

Csapó Benő

**AZ OKTATÁS MAGYARORSZÁGON AZ EZREDFORDULÓ
KÖRÜLI ÉVTIZEDEKBEN – FEJLŐDÉSI TENDENCIÁK ÉS
MEGOLDÁSRA VÁRÓ PROBLÉMÁK**

VII. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS

„AZ OKTATÁS KÖZÜGY”

PROGRAM ÉS ÖSSZEFOGLALÓK

Szerkesztette: Benedek András

Budapest, 2008. augusztus 25–28.

AZ OKTATÁS MAGYARORSZÁGON AZ EZREDFORDULÓ KÖRÜLI ÉVTIZEDEKBEN – FEJLŐDÉSI TENDENCIÁK ÉS MEGOLDÁSRA VÁRÓ PROBLÉMÁK

Csapó Benő, csapo@edpsy.u-szeged.hu
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Bevezetés

Az elmúlt másfél évtized Magyarországon a politikai rendszerváltozás társadalmi-gazdasági következményeit kiteljesítő, a negatív örökségeket felszámoló, az országot az európai fejlődésbe visszaintegráló korszak volt. Az 1980-as évek végére Európa keleti és nyugati fele között az oktatás terén is jelentős különbségek alakultak ki. Ritkábban teszünk erről említést, de voltak a rendszerváltozás előtti magyar iskolának erősségei: a természettudomány és a matematika szaktárgyi orientációjú tanításában kiemelkedő eredményeket értünk el, a pedagógusok kiválasztása, szaktárgyi képzése és a tanári pálya társadalmi presztízse is kiállta a nemzetközi összehasonlítást. Ugyanakkor az iskolában tanult alkalmazásában, pedagógusaink pedagógiai-pszichológiai képzettségében, az iskolai munka módszereinek változatosságában jelentős lemaradást halmoztunk fel. Ha a különbségeknek és a nálunk tapasztalható problémáknak azokat az okait keressük, amelyek Európa két részének eltérő társadalmi-politikai berendezkedéséből fakadtak, mindenekelőtt a monolit ideológiából következő egyoldalúságokat, az erőteljes (bár nem csak Kelet-Európát jellemző) centralizációt, a társadalomtudományi kutatások szűkebb lehetőségeit és az empirikus pedagógiai-pszichológiai vizsgálatok, kísérletekkel megalapozott fejlesztések háttérbe szorulását jelölhetjük meg.

A változások irányának és mértékének kijelölését, és a feladatok megoldását bonyolította, hogy ugyanebben az időben a nyugati demokráciák és gazdaságok is jelentős változásokon mentek keresztül. Egyrészt napirendre került a jóléti társadalom – benne a közoktatás, mint közszolgáltatás – kereteinek újraértelmezése, másrészt az oktatási rendszer expanziójának lezárulása után előtérbe kerültek a minőségi fejlesztés feladatai. Ez volt az a korszak, amikor már tudományos alapossággal bizonyíthatóvá vált, hogy az oktatás minősége meghatározza a társadalmi gazdasági fejlődés lehetőségeit. Néhány ország (a skandináv országok, a Délkelet-Ázsiai térség egyes országai) saját belső szükségleteitől indítva már korábban hozzáfogott az oktatás intenzív fejlesztéséhez. Más országok (pl. az USA, Németország) az ezredforduló körül indítottak el jelentősebb oktatás-fejlesztési programokat.

Hosszú történelmi korszakokon keresztül az országok és régiók politikai súlyát, versenyképességét, gazdaságát a birtokolt anyagi erőforrások – természeti kincsek, energia – mennyisége határozta meg. Az utóbbi néhány évtizedben viszont az előállított termékek árában mind nagyobb részt képvisel a beléjük épített tudás. Erre reflektálnak az olyan szókapcsolatok, mint a tudás-gazdaság, tudás alapú társadalom.

A tudás középpontba kerülésével párhuzamosan természetesen fokozott figyelem irányul a folyamatra is, amely a tudást létrehozza. Megjelentek a tudás kapcsán említettekkel párhuzamos kifejezések, mint például a tanuló társadalom. Ennek nyomán szükségessé vált a tanulás fogalmának kitágítása és az iskolai tanulás funkcióinak újraértelmezése.

Az ipari forradalomtól kezdődően az iskolázás gyorsuló expanziójának vagyunk tanúi: egyre többen és egyre hosszabb ideig járnak iskolába. A tanulás expanziója azonban ennél is gyorsabb, és két irányban is túlterjed a formális iskolai oktatáson. Egyrészt a tanulás nem zá-

rul le az iskola befejezésével. Körülbelül fél évszázaddal ezelőtt jelent meg az egész életen át tartó tanulás eszméje (*Life-Long-Learning* – LLL), ami napjainkra már a hétköznapi élet részévé vált. Az előző kifejezés analógiájaként a közelmúltban feltűnt egy másik szókapcsolat is: az élet minden területére kiterjedő tanulás (*Life-Wide-Learning* – LWL). Ez utóbbi arra utal, hogy nem csupán a formális, szervezett tanulási kontextusban, hanem a gyorsan változó környezethez – mindenekelőtt az új info - kommunikációs eszközök által megteremtett új lehetőségekhez – alkalmazkodva és azokkal élve egyre több élethelyzetben (többnyire nem is szándékosan, tudatosan) folyamatosan új tudást sajátítunk el.

Ma a legfejlettebb országokban az oktatás fejlesztését a tudás-gazdaság, a tudásalapú társadalom igényei motiválják. Az elmúlt másfél évtizedben Magyarországon is jelentős változások zajlottak le. Egyes folyamatoknak azonban előre nem kellően felmért mellékhatásai voltak (például a decentralizáció vagy a szabad iskolaválasztás). Más esetekben pedig, mire egyes reformok életbe léptek, azokra már nem, vagy nem úgy volt szükség (például a két-szintű érettségi). A nemzetközi versenyképesség és a társadalmi-gazdasági fejlődés igényei gyorsabban emelkedtek, mint ahogy az oktatási rendszer átalakult. Ezért nemzetközi pozícióink nem mindenben javultak, egyes területeken lemaradásunk nőtt.

Amint az előző példákban is érzékelhető, az elmúlt másfél évtized dinamikus változásait pozitív és negatív jelenségek egyaránt jellemzik. Különböző elemzési szempontokat, viszonyítási rendszereket választhatunk, és ezek alapján mind a változások tempóját mind pedig a mai helyzetet eltérően értékelhetjük. Két természetesen viszonyítási rendszer is adódik. Az elemzés egyik gondolatmenete az oktatási rendszer saját fejlődésének áttekintése, a korábbi állapot és a mostani helyzet összehasonlítása lehet. Egy másik elemzési szempont a normatív viszonyítás: Magyarország oktatási rendszerét elhelyezhetjük a nemzetközi kontextusban, a mi helyzetünket, és fejlődési tempónkat más országokéhoz hasonlíthatjuk. Adódna egy harmadik elemzési szempont is, viszonyíthatnánk eredményeinket a kitűzött távlati célokhoz – ha lennének ilyenek. Ha lenne egy hosszú távú fejlesztési stratégia, amely ellenőrizhető, mérhető módon megjelöli, hogy milyen határidőre milyen feladatokat kell elvégezni, akkor a célok teljesülését is lehetne értékelni.¹

A következőkben az oktatási rendszer változásainak áttekintése során az említett két szempontot fogom alkalmazni. A kétféle megközelítés gyakran vezet a „félleg tele – félleg üres” dilemmájához. Ha az oktatási rendszer fejlődését önmagában nézzük, azt látjuk, hogy sok minden változott, többnyire (bár nem mindig) jó irányban, és ez inkább az optimistább „félleg tele” benyomását kelti. A nemzetközi összehasonlítás azonban megmutatja relatív gyengeségeinket is, más országok fejleményei alapján pedig érzékeljük, mi mindent kellene még tennünk, és milyen a kihasználatlan lehetőségek vannak. Ez utóbbi összehasonlítások inkább a negatívabb, „félleg üres” érzetét keltik.

Az oktatás globális trendjei és a nemzetközi szervezetek munkájában való részvételünk hatása

A 21. század első évtizedének meghatározó folyamata, a globalizáció. A világszintű gazdasági és pénzügyi egységesedési folyamatot követi a kulturális globalizáció, amely új kereket teremt az oktatás számára is. A folyamatnak vannak előnyei és veszélyei egyaránt –

¹ Például konkrét indikátorokat tartalmaz az amerikai „Nemzeti Oktatási Célok 2000-re” (*National Education Goals for 2000*), és az EU Lisszaboni Stratégiája is. Ez utóbbi elvárásait Magyarország is teljesíteni kívánja, így közvetve van oktatás-fejlesztési stratégiánk, ha az nem is hosszú távú.

hogy melyik gyakorol ránk döntő hatást, az nagyrészt rajtunk múlik. Képesek vagyunk-e élni a kínálkozó lehetőségekkel? Tudunk-e tanulni a tudásnak abból a halmazából, amely a Földet behálózó sokféle együttműködés révén alakul ki? Képesek vagyunk-e aktívan bekapcsolódni ennek a tudásnak a létrehozásába? Meg tudjuk-e védeni magunkat a negatív hatásoktól?

Az ezredforduló körüli években Magyarország két nagy nemzetközi szervezethez is csatlakozott ezek kitágították a tanulás lehetőségeit, és kialakították az oktatási együttműködés formális kereteit is. Miközben megszűntek a személyes és intézményes nemzetközi együttműködés formális korlátjai, eltűntek az Európán belüli határok, érzékelhetőbbé váltak azok a korlátok és határok, amelyeket saját fejlettségünk, együttműködési és integrációs képességünk, a változtatásokra való fogékonyságunk jelöl ki.

A globalizáció általános hatásai – a Világháló és a tanulás

Az áttekintendő másfél évtized szinte pontosan egybeesik a Világháló kiépülésével, tartalommal való feltöltésével, és mindez alapvetően megváltoztatta a tudáshoz való viszonyunkat. Ma már szinte minden fontos információ megtalálható az Interneten: cikkek, könyvek, tananyagok, hang-, kép- és videó-anyagok végtelen gazdaságban állnak rendelkezésünkre. A technikai fejlődéssel lépést tartó, és a lehetőségekkel élni tudó országok valódi információs társadalommá váltak. Az új információs-kommunikációs technológiák (IKT) nem csak az információhoz, a tudáshoz való hozzáférés lehetőségeit bővítették ki, hanem a személyek közötti kapcsolatteremtés számára is új területeket kínálnak. Az internetes technikák, melyek kezdetben elsősorban a szöveges érintkezésre (e-mail, chat, blog) voltak alkalmasak, fokozatosan lehetővé tették a hang (internetes beszélgetés) és kép (videó-telefonálás) egyidejű átvitelét és kialakították a sokoldalú, a többirányú személyes kapcsolatteremtés (pl. videó-konferenciák) lehetőségét. Létrejötték az érdeklődés alapján szerveződő időleges és tartós fórumok, benépesültek a közösségi portálok.

Ezek a fejlemények – azon túl, hogy kitágították a tanulás lehetőségeit – újfajta különbségeket is kialakítottak az országok, társadalmi csoportok és egyes személyek között. Egyre növekszik annak a tudásnak az aránya, amely más formában már nem is érhető el, és valószínűleg közel az az idő, amikor egyszerű hétköznapi tevékenységeket sem lehet elvégezni az infokommunikációs eszközök használata nélkül.

Az IKT használatának lehetőségei és készségei éles határt húznak az egyes csoportok, egyének közé: kialakult, és sokféle módon mélyül a *digitális szakadék*. Az információs társadalom lehetőségeivel való éléshez legalább négyféle feltételrendszerre van szükség. Ezek közül többnyire csak az első, kétségtelenül elengedhetetlen, ám korántsem az egyetlen színttel, a (1) technikai hozzáféréssel foglalkozunk a legtöbbit. Legalább ennyire fontosak azonban (2) az eszközök használatának készségei és képességei. Ebbe a körbe ma már nem csak az eszközkezelés egyszerű technikai készségei tartoznak, hanem a virtuális világban való eligazodás készségei is, az a tapasztalat, amely a szükséges információ gyors és hatékony megtalálását lehetővé teszi. Meg kell említenünk ebben a kontextusban is (3) a nyelvtudást, hiszen ezen múlik, hogy a Világháló mekkora részéből gyűjthetjük össze az ismereteket. Mint minden más területen itt is meghatározó szerepe van az angol nyelvnek, és aki nem rendelkezik használható angol nyelvtudással, az máris kiszorult a tudásháló jelentős tartományainak birtokbavételéből. Végül nem feledkezhetünk meg (4) a rendelkezésre álló információk kritikus szelektálásának és értékelésének képességeiről. Az Interneten nagyon sokféle tartalmú és formájú információval találkozunk. A hiteles és a megtévesztő, a segítő és a manipuláló, az egyesítő és a megosztó, a puritán formában közvetített és látványosan csomagolt, az archi-

vumok mélyén szerényen meghúzódó és az erőszakosan tolakodó információ-tulajdonságok mindenféle kombinációban előfordulnak.

Ebben a globális környezetben nem választhatjuk meg a fejlődés tempóját. A tennivalókat sok esetben a külső feltételek változása diktálja, a fejlesztést élesedő nemzetközi verseny kényszeríti ki.

Az OECD programjaiban való részvétel

Oktatási rendszerünk fejlődésére meghatározó befolyást gyakorol az OECD². Az 1960-ban alapított szervezet a világ legfejlettebb országait tömöríti, jelenleg 30 tagja van. Magyarország 1997 májusában csatlakozott a szervezethez, éppen abban az időszakban, amikor az oktatás fejlesztésével kapcsolatos tevékenységek köre kezdett jelentősen kibővülni.

Az OECD alapvetően a gazdasági fejlődéssel és együttműködéssel foglalkozó szervezet, így némi magyarázatra szorul, miért vált az oktatás fejlődésének segítése az egyik fő programjává. Nos, a gazdaság fejlődésével kapcsolatos elemzések feltárták az oktatásnak, a tanulásnak a gazdasági fejlődésben játszott meghatározó szerepét, így logikus, hogy a gazdasági fejlődés segítését is az oktatás problémáinak megoldásán keresztül lehet leghatékonyabban támogatni.

A szélesebb közvélemény figyelmét az OECD oktatási programjaira a PISA³ felmérések hívták fel. E program elindításához is a már jelzett gondolatmenet vezetett el. A tagországok oktatási rendszereiről sokféle statisztikai adat, indikátor állt rendelkezésre, ezek azonban csak a ráfordításokat jellemezték hitelesen. Az iskolarendszerek kimentét csak a különböző végzettségeket megszerzők számával lehetett jellemezni, ami a valódi, hasznosítható, társadalmilag értékes tudás tekintetében csak nagyon durva mérce lehet. A 2000-ben indult PISA felméréssorozat viszont pontos képet ad a tanulók tudásáról, háromévenkénti rendszerességgel megmutatja, a résztvevő országok iskolarendszereinek erősségeit és gyengeségeit, tágabb értelemben pedig az adott társadalmak tudás-újratermelő képességét.

A nemzetközi felmérések sokféle célt szolgálhatnak. A PISA legfontosabb feladatának a résztvevő országok oktatási rendszerének fejlesztéséhez, oktatáspolitikai döntéseinek megalapozásához szükséges tudományosan hiteles tudás megteremtését tekinti. Egy-egy PISA felmérés-ciklus eredményeiből több kötetnyi nemzetközi elemzés⁴ születik, és már ezek is sok olyan észrevételt tartalmaznak, amelyek alapján az egyes országok tennivalói, fejlesztési feladatai világosan kirajzolódnak. Az összegyűjtött adatok felkerülnek az OECD illetve a lebonyolító szervezetek honlapjára, és a továbbiakban bárki egyes kérdésekre választ adó részletesebb elemzéseket is végezhet.

Így lényegében a résztvevőkön múlik, mennyit hasznosítanak a PISA felmérések eredményeiből, és az országok között ebben a tekintetben is igen nagy különbségek vannak. A PISA visszajelzéseinek döntéseket befolyásoló szerepére Magyarországon is találunk példát. A PISA időről időre megmutatja a szélsőséges iskolai szelekciós folyamatokat (rendszeresen azok közé az országok közé tartozunk, amelyekben a legnagyobbak az iskolák közötti különbségek), és ezek az információk is hozzájárult a nagy különbségek mérséklésére irányuló

² Organisation for Economic Co-Operation and Development – Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete.

³ Programme for International Student Assessment – Program a tanulók tudásának nemzetközi felmérésére.

⁴ Az eddigi három felmérés fő műveltségi területeinek (olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány) összesített eredményeit tartalmazó kötetek: OECD, 2001, 2004, 2007a.

intézkedésekhez. A nemzetközi felmérések eredményeinek hasznosítását illetően azonban sok tennivalónk akad, más országok példái azt mutatják, hogy még komoly kihasználatlan lehetőségeink vannak.

Az OECD számos más oktatási programot is elindított. Példaként érdemes megemlíteni az iskolaépületek tervezésével és az iskola előtti neveléssel kapcsolatos munkákat. Igen nagy hatású, szemléletformáló jelentőségű az agykutatás eredményeinek az oktatásban történő hasznosítására irányuló program (OECD, 2007b), és már az is feladatként jelent meg, miképpen lehetne a tudományos eredményeket, bizonyítékokat – többek között az OECD – által gyűjtött adatokat hatékonyabban alkalmazni az oktatáspolitikai döntések megalapozására.

A PISA sikere további összehasonlító OECD vizsgálatokat inspirált. Ezek közé tartozik a tanárok körében végzett TALIS⁵ felmérés, és a lényegében a PISA koncepciót a felnőttekre kiterjesztő PIAAC⁶ műveltség-vizsgálat. A tervezőasztalon van már a felsőoktatásban szerzett tudás összehasonlító elemzésére irányuló program is.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás jelentősége

Ellentétben az OECD-vel, az *Európai Unió* egységes jogrendszer szerint működő gazdasági-politikai szervezet, melyben a tagországok szuverenitásuk egy részéről lemondva alávetik magukat a közös döntéseknek. Az alapszerződés szerint azonban az oktatásügy megmarad a tagországok kizárólagos hatáskörében. Az oktatás terén az EU feladata mindössze a tagállamok közötti együttműködés elősegítése. Talán ennek a helyzetnek is tulajdonítható, bár abból nem következik szükségszerűen, hogy az EU a tagországok közoktatására nagyon gyenge hatást gyakorol. Mindemellert a formális politikai-gazdasági integráció, a határok megszűnése tovább erősíti az informális kulturális integrációt, ami kihat az oktatásra is.

Az oktatás terén Magyarország EU csatlakozása nem hozott hirtelen változást, egyrészt a már említett gyenge uniós szerepvállalás miatt, másrészt pedig, mert a legtöbb együttműködési programban (*Tempus*, *Leonardo*, *Socrates*) partner országgént illetve tagjelöltként már korábban is részt vettünk.

Az EU oktatást és kutatást érintő legambiciózusabb programja, a *Lisszaboni Folyamat* nagyjából már az első harmadánál tartott, amikor Magyarország az Unió tagja lett. Az *Európa Tanács* 2000-es lisszaboni értekezletén elindított munkaprogram azt kívánta elérni, hogy egy évtized alatt „Európa a világ legversenyképesebb, legdinamikusabban fejlődő tudásalapú térsége” legyen. Ezt mindenekelőtt a tanítás és tanulás fejlesztése révén kívánta elérni.⁷

A részletes célokat az *Oktatás és Képzés 2010* munkaprogram⁸ foglalta össze. Megvalósítása érdekében bizottságok kiterjedt hálózata jött létre, tanácskozások, konferenciák sokasága vitatta meg a tennivalókat, beszámolók és jelentések tömege készült el. Az egyeztetési folyamatokban sokféle vélemény megjelent, a különböző álláspontok azonban gyakran kioltották egymást. Az egész folyamatban sok esetleges, véletlenszerű elem volt, a szakértelmet

⁵ Teaching and Learning International Survey – Tanítás és Tanulás Nemzetközi Felmérés

⁶ Program for the International Assessment of Adult Competencies – Program a Felnőttek Kompetenciáinak Nemzetközi Felmérésére

⁷ A Lisszaboni Folyamat elindítását megelőző években már nyilvánvalóvá vált, hogy változtatások nélkül Európa menthetetlenül lemarad a két mási nagy gazdasági régióhoz, Észak Amerikához és Dél-kelet Ázsiához képest. A tudásnak Európa gazdasági fejlődésben betöltött szerepéről az OECD PISA vizsgálatainak irányítója, *Andreas Schleicher* írt mélyreható elemzést. Lásd: *Schleicher*, 2006.

⁸ A kapcsolódó dokumentumokat lásd: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html

gyakran háttérbe szorították a hagyományok vagy az érdekek (vélt érdekek) védelme. Új felmérések, adatok gyűjtése, tudományos kutatások elvégzése nem szerepelt a folyamatban, igényesebb elemzések előkészítésére is csak ritkán került sor. Így azután ez a szerteágazó tevékenység végül meglehetősen szerény eredményeket hozott, gyakran néhány oldalas, általánosságokat tartalmazó ajánlások születtek.

Példaként említhetjük a kulcskompetenciák rendszerének kidolgozásával foglalkozó bizottság jelentését (*European Commission*, 2004).⁹ Az tanácskozások hosszú sorozata nyomán megszületett, kevesebb, mint tízoldali szöveget és néhány táblázatot a koherencia hiánya és a fogalmi bizonytalanság jellemzi. A fejlesztésre ajánlott nyolc kulcskompetencia listáján olyan tételek szerepelnek egy sorban, egymással egyenrangúan, mint a több száz éves oktatási hagyománnyal rendelkező „matematikai műveltség és alapkompentenciák a természettudomány és a technológia terén”, valamint az egyelőre csak kutatási program szintjén létező „tanulás tanulása” (*Learning to Learn*).

A lisszaboni célok megvalósítására irányuló munkaprogram tartalmaz öt számszerű indikátort is. Ezek szerint 2010-re kellene elérni: (1) Az olvasáskultúra terén az alacsony teljesítő 15 évesek 20%-kal kevesebben legyenek, mint 2000-ben. (2) A 22 évesek legalább 85% százaléka rendelkezzen teljes értékű középfokú végzettséggel. (3) Legalább 15%-kal emelkedjen a matematika, természettudomány és technológia szakokon végzettek száma, és járuljon a nemek közötti egyensúly. (4) Az élethosszig tartó tanulásba bekapcsolódó 25-64 éves népesség aránya legyen legalább 12,5%. (5) Az iskolát korán elhagyók aránya ne legyen 10%-nál magasabb.

A féldős statisztikák azt mutatják, hogy az EU szintjén egyedül a matematika és természettudomány-technológia képzés terén sikerült a számszerű célokat teljesíteni, míg az olvasás-szövegértés terén kissé még romlott is a helyzet (*Eurydice*, 2005a). Magyarországon a 2006-os PISA eredmények az (egyébként gyenge) olvasási teljesítmények stagnálását mutatják. A középiskola expanziója nálunk ebben az időszakban végzetek arányának látványos emelkedését eredményezte. A matematika és természettudomány terén képzettséget szerzők számának emelése érdekében különböző intézkedések születtek, de egyelőre nem tűnik úgy, hogy az előttünk levő két tanévben ezek a kívánt eredményre vezetnének. A két utolsó mutató elérése – ha nem is a megjelölt határidőre – a közeljövőben lehetséges.

Az EU-hoz történő csatlakozásunk hatásának értékelésekor ki kell térnünk arra is, hogy a 2004–2006 években 80 milliárd forint európai uniós forrás állt rendelkezésre az oktatás fejlesztésére. Ennek felhasználására a *Nemzeti Fejlesztési Terv Humán Erőforrás Operatív Program* keretében került sor, nagyrészt az EU munkaprogramban is megjelölt célokból fakadó feladatokra. Ez olyan jelentős összeg, aminek már mérhető nyomot kellene hagyni az oktatási rendszer fejlődésén. A program eredményeinek értékelése most még korai lenne, de – mivel vannak az összehasonlítást megalapozó hazai és nemzetközi tudásszint-mérési adatok – néhány év múlva számszerűen is meg lehet mutatni a hatását. Meg kell még említenünk, hogy a következő években az *Új Magyarország Fejlesztési Terv* az előzőt is jelentősen meghaladó uniós támogatással számol.

Ebben a helyzetben a legnagyobb gondot az jelentheti, hogy ilyen rendkívüli lehetőségek kihasználása, a források hatékony elköltése magas szintű felkészültséget igényelne – ami Magyarországon a fejlesztési programok indulásakor nyilvánvalóan nem állt rendelkezésre. Komolyabb aggodalomra adhat okot, hogy a kutató-fejlesztő kapacitás tervszerű bővítésére, a fejlesztés infrastruktúrájának, intézményrendszerének, a szakemberek képzését szolgáló ke-

⁹ Elérhető: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>

reteknek a kialakítására, a tudás-import mechanizmusainak kiépítésére időközben nem került sor.¹⁰ Így előállhat az a helyzet, hogy az oktatási rendszer a fejlesztés második hullámát ugyanazzal az abszorpciós képességgel fogadja, mint az elsőt, és a források gyenge hatásfokkal hasznosulnak.

Az oktatás és nevelés tartalmának változásai

A már korábban jellemzett globális folyamatok nem hagyták érintetlenül a tanulás tartalmát sem. A 20. század végének nemzetközi fejleményeit egyrészt a tanítás és tanulás tudományos megalapozása jellemezte. Ez volt az az időszak, amikor a kognitív forradalom eredményeit az oktatás terén dolgozó kutatók és fejlesztők (pl. a PISA tervezésén dolgozó szakértő csoportok) alkalmazták a tanítás és tanulás kutatásában, majd átültették az iskolai gyakorlatba. Azok az országok, amelyek oktatási rendszere alulról szerveződött, és amelyeket a gyenge központi irányítás jellemezett (az angolszász országok), kidolgozták tartalmi standardjaikat, követelményeiket, és fokozatosan érvényesítették az egységes alapelveket.

Nálunk ezt az időszakot még erőteljesen befolyásolta az előző politikai korszak öröksége. Egyrészt hatott az elmaradt reformok gyorsított ütemű megvalósításának szándéka, másrészt a valós, vagy vélt negatívumok felszámolására törekvés, harmadrészt pedig a nyugati társadalmakkal való szerves tudományos-szakmai kapcsolatok hiánya miatt kevésbé hasznosíthattuk azok eredményeit, tapasztalatait.

A tananyag és a tanulás minősége

Az, hogy ma egy magyar tanuló mit, mikor, és hogyan tanul az iskolában, nagyon sok, egymással is kölcsönhatásban álló tényezőtől függ. Az ezt meghatározó döntések gyakran kontrollálatlanul, néha ellentmondásosan, és általában nem a gyerekek érdekeit legjobban szolgáló módon születnek meg. Itt ezek közül a folyamatok közül csak néhány felidézésére van mód.

Magyarországon a rendszerváltozást követő években számos törekvést meghatározott a múlttal való szakítás egyébként természetes igénye. Egy túlideologizált, túlcentralizált, uniformizált rendszerrel kapcsolatban joggal merül fel a döntési hatáskörök megosztásának, a differenciálódásának, az iskolai autonómia megteremtésének és a pedagógiai-módszertani szabadság kiteljesítésének igénye. Ebben a helyzetben érthető volt, hogy a decentralizáció önálló értékévé vált, azonban magvalósításának üteme és mértéke túllépett a szakmai ésszerűség határain.

A merev centralizációt kétségtelenül sikerült felszámolni, de a központi irányítást előkészítetlenül, a szükséges feltételek megteremtése nélkül váltotta fel a helyi autonómiákra épülő rendszer. A folyamat legszembetűnőbb ellentmondása az volt, hogy a tervezési és döntési jogkörök decentralizálását nem előzte meg (sajnos nem is mindig követte) a feladatok megoldásához és a szakszerű döntésekhez szükséges tudás „decentralizálása”. Például pedagógusok sokasága kényszerült helyi tantervek kidolgozására, anélkül, hogy e speciális feladatra való felkészítésük megtörtént volna.

A probléma megoldásához világossá kell tenni, hogy bizonyos feladatokat tudományos, szakmai, irányítási és hatékonysági okokból sem célszerű decentralizálni. Természetesen nem arról van szó, hogy ezeket a feladatokat egyetlen központi intézményben kellene elvégezni,

¹⁰ A kérdés bővebb kifejtését illetően lásd: *Csapó, 2008.*

de megoldásokhoz mindenképpen koncentrált anyagi és szellemi erőfeszítésre van szükség. A tantervek, követelmények (standardok) kidolgozásának vannak olyan feladatai, amelyek magas szintű speciális tudást, szakértelmet igényelnek. Ilyen szakértelmet nem lehet minden iskolában, iskolafenntartónál létrehozni.

A gyerekek értelmi és érzelmi fejlődésének vannak univerzális törvényszerűségei, mint ahogy az átlagostól való eltérésnek is megvannak a tipikus mintázatai. Az ezekre irányuló kutatások támogatása állami feladat, a tudományos eredményekre alapozott részletes fejlesztési standardok kidolgozásának ugyancsak egységesen kellene történnie.

Az elmúlt évtized nagy mulasztásai részben abból a téves álláspontból fakadtak, hogy minél kevesebb – kevésbé részletes – előírást tartalmaz a nemzeti (központi) tanterv, annál hatékonyabban valósíthatják meg feladataikat az autonóm iskolák. Ha a tantervet nem merev előírásokként, hanem az érintettek munkáját segítő, tudományosan megalapozott útmutatásnak tekintjük, egészen más a helyzet. A fogalmak kialakulásának, a fogalomrendszerek kiépülésének van egy természetes menete. A bonyolultabb készségek, képességek kiépülésének feltétele az egyszerűbb készségek stabilizálása. Az ilyen logikusan egymásra épülő tudáselemekből álló követelményrendszer kidolgozása, részletes leírása nem lehet a pedagógusok feladata. Bár a tanulók egyéni fejlődésében igen nagy egyéni különbségek lehetnek, mindenkire egységesen érvényes, hogy a már meglévő tudása alapvetően meghatározza azt, hogy minnek a megtanulására képes. Ha a tantervek (standardok) a fejlődésre és fejlesztésre vonatkozó tudományos tudás alapján készülnek, a részletezettség kifejezetten erénye az adott munkának.¹¹

Az elmúlt időszakban megmutakoztak az oktatás belső tartalmi aránytalanságai is. Ennek megítéléséhez sokféle elemzési szempontot választhatunk. Itt csak arra utalok, hogy az iskolai tananyagok tartalma (és a feldolgozás módszere) nem a legjobban szolgálja a tanulók egyéni fejlődésének követelményeit, a társadalmi igényeket és a munkaerő-piaci elvárásokat. Ezt mindössze két példával illusztrálom. Egyrészt háttérbe szorult a természettudományos nevelés, a tanulók mind kevésbé tartják vonzónak a természettudományi-műszaki pályákat. Ez ellentétesen hat az említett lisszaboni célokkal. Másrészt, bár az idegen nyelvek tanítása az utóbbi években kiemelt figyelmet kap, nyelvtudás tekintetében messze el vagyunk maradva a fejlettebb európai országoktól. Ha a jelenlegi trendek folytatódnak, a pozíciónk nem is fog javulni. Az angolul tanuló középiskolások aránya például az EU-ban nálunk a legalacsonyabb (*Eurydice*, 2005).

Figyelembe véve az elmúlt évek fejleményeit, a mi helyzetünkben most arra lenne szükség, hogy a – politikai felhangoktól sem mentes – alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv vitákat félretéve hozzáálljunk a tudományosan megalapozott részletes fejlesztési standardok kidolgozásához. Ehhez ma már nagyon sok külföldi minta áll rendelkezésre, de ennek ellenére sem nem spórolhatjuk meg a saját kutató-fejlesztő tevékenységet.

Ami az oktatáson túlmutat: iskola nem-intellektuális hatásai

Az oktatás és nevelés története során a célok három fő területe alakult ki. A korábbi értelmi, érzelmi és testi nevelés csoportosításnak jól megfeleltethető a modern célrendszerek

¹¹ Összehasonlításként érdemes megjegyezni, hogy az amerikai matematikai és természettudományos standardok egyenként is terjedelmesebb kötetet alkotnak, mint a magyar Nemzeti alaptanterv tíz műveltségi területet tartalmazó részletes változat.

kognitív, affektív és pszichomotoros felosztása¹². Az iskolázás története során ezek a célok gyakran szétváltak, megvalósításukat a társadalom más-más intézményektől várta. Az iskolában többnyire a kognitív célok kerültek túlsúlyba, míg a affektív területet a család, a helyi közösségek, az egyházak vállalták magukra. A testi nevelés az iskolában szintén háttérbe szorult, igazán komolyan csak a katonai képzés programjában szerepelt.

A modern iskoláknak a három terület arányos, harmonikus fejlesztését kellene felvállalnia, azonban – minden ellenkező irányú szándék ellenére – világszerte jellemző a kognitív célok túlsúlya. Nincs ez másként Magyarországon sem, a különbség azonban az, hogy más országokban a problémákat korábban felismerték, és intenzív kutató-fejlesztő munka indult meg ezeken a területeken is.

Nálunk az utóbbi évtizedekben tovább nőtt az aránytalanság, és erősödött a kognitív szféra dominanciája. Ebben az irányban fejtik ki hatásukat a hazai és a nemzetközi felmérések is. Bár ezekhez a felmérések is kapcsolódik az affektív területre kiterjedő kérdőíves felmérés is, azok eredményei alig keltenek visszhangot.¹³ Ismert jelenség, hogy az iskolák elsősorban azokra a területekre koncentrálnak, amelyek értékelésére sor kerül. Javítaná az egyensúlyt, ha jobban bekerülnének a szakmai közgondolkodásba a motiváció és attitűdvizsgálatok eredményei. Több figyelmet kellene fordítanunk azoknak a kevésbé ismert, az affektív területekhez közelebb álló nemzetközi felméréseknek a megvitatására is, amelyekben részt veszünk. A korábbi programok közül ilyen például az IEA állampolgári nevelés programja, az újabbak közül a tanulók egészségmagatartásának vizsgálata,¹⁴ és az EU állampolgári ismeretekkel kapcsolatos projektje. Számos hazai felmérés is van, amelyek eredményeit érdemes lenne szélesebb körben megvitatni. Vannak olyan területek, amelyek jól mérhetőek, és a hétköznapi életben, a munkahelyen is rendkívül fontosak (pl. szociális készségek), érdemes lenne ezek fejlesztését rendszeres mérésekkel segíteni.

Az egyoldalú intellektuális fejlesztés kiegyenlítésére azokat az iskolai tantárgyakat, tevékenységi köröket nagyobb szerephez kellene juttatni, amelyek az utóbbi évtizedekben háttérbe szorultak. Ilyen például az ének-zene. A hangszeres zene tanulásának mérésekkel bizonyított, sokoldalú személyiségfejlesztő hatása van. A közös zenélés nem csak az érzelmet, hanem az önfegyelmet és az együttműködés készségeit is fejleszti. Hasonló megerősítésre szorol a művészeti nevelés. Az aktív képzőművészeti tevékenység fejleszti a kreativitást és a kezűgyességet, így alkalmas a kognitív, affektív és pszichomotoros területek integrálására. A klasszikus képzőművészeti tevékenységek (rajz, plasztika, kollázs) mellett sok ma még kihasználatlan lehetőség rejlik a digitális képalkotásban és a számítógépes tervezésben.

Nagyobb szerephez kellene juttatni a csoportos tevékenységeket. A tanórai csoportmunkától kezdve a kooperatív tanulás sokféle módszerén keresztül a csoport-projekttekig számos olyan módszernek kellene az iskolai munkában nagyobb teret kapnia, amely fejleszti a szervezés és együttműködés készségeit. A modern társadalmakban az egyik legfontosabb készségrendszer a team-munkára való alkalmasság, a különböző csoport-szerepek elfogadása, a feladatmegosztás, a közös tudás hatékony használata.

¹² Ezt a hármas felosztást követi a *Bloom* által kezdeményezett taxonómiai rendszer is. Jellemző módon azonban nagyobb hatást a kognitív terület taxonómiája váltott ki, az affektív és a pszichomotoros terület célrendszere alig vált ismertté.

¹³ Például a 2000-ben elvégzett PISA felmérésben nemzetközi opcióként szerepelt a tanuláshoz való viszony, a tanulási szokások vizsgálata. Lásd: *Artelt, Baumert, Mc-Evany és Peschar*, 2003. A számunkra is fontos, a mi tanulóinkról sok érdekes információt közlő elemzés nálunk alig keltett figyelmet.

¹⁴ Health Behavior of School Children (HBSC).

A pszichomotoros terület fejlesztésének terén ugyancsak számos megoldatlan feladatot említhetünk. Például az iskola a finommozgás koordinációja tekintetében szinte kizárólag csak a kézírásra helyez hangsúlyt. Nem nehéz megjósolni, hogy a ma iskoláiban szövegek előállítására sokkal nagyobb mértékben fogják használni a számítógépek billentyűzetét, ennek ellenére a gépi írás készségeinek korai fejlesztésére nem fordítunk figyelmet. A már említett hangszeres zene és képzőművészeti tevékenység kezűgyességet, pszichomotoros készségeket fejlesztő szerepére szintén sokkal nagyobb figyelmet kellene fordítani.

A testnevelés-egészségnevelés fontosságára külön is érdemes felhívni a figyelmet. Bár az utóbbi években több fejlesztő program is elindult ezen a területen, a korábbi időszaknak nagy adósságát még nem sikerült ledolgozni. A rendszeres és sokoldalú mozgás igényének kialakítása, az egészségtudatos magatartás korai fejlesztése a későbbi életminőség egyik legfontosabb meghatározó tényezője. Az egészség megőrzése nem csak a személyes jólét elengedhetetlen feltétele, hanem jelentősen mérsékli a későbbi egészségügyi kiadásokat is. A munkaképesség megőrzésén és az ön-gondoskodás tudatosításán keresztül közvetlenül is hozzájárul a nemzeti jövedelem gyarapodásához, ezért a korai egészségfejlesztés gazdasági szempontból is a legjobb beruházások közé tartozik.

Természetesen az iskola nem vállalhatja magára az érzelmek és értékek fejlesztésének összes feladatát, azokban a családoknak, az iskolán kívüli közösségeknek is szerepet kell kapniuk. Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a gyerekek idejük döntő részét az iskolában, vagy az iskolához kapcsolódó feladatokkal töltik. Szocializációjuk meghatározó színtere az iskola, ahol fejlődésük segítésére képzett pedagógusok irányítják tevékenységüket. Ezért az iskola továbbra is kiemelten felelős a tanulók személyiségének harmonikus fejlesztéséért.

Az itt áttekintett problémák a szakmai közösségben kétségtelenül tudatosultak. Bizonyítja ezt a sokféle kutatási beszámoló, publikáció¹⁵ és tematikus konferencia. Nagyszabású fejlesztő programok¹⁶ indultak el, és az Új Magyarország Fejlesztési Terv a következő években is kiemelten kezeli az iskolai munka tartalmi megújítását.

A mérés-értékelés rendszere

Az elmúlt másfél évtizedben a leglátványosabban fejlődő területek közé tartozott a mérés-értékelés. Magyarország részt vett a fontosabb nemzetközi programokban, és elindult a rendszeres, minden tanulóra kiterjedő évenkénti adatgyűjtés is. Lezajlott az érettségi reformja, és már a gyakorlatban is elegendő tapasztalat áll rendelkezésre ahhoz, hogy az évtizedes fejlesztőmunka eredményeit értékeljük, és megfontoljuk a továbbfejlesztés irányait.

Jelentősen fejlődött a pedagógiai értékelési kultúra, pedagógusok százai szereztek e téren magas szintű képzettséget. Az országos mérések mellett mind több regionális vagy helyi felmérésre kerül sor, egyre több fenntartó tekinti fontosnak, hogy az iskolák eredményeit ezen a módon is figyelemmel kísérje.

A következőkben csak a két fontosabb fejleményt, a rendszerszintű méréseket és az érettségi problémáit tekintem át.

¹⁵ Egy sokéves fejlesztő program eredményeit, az iskolai gyakorlatban is kipróbált módszereit foglalja össze Nagy József (2007) könyve.

¹⁶ Ezek közül érdemes külön is felhívni a figyelmet a *Sulinova* kompetenciaalapú tanítás elterjesztésére irányuló átfogó programjára. Ebben szerepet kapnak mind a tudás minőségét javító, mind pedig a személyiség nem kognitív dimenzióit fejlesztő tevékenységek.

Rendszerszintű értékelés

A közoktatásban zajló értékelési folyamatok közül a leglátványosabbak és a legnagyobb figyelmet a nemzetközi és az országos felmérések váltják ki. Ma Magyarországon a nemzetközi és a nemzeti értékelési programok egyaránt előre tervezett rendszerességgel zajlanak le, ami követhetővé teszi az iskolarendszer eredményességének, hatékonyságának változásait.

Magyarország hosszabb ideje (gyakorlatilag a nemzetközi tudásszintmérés kezdeteitől) az összes fontos nemzetközi felmérésben részt vesz¹⁷ (PISA, TIMSS¹⁸, PIRLS¹⁹). Ezzel még a fejlett országok között is kiemelkedő helyet foglal el, és a nemzetközi mezőnyben elfoglalt helyzete, pozíciójának változása több mint három évtizedre visszamenően elemezhető.

A nemzetközi felmérések – amint korábban már utaltam rá – fontos szerepet játszhatnak a problémák azonosításában és a fejlesztési döntések előkészítésében. Ugyanakkor meg kell említenünk azt is, hogy a részvételünkben, a létrehozott nemzetközi adatbázisokban rejlő lehetőségek messze nincsenek kihasználva. Nem tanulunk a tapasztalatokból annyit, amennyit lehetne. Ennek okát elsősorban az elemzési kapacitás hiányában kereshetjük. Más országokban kutatók sokasága – doktori képzésben részt vevő fiatalok, posztdoktori státusban levő kutatók, nagy tapasztalattal rendelkező vezető pedagógiai értékelés specialisták – elemzi az eredményeket és dolgozik azok hasznosításán.

A csaknem problémamentes sikertörténetek között említhetjük meg a rendszeres tanulói felmérések bevezetését. Több kormányzat egy irányba ható támogatásának köszönhetően ma már évenként sor kerül a negyedik, a hatodik, a nyolcadik és tizedikes tanulók tudásának teljes körű felmérésére matematikából és olvasás-szövegértésből. Magyarország helyzete ebből a szempontból is kiemelkedő: kevés országnak van teljes körű adatfelvételre épülő, a közoktatás egészét átfogó, ilyen mértékben kiépült értékelő rendszere.

Az előző „csaknem problémamentes” jelzővel arra utaltam, hogy a folyamat azért nem volt teljesen zökkenőmentes. Nem sorolnám a súlyos problémák közé azokat a gondokat, amelyek miatt a rendszer kezdetben csak töredékesen működött, és nem került sor például az adatok teljes körű központi feldolgozására. Sajnos az ambiciózus program elindítására, a tennivalók törvénybe iktatására a megvalósításhoz szükséges pénzügyi feltételek biztosítása nélkül került sor. Az anyagi feltételek azonban évről évre javulnak, és remélhetőleg hamarosan valóban teljes körűen működni fog a rendszer. Ugyancsak a megoldandó feladatok között említeném, hogy a rendszer mögül hiányoznak a részletes tartalmi keretek, értékelési standardok.²⁰

Az értékelési rendszer fejlesztése a jelenlegi keretek kiteljesítésével nem ér véget. További lépésekre van szükség, amelyek előkészítésére már szintén történtek lépések. A létrehozott hatalmas adatbázis akkor hasznosulhat igazán, ha megvalósul az adatok többcélú elemzése. Ez kezdődhet a tanulói szintű visszacsatolással, azaz minden tanuló kapjon visszajelzést és személyre szóló értékelést az eredményeiről. Másrészt az adatok szolgálhatják az

¹⁷ A nemzetközi koordinációban végzett adatfelvételt a korábban *Vári Péter*, jelenleg *Balázs Ildikó* által vezetett, korábban a Sulinova, most az Oktatási Hivatal keretében működő munkacsoport végzi mintaszerű pontossággal. Ugyanez a csoport végzi az országos kompetenciaméréseket is.

¹⁸ Trends in Mathematics and Science Study – a Matematika és Természettudomány Tanulásának Trendjei, a vizsgálatra 1995 óta négyévenkénti rendszerességgel kerül sor.

¹⁹ Progress in International Reading Literacy Study – Nemzetközi Olvasáskultúra Vizsgálat, a tízéves tanulók olvasástudásának felmérésére irányuló program.

²⁰ Ahogy az oktatás tartalmával kapcsolatban már utaltam rá, ilyen keretrendszer megalkotásához szélesebb körű szakmai összefogásra, kutató-fejlesztő munkára van szükség.

iskolában folyó munka értékelését is. Ez a követelmény már ma is szerepel a törvényi előírások között, korrekt megvalósításához azonban további feltételek biztosítására és kiterjedt elemző munkára van szükség. Többek között ezt a célt szolgálja a tanulók egyéni azonosítóval való ellátása, és egymást követő eredményeik összekapcsolási lehetőségének megteremtése. A különböző időpontokban végzett mérések eredményei közötti különbségből pontosabban lehet az iskola fejlesztő hatására (a „hozzáadott értékre”) következtetni, mint a jelenleg is használt regressziós becslésekből. A különböző becslési eljárásokból már ki lehet fejleszteni azokat az elszámoltathatósági modelleket, amelyeket az iskolák értékelésére is használni lehet.

További feladat lesz az értékelési rendszer „meghosszabbítása lefele”, azaz kiterjesztése az iskolakezdés éveire. Ez azonban már további, sokoldalú kutató-fejlesztő munkát igényel, ugyanis az alsó évfolyamokra nem lehet a most működő szummatív értékelést alkalmazni, ott a segítő-formáló diagnosztikus mérésekre van szüksége. Csak a gyakoribb, részletesebb adatgyűjtés alapolozhatja meg a személyre szóló fejlesztő beavatkozásokat.

Végül érdemes megemlíteni, hogy középtávon, azaz nagyjából egy évtizeden belül meg kell oldani az egész mérési-értékelési rendszer számítógépes alapokra helyezését. A számítógépek olcsóbb, gyorsabb és pontosabb adatgyűjtést tesznek lehetővé, és sok újszerű mérési technikát kínálnak. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy a számítógépes méréseket még a leg egyszerűbb esetben sem tekinthetjük minden további elemzés nélkül a papír alapú teszttel azonosnak. A számítógépes tesztlésre való áttérés különböző érvényességi problémákat is felvet, ezért csak a „digitális írástudás” egy bizonyos szintjének széles körű megléte esetén lehet az országos elterjesztésre gondolni.²¹

Az érettségi reformja és fejlesztésének feladatai

A közel másfél évszázadon keresztül csaknem változatlan formában zajló érettségi vizsga nagyon is megérett a reformra. A változás két sarkalatos pontja az egységesség és a kétszintűség bevezetése. Amíg az egységesség megteremtését maradéktalan sikernek tekinthetjük, a kétszintűség számos problémát felvet.

Az érettséginek két lényeges funkciója van: az egyik, hogy lezárja a közoktatást, és megbízhatóan dokumentálja a megszerzett tudást és műveltséget; a másik, hogy segítse a felsőfokú tanulmányokra való alkalmasság megítélését. Ez a kétféle feltétel – néhány egyedi továbbtanulási iránytól eltekintve – egyidejűleg kielégíthető, ezért elvileg nem lehet kifogásolni, hogy ugyanaz a vizsga töltse be a tanulmányokat lezáró és a felvételi szelekció funkcióit. Mindkettő a vizsgázók alapvető készségeinek, átfogó tárgyi tudásának, elemző-szintetizáló képességeinek megítélésére irányulhat.

Az új vizsga kidolgozásnak folyamata és az első évek tapasztalatai megmutatták, hogy az egységes vizsgára való áttérés rugalmasan, nagyobb megrázkódtatások nélkül lezajlott (lásd Horváth és Lukács, 2006). Ugyanakkor már az első években megmutatkoztak a kétszintűségből fakadó problémák is.

Egyrészt világossá vált, hogy a felsőoktatási intézmények többsége gyakorlatilag nem érdekelte az emelt szintű vizsga megkövetelésében. A kétszintűség gondolata egy olyan időszak-

²¹ Óvatosságra intenek a nemzetközi tapasztalatok is. A PISA 2006-os felmérésében nemzetközi opcióként megjelenő számítógépes természettudomány felmérésére (Computer Based Assessment of Science – CBAS) alig néhány ország vállalkozott, és a kétfajta médiummal végzett mérések nem bizonyultak ekvivalensnek. A 2009-es PISA számítógépes olvasás-felmérés (Electronic Reading Assessment – ERA) próbamérései több országban is problémákat jeleztek.

ban merült fel, amikor még csak a jelentkezők kis része jutott be a felsőoktatásba, és szükség volt egy differenciáltabb szűrőre. Közben azonban az egyetemek és főiskolák kapui tágra nyíltak. Majdnem minden jelentkező bejuthat (valahova), néhány intézmény pedig erőteljesen „kampányolva” sem tudja a rendelkezésre álló helyeket betölteni. Ebben a helyzetben az intézmények érdekei ellen hatna az emelt szint megkövetelése, hiszen ez a mérítési bázis be-
szűkítése lenne.

Másrészt a felsőoktatás időközben áttért a háromszintű (Bologna) képzési rendszerre. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatásba belépéskor a tanulmányok szintje (alap, mester, vagy PhD), de még a pontos iránya sem dől el. A modern társadalmak dinamikus igényeiből fakadó általános tendencia, hogy a tanulók szélesebb körű általános alapozásban hosszabb ideig együtt haladnak, és a döntés a lehető legkésőbbre kitolódik, majd a képzettség az aktív pályafutás során kiegészítő tanulmányok révén (az említett Life Long Learning) többször módosul. Ezzel a trenddel kifejezetten ellentétes az a korai döntés, amit a közép- vagy emelt szintű érettségire való felkészülés a diákokból gyakorlatilag már a középiskola közepén kikényszerít. A döntést ebben a korban még inkább befolyásolja a szülők ambíciója, mint a diákok valódi képessége, amiből az is következik, hogy egyes felsőoktatási intézmények sok tehetséges potenciális jelentkezőt elveszíthetnek.

A kétszintűség problematikus jellegét jelzi, hogy a diákok egyre kisebb aránya – matematika valamint magyar nyelv és irodalom esetében alig néhány százaléka – választja az emelt szintet. Ez a helyzet lényegében felülírta az eredeti elgondolásokat, hiszen – a nyelvi szakokat kivéve – a felvételizők túlnyomó többsége középszintű érettségivel jut be a felsőoktatásba. A középszintű vizsga pedig nem külső vizsga, így nem rendelkezik az objektivitásnak azokkal a követelményeivel, amelyeket a felvételi vizsga esetében elvárhatnánk.

További gondot jelent, hogy nem tisztázott, mi a középszint és az emelt szint viszonya, a tudás milyen tartalmi és mennyiségi különbségei rejlenek a kétféle vizsga között. A felsőoktatási felvételi jelenleg többletpontokkal honorálja az emelt szintet, azonban ezek a pontszámok teljesen önkényesek, hiszen nem lehet tudni, mekkora a többlet-pontok mögött levő tudás-többlet.

Már az első években kiderült az is, hogy nem működik a választható tárgyak rendszere. A választható tárgyak száma már az első években száz fölé emelkedett. Ezek két szintjét, és a lehetséges tucatnyi nyelvi változatot figyelembe véve kiderül, hogy óriási számról van szó. A vizsgatételek kidolgozása hatalmas költséget és energiát igényel. Ugyanakkor a vizsgák túlnyomó többségét kevesebb, mint ötven jelentkező teszi le. Érdemes még megemlíteni az abból fakadó problémákat is, hogy a természettudomány nem kötelező érettségi tárgy, így egyre kevesebb tanuló tesz abból érettségét. Gyakorlatilag csak azok választanak természettudomány érettségi tárgyat, akiknek a továbbtanuláshoz erre szükségük van. Mindez a műveltségterület aránytalanságaihoz vezet, súlyosan veszélyeztetve a következő generációk természettudományos műveltségét.

Ha az érettségi további sorsáról gondolkozunk, lehet úgy érvelni, hogy most zajlott le egy jelentős reform, egy ideig nem szabad a rendszerhez nyúlni. Figyelembe véve az említett gondokat, talán ez lenne a legrosszabb opció. Lehet védeni az eredeti elgondolásokat, és adminisztratív eszközökkel kikényszeríteni annak megvalósítását. Például – ahogy ez többször felmerült – kötelezővé lehet tenni az emelt szintet, mint a felsőoktatásba (vagy néhány intézménybe) bejutás feltételét. Az érintettek spontán állásfoglalása alapján megítélhetjük, milyen áron lehetne ezt keresztülvinni, és a felsorolt érvek alapján mérlegelhetjük, szolgálná-e ez az oktatás fejlődésének érdekeit. Végül egy lehetőség a megkezdett fejlesztési folyamat továbbvitele, a valóban egységes érettségi vizsga megteremtése. Ezt technikailag a jelenlegi két

szint összevonásával, a tudás egy közös, széles spektrumot átfogó skálán való kifejezésével lenne megoldható, kiterjesztve a közép szintre is a mai emelt szint objektivitási követelményeit.

Összegzés: a közoktatás fejlesztésének keretfeltételei

Az előzőekben áttekintettem oktatási rendszerünk elmúlt másfél évtizedének fő változásait, a külső, nemzetközi feltételeknek való megfelelést, a tartalmi változásokat és az értékelési rendszer fejlődését. A közoktatás mai helyzetét tekintve jelentős előrelépést és lemaradást egyaránt találunk. Így végezetül feltehetjük a kérdést, miért alakult mindez így, és milyen feltételeknek kellene megváltozni ahhoz, hogy a problémák megoldódjanak, és a rendszer új fejlődési pályára álljon. Összegzésként azokat a feltételeket veszem sorra, amelyeket meg kell teremtenünk ahhoz, hogy a korábban említett problémák megoldódjanak és a közoktatás fejlődése felgyorsulhasson.

Mindenekelőtt szükség lenne egy hosszú távú, részletesen kidolgozott, tudományosan megalapozott közoktatás-fejlesztési stratégiára. Az oktatás tipikusan olyan terület, ahol a döntések eredményei többnyire csak hosszabb távon, évtizedes távlatban mutatkoznak meg. Az ellenőrizetlen hatású esetleges döntéseket, a pillanatnyi problémák megoldására irányuló következetlen beavatkozásokat csak egy széles körű konszenzusra épülő hosszú távú fejlesztési terv küszöbölheti ki.

Szükség van az oktatás fejlesztését megalapozó neveléstudományi kutatás helyzetének radikális javítására. Az elmúlt másfél évtized legnagyobb mulasztásának azt tartom, hogy nem került sor annak az intézményrendszernek, infrastruktúrának a kialakítására, amely biztosítaná, hogy a közoktatásba folyamatosan beáramoljon a hatékony működéshez szükséges friss tudás. Ezek a hiányosságok ma már a más területeken esetleg sikeresen megvalósított fejlesztések hatásának érvényesülését is korlátozzák. A tudás megújításának alapvetően két, egymással is szoros kapcsolatban lévő csatornája a tudományos kutatás és a pedagógusképzés-továbbképzés (Csapó, 2007, 2008). A tudományos kutatás területén a lemaradás nem csak a nemzetközi mezőnnyel való összehasonlításban, hanem több tekintetben a saját korábbi fejlettségünkhöz képest is kimutatható. Az ideológiai merevségek miatt a rendszerváltozás előtti években a magyarországi társadalomtudományi kutatás nem ágyazódott be a nyugati gondolkodásba, a neveléstudomány terén pedig a kapcsolatok, majd az anyagi források hiánya is korlátozta a szélesebb körű kommunikációt. Több évtizedes lemaradás gyorsított ledolgozására lenne szükség. Egymással együttműködő, bizonyos tekintetben versengő, egymás munkáját kontrolláló szakmai kutató-fejlesztő műhelyek sokaságát kellene létrehozni ahhoz, hogy a más problémákkal kapcsolatban korábban többször említett elemző, tudásakumuláló funkció működhesen.

Minden hazai és nemzetközi²² elemzés azt bizonyítja, hogy az oktatás minőségének legfontosabb tényezője a pedagógus, hiszen a tanárok cselekvő közreműködése nélkül semmilyen fejlesztést nem lehet keresztülvinni. Döntő szerepe van a tanári pályára kerülők kiválasztásának: azoknak az országoknak az oktatási rendszerei a legsikeresebbek, amelyek el tudták érni, hogy a legtehetségesebb fiatalok válasszák a tanári hivatást. Ehhez természetesen meg kell teremteni a pálya kiemelkedő presztízsét, a megfelelő anyagi és egyéb motivációs tényezőket. A szükségleteknek nagyjából megfelelő számú jelöltet kell igen magas szinten

²² Egy friss, széles körű nemzetközi áttekintésen alapuló elemzést mutat be az un. McKinsey jelentés. Lásd: Barber és Mourshed, 2007).

kiképezni, akik azután biztosan el tudnak helyezkedni. Nálunk az elmúlt években éppen ezzel ellentétes tendenciák érvényesültek. A pedagógusképzést összességében az igényekhez képest sokszoros túlképzés jellemezte, bár egyes területeken (természettudomány szakok) a szükséges számú hallgató sem jelentkezett. A képzés hallatlanul széttagolt, sok intézmény között oszlik meg. Remélhetőleg a következő évben induló Bologna-rendszer javít a helyzeten, bár a kialakított keretek nem mindenben felelnek a felsorolt követelményeknek.

Végül kívánatosnak tartanám a tudományosan megalapozott oktatáspolitiká²³ meghonosítását. Az ezzel kapcsolatos elemzések a döntéshozatal többféle lehetőségét különböztetik meg. Lehet dönteni autokratikusan, vagy a hagyományokat követve, vagy vélemények alapján, esetleg a különböző véleményeket ütköztetve. A demokráciákban ez utóbbi mechanizmus alakult ki, azonban azokon a területeken, ahol tudományosan megalapozott bizonyítékok állnak rendelkezésre egyik vagy másik megoldás mellett, ott általában figyelembe veszik a tudományos érveket. Annak megítélése, hogy miben lehet bizonyítékokra támaszkodni, a gyakorlatban természetesen nem mindig egyértelmű. Annak eldöntésére, hogy egy folyó melyik szakaszán érdemes egy hidat felépíteni, természetesen fel lehet használni közlekedéstudományi, környezettudományi és statisztikai elemzéseket, de egy ilyen kérdés eldöntése előtt helyénvaló az érintettek véleményének kikérése is. Ugyanakkor ma már senki nem tervezne hidat statikai számítások nélkül a laikus véleményekre hagyatkozva. Az oktatási rendszerrel kapcsolatban ma egyre több olyan tudományos eredmény áll rendelkezésre, amelyekre biztonsággal lehet döntéseket alapozni, ki lehet számítani egyes beavatkozások kockázatait és mellékhatásait. És nagyon sok esetben, ha nincsenek is naprakész tudományos eredmények, adott a lehetőség a kísérletek elvégzésére, alternatívák kipróbálására. Mivel az egyes országok a tudományos eredményeket különböző mértékben használják oktatási döntéseik megalapozására, az OECD egy tanácskozás-sorozatát szervezett a lehetőségek megismertetésére, majd az eredményeket könyv formájában is közreadta (OECD, 2007c). Miként a kötetből is kiderül, és számos ország gyakorlata bizonyítja, ezt a szemléletet alkalmazva jelentősen lehet javítani a döntések minőségét.

Irodalom

- Artelt, C., Baumert, J., Mc-Evany, N. J. és Peschar, J. (2003): *Learners for Life. Student approaches to learning*. OECD, Paris.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében*. McKinsey & Company, Chicago.
- Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4. sz. 11-23.
- Csapó Benő (2008): Tudásakkumuláció a közoktatásban. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest*. 95-108.
- European Commission (2004): *Key Competences For Lifelong Learning: A European Reference Framework*. November 2004. Implementation of "Education And Training 2010" Work Programme. Working Group B, "Key Competences"
- Eurydice (2005a): *Key data on education in Europe 2005*. European Commission, Brussels.

²³ Az angol nyelvben ennek megnevezésére az *evidence-based education policy*, azaz a bizonyítékokra alapozott oktatáspolitiká kifejezés terjedt el. Részletesebben lásd *Halász Gábor* (2007) tanulmányát.

- Eurydice (2005b): Key data on teaching languages at school in Europe 2005. European Commission, Brussels.
- Halász Gábor (2007): Tényekre alapozott oktatáspolitikai. Háttér tanulmány az Oktatási Kerekasztal munkájához. Kézirat.
- Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (2006, szerk.): Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nagy József (2007): Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged.
- OECD (2001): Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000. OECD, Paris.
- OECD (2004): Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. OECD, Paris.
- OECD (2007a): PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analyses. OECD, Paris.
- OECD (2007b): Understanding the brain: The birth of a learning science. OECD, Paris.
- OECD (2007c): Evidence in Education. Linking research and policy. OECD: Paris.
- Schleicher, A. (2006): The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success. The Lisbon Council Policy Brief, Brussels.
-