Evaluierung bewegen. Nagy erörtert, welche interessenvertretenden Auffassungen sich zum Diskurs über die Qualität der Lehrerarbeit gesellen; außerdem macht sie den Leser mit den Ergebnissen einer 1996 durchgeführten Untersuchung über die Meinungen ungarischer Lehrer zu diesem Themenkreis bekannt. Ihre Hauptdiagnose ist eine Art Geschlossenheit, Insichgekehrtheit der Lehrer. Sie schlägt eine Verstärkung der fachlichen Selbstkenntnis und Selbstbewertung, die Lösung der Einsamkeit des Berufes vor.

Mariann Buda (*Qualität und Selektion*) analysiert Konflikte zwischen der durch die Ausweitung der Einschulung erhöhte Mobilität und der Qualität. Die Schule, Schauplatz einer Massenansammlung, bevorteilt naturgemäss restriktiv die Ausbildung einer organisatorischen Konformität. Die Autorin stellt das ungarische Schulwesen als äußerst selektiv dar: der Wettstreit in der Schule legt dem größten Teil der Schüler eine nur schwer ertragbare Last auf, wodurch der Nachteil derjenigen, die nicht mithalten können, wächst; die Chancen des Anschlusses sinken, und all das erstärkt die sozialen Spannungen. Die übertriebene Selektivität des Schulsystems funktioniert nach Meinung der Verfasserin als existierende gesellschaftliche Falle. Die Ausgleicheung dieses Vorganges sieht Buda in der Festlegung klarer Prioritäten und Qualitätskriterien (z. B. Entwicklung des Prüfungssystems).

László Brezsnýánszky (*Zivilkompetenz und Demokratie*) analysiert Zusammenhänge zwischen der Qualifikation der Arbeitskräfte und dem sozialen Verhalten der Bürger. Er beschreibt die Komponenten der Zivilkompetenz und stellt ein im ungarischen Schulsystem verwendetes Programm (Guter Bürger und Demokratisches Verhalten), das der "Lehre" der Zivilkompetenz dient, sowie dessen Anforderungen vor.

Ágnes Einhorn (*Sprachkenntnisse und Prüfungen*) untersucht Fragen der Qualität in einem Bereich, der im ungarischen Schulwesen besonders betont wird und zugleich als äußerst problematisch gilt: es handelt sich um den Fremdsprachenunterricht. In ihrer Diagnose der ungarischen Situation stellt Eichhorn eine Leistungs- und Prüfungszentriertheit fest. Die Qualitätsverbesserung der Sprachprüfungen ist jedoch sowohl fürs Fremdsprachenabitur als auch für die Beteiligten des Marktes eine neue Herausforderung. Die Autorin macht den Leser mit einem Dokument des Europäischen Rates (Common European Framework of Reference) bekannt, in dem durch die Angabe eines Kriteriensystems sechs unterschiedliche Stufen des Sprachgebrauchs unterschieden werden. Anschließend erörtert Einhorn – zum Teil an diese Anforderungen anknüpfend – die notwendigen Schritte, die man in Ungarn in Richtung einer Sprachprüfungsverbesserung unternehmen müsste.

János Setényi (*Klienten-orientierte Schule*) argumentiert einerseits für eine Auffassung vom Schulsystem, die Vermassung und Qualität für kompatibel hält, andererseits stellt er Techniken vor, mit deren Hilfe die Institutionen diesem Ziel näher kommen könnten. Der Autor bespricht anschaulich – praktische Beispiele zeigend – die Ausdrücke der Qualitätssicherung: den Klienten und den Auftraggeber, die Beziehungen zwischen den beiden, die diesbezüglichen irigen Vorurteile, das klienten-orientierte Lernen und die klienten-orientierte Evaluierung.

Anna Imre (*Regionale Unterschiede*) analyse dans son article les liens entre la structure régionale de la Hongrie et les inégalités dans le système scolaire. Elle constate que les différences entre certaines régions géographiques, ou administratives (comitats) ont récemment augmenté, ce qui peut être expliqué par les différences au sein de ces régions. Elle s'appuie sur des données de sondages pour montrer que les différences régionales dans l'efficacité de l'enseignement des écoles moyennes sont liées à la qualité de l'éducation et aux possibilités de vie, à la qualité de vie des régions, ou à la relation réciproque entre ces deux aspects.

András Semjén (*Effizienz im Schulwesen*) s'occupe dans son article de la question de la rentabilité de l'éducation (rate of return of education). Il se pose les questions suivantes : Jusqu'à quel point les interventions étatiques dans l'allocation des ressources publiques sont-elles nécessaires pour augmenter l'efficacité externe ? Quels sont les problèmes de l'efficacité interne de l'éducation ? Quels sont les problèmes d'interprétation et de mesure de l'efficacité ? Quelles formes d'intervention sont efficaces ? Quels sont aujourd'hui les problèmes les plus importants en ce qui concerne ces dimensions de l'efficacité en Hongrie ?

D'après les constatations d'István Polonyi (*Finanzierung und Qualität des Hochschulwesens*) dans le domaine de l'enseignement supérieur, ni les exigences des utilisateurs ni les caractéristiques correspondant à ces exigences ne sont définies, ou ne sont mesurées par des paramètres précis. Polonyi analyse les limites du système redistributif, dans lequel ni la qualité ni l'efficacité ne peuvent être réalisées. En tant que contre-mesure à cette situation, il propose la création d'un marché de l'enseignement supérieur et le soutien d'une situation concurrentielle entre les institutions. Selon son avis, l'intégration de composants de qualité dans le financement normatif est possible, si cela se fait de manière quasi-marchand.

(Text von Zsuzsanna Horváth – übersetzt von Gábor Tomasz)

## QUALITÉ

Anticipant la diversité des approches présentes dans le numéro thématique "Qualité" de la revue *Educatio* l'étude de Zsuzsanna Horváth passe en revue les différentes interprétations auxquelles se prête la notion de qualité dans le domaine de l'éducation publique. Dans son texte intitulé *La carrière d'une notion*, elle compare d'abord le concept normatif de la qualité avec une acception de cette même notion qui est basée sur des critères, puis elle présente les sens qu'on donne à cette notion dans le domaine de l'économie et de l'éducation et elle énumère enfin les défis que peuvent présenter à l'éducation de masse les exigences relatives à la qualité. L'auteur, rédactrice de ce numéro, plaide pour une interprétation réflexive et réaliste de la notion ; selon elle au lieu de faire des déclarations notre réflexion devrait se concentrer sur ce qui est réalisable.

Dans son étude *La compétition des qualités* Péter Tibor Nagy examine à travers l'histoire de l'éducation hongroise, quels critères de qualité avaient formulé ceux qui avaient des écoles à leur charge et montre aussi pour quelles raisons sociales et par quels biais est-on arrivé à un stade où l'éducation peut être caractérisée par la pluralité des qualités. Selon l'auteur il arrive que les exigences relatives à la qualité soient formulées à l'extérieur du système scolaire. En effet, par le biais du mécontentement exprimé à l'égard de l'éducation, ce sont les demandes

de la société extérieure contemporaine qui s'expriment. On peut donc parler à juste titre de l'avènement d'un stade où la notion de qualité peut être reformulée dans le sens que le système scolaire doit à la fois servir la transmission de la culture fonctionnelle et la mobilité sociale. En s'appuyant sur les données des recensements l'auteur étudie la croissance de la proportion des titulaires d'un bac et les changements observés au niveau du recrutement social des bacheliers. Selon l'auteur à long terme la massification de la scolarisation peut avoir des effets bénéfiques puisqu'une main-d'œuvre plus qualifiée et plus apte à s'adapter aux changements augmente le revenu national et rend plus civilisée la société.

L'étude de *Tamás Kozma* analyse la notion d'*accountability* (responsabilité à l'égard de l'utilisation efficace des moyens financiers). Ce concept désigne un mode d'évaluation de l'école qui repose sur une double approche professionnelle et financière. Selon cette approche l'autonomie de l'école peut être limitée dans l'intérêt de quelqu'un. Ce type de démarche repose sur une interrogation concernant l'efficacité des dépenses éducatives d'une société ou d'une communauté. L'auteur présente les principaux éléments d'une démarche administrative inspirée par le principe d'*accountability*, à savoir gestion des flux d'entrée, réglementation des processus internes et des sorties. L'étude essaye de répondre aux questions suivantes: devant qui doit rendre des comptes l'école, quelle peut-être la profondeur d'une telle démarche, de quel type de responsabilité s'agit-il dans ces cas? D'après l'auteur cette approche remplit le vide qui existe actuellement entre les formes de contrôle mis en oeuvre dans les domaines fonctionnant selon une logique de marché (contrôle de qualité, assurance-qualité) et les formes de contrôle traditionnels (surveillance, mesure des performances scolaires).

Le savoir est devenu une notion centrale de la théorie de l'éducation, et un système raffiné de concepts a été créé afin de pouvoir décrire les différentes caractéristiques du savoir. *Benő Csapó* dans son étude intitulée *La qualité du savoir* nous présente ce type d'approche en tirant notamment les leçons des opérations d'évaluation menées en Hongrie et dans d'autres pays qui avaient pour objectif de mesurer de niveau de connaissances des élèves. Après une présentation des notions permettant de décrire les qualités des savoirs, l'auteur décrit quelle modification de perspective a-t-on pu constater dans le domaine l'éducation à la suite du changement de paradigme cognitif survenu dans le domaine de la psychologie, puis il nous présente les nouvelles valeurs dérivées de ces changements. Selon l'auteur, les activités visant à améliorer la qualité ont pour effet d'augmenter la compétence professionnelle et d'améliorer la culture pédagogique.

*Gábor Halász* analyse les problèmes relatifs à la qualité en tenant compte de l'évolution de l'administration du système d'éducation publique. Dans son étude intitulée *Réflexions sur la politique éducative*, l'auteur prouve par le biais d'une analyse historique que parmi les trois éléments de la triade bien connue que constitue l'égalité des chances voire l'équité, l'efficacité voire la qualité, et la liberté, c'est ce nécessairement ce dernier principe qui a prévalu dans notre région. Toutefois durant les années 90 les efforts visant à assurer et à développer la qualité sont devenus des objectifs permettant de créer un consensus dans le domaine de la politique éducative. L'article présente les différentes notions de qualité qui ont cours, puis nous présente les acteurs qui ont des préoccupations relatives à la qualité et nous livre aussi quelques exemples européens de politique éducative qui sont caractérisées par une priorité accordée à la qualité.

*László Tamás Szabó* étudie les chances d'améliorer la qualité de l'éducation en tenant compte à la fois de l'image que se font les enseignants de leur rôle, des pratiques pédagogiques et des processus de communication internes à la classe. Son étude intitulée *Le savoir réflexif* présente

les principaux aspects de ce nouveau paradigme censée régir la pratique pédagogique et la formation des maîtres, à savoir les composantes cognitives, sociales et émotives du travail de l'enseignant. D'après l'auteur concevoir l'enseignant en tant que praticien agissant de façon réflexive peut donner de nouvelles réponses à une question clé de la formation des formateurs, à savoir comment concilier théorie et pratique.

Dans son article *Travail des enseignants et qualité* Mária Nagy nous explique les raisons pour lesquelles dans un contexte marqué par une faible capacité d'autodéfense des enseignants le public attribue une attention exceptionnelle à la notion de qualité. En présentant la politique d'embauche et la politique salariale ainsi que la politique relative à la qualité du travail des enseignants l'auteur démontre que cette dernière a pour objectif de modifier le statut de fonctionnaire des enseignants. Mária Nagy étudie également le changement de paradigme qui est survenu dans le domaine l'évaluation du travail des enseignants par le biais de l'introduction de nouvelles approches axées sur le contrôle de la fonction public (public control), l'utilisation efficace des ressources (professional accountability) et sur le contrôle des consommateurs (consumerist model). Tous ces modèles témoignent d'une même évolution qui a pour effet que l'évaluation ne se fait plus en vue de prononcer des verdicts mais afin de soutenir les actions de développement. L'auteur décrit également quels types d'approches relatives à la représentation des intérêts apparaissent en filigrane dans les discours portant sur la qualité du travail fourni par les enseignants, puis dans un second temps nous présente à travers les données d'une enquête empirique menée en 1996 les opinions dont ont fait état les enseignants interrogés à cet égard. Son principal constat c'est que les enseignants vivent en quelque sorte dans un monde renfermé. L'auteur pense qu'il faudrait agir en vue d'améliorer l'autoévaluation professionnelle des maîtres et de briser leur solitude.

Dans son article intitulé *Qualité et sélection* Mariann Buda analyse les raisons pour lesquelles la notion de qualité a pu entrer en conflit avec la modernisation et la mobilité sociale engendrée par l'élargissement de la scolarisation. L'école constitue un espace accueillant des masses dont le fonctionnement est particulièrement propice au développement d'attitudes conformistes et bureaucratiques. Aux yeux de l'auteur le système éducatif hongrois est particulièrement sélectif: la compétition scolaire impose un fardeau de plus en plus lourd à la majeure partie des élèves, augmentant ainsi les handicaps des ces derniers et amoindissant de plus en plus les chances de rattraper leur retard, ce qui augmente nécessairement les tensions sociales. Selon l'étude la trop grande sélectivité du système scolaire constitue un véritable piège social. D'après l'auteur, afin de contrecarrer cette évolution il faudrait procéder à des choix clairs et il faudrait aussi déterminer des critères de qualité, et ceci notamment par le biais d'un système d'examens.

Dans son étude *Compétences civiles et démocratie* László Brezsnyánszky analyse les relations observables entre la qualification de la main d'oeuvre et le comportement social des citoyens. L'auteur nous livre ses réflexions sur les composantes des compétences civiles puis il décrit le contenu et les critères d'évaluation de deux programmes intitulés „Le bon citoyen” et „Action démocratique” qui ont pour objet de développer et le fonctionnement des institutions scolaires et les compétences des professeurs.

Dans une étude intitulée *Connaissance des langues et examens* Ágnes Einhorn étudie les questions relatives à la qualité dans un domaine particulièrement important et très problématique de l'enseignement public hongrois, à savoir le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Développer la qualité des examens de langue constitue un défi aussi bien du point de vue du baccalauréat que du point de vue des acteurs présents sur le marché de l'enseignement des langues étrangères. L'auteur présente les critères formulés dans un document du Conseil

de l'Europe (Commun European Framework of reference) qui distingue six différents niveaux de connaissance dans le domaine de l'utilisation des langues, puis à l'aide de ces critères il étudie les changements auxquels on devra nécessairement procéder dans le domaine des systèmes d'examens.

Dans son étude *János Setényi* plaide d'abord en faveur d'une approche selon laquelle massification et qualité sont conciliables puis présente des techniques permettant aux établissements scolaires pourraient atteindre cet objectif. Ce texte intitulé „L'école tournée vers ses consommateurs” décrit par le biais d'exemples concrets les notions-clé des démarches inspirées par le concept „assurance-qualité” qui peuvent ouvrir de nouvelles perspectives: à savoir la notion d'acheteurs et de clients, de même que la prise en compte des rapports existant entre ces deux catégories. L'auteur présente aussi quelques fausses idées puis passe à la description des apprentissages organisés en fonction des dispositions des usagers et traite également des approches permettant d'évaluer la qualité.

Dans son texte intitulé *Différences territoriales Anna Imre* présente les relations observables entre les particularités du système territoriale et les inégalités des systèmes éducatifs. Selon son analyse à cause d'une aggravation des inégalités observables à l'intérieur des localités on peut aussi constater une aggravation des inégalités entre régions géographiques et aussi entre les unités territoriales de l'administration publique, à savoir les départements. À l'aide des résultats de l'enquête „Monitor” et en attachant une attention particulière enseignement secondaire l'auteur décrit les inégalités territoriales observables du point de vue de l'efficacité de l'action pédagogique. L'auteur attire l'attention du lecteur sur le fait que la qualité de l'enseignement dépend des conditions de vie de la population de telle ou telle région ou localité.

*András Semjén* dans son article intitulé *Efficacité de l'enseignement public* donne une interprétation économique des taux d'amortissement individuels et collectifs calculés dans le domaine de l'éducation. Après avoir tenté de répondre à la question fondamentale „dans quelle mesure l'état doit-il intervenir dans l'allocation des ressources sociales afin d'accroître l'efficacité extérieure de l'enseignement public?”, l'auteur étudie quels problèmes peut-on observer dans l'enseignement public du point de vue de l'efficacité interne. Il signale aussi les problèmes d'interprétation et de mesure relatifs à l'efficacité pour conclure enfin sur les principaux problèmes qui se posent en Hongrie dans ce domaine.

En ce qui concerne les services offerts dans le domaine de l'enseignement supérieur, d'après le diagnostic de *István Polonyi* ni les „buts” à atteindre chez les usagers, ni les dispositifs permettant d'assurer la réalisation de ces objectifs ne sont encore identifiés et définis par des paramètres mesurables. L'étude intitulée „Financement et qualité de l'enseignement supérieur” analyse les méfaits du système de redistribution dont le fonctionnement produit des effets pervers du point de vue de l'efficacité et de la qualité. Selon l'auteur pour remédier à cette situation il faudrait créer un marché universitaire et favoriser la concurrence entre les établissements (par exemple en distribuant les fonds de recherche dans le cadre d'appels d'offre compétitifs). D'après M. Polonyi il serait possible d'intégrer dans le système de financement normatif des éléments qui pourraient jouer un rôle positif du point de vue de la qualité, et ceci surtout dans le cas où ces éléments introduiraient des mécanismes similaires aux mécanismes du marché.

(texte de Zsuzsanna Horváth – traduit par Bálint Bajomi)