

Reform-maraton

A kilencvenes évek

Lapunk tavaly októberi és novemberi számában adtuk közre Báthory Zoltán áttekintését a nyolcvanas évek oktatáspolitikai folyamatairól (‘A maratoni reform’, Iskolakultúra 2000/10–11. sz.).

A tanulmány több szakembert sarkallt eszmecserére; eddig a következő hozzászólásokat közöltük:

Sáska Géza: »Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra ell!«; Kozma Tamás: »Oktatás és politika: rendszerváltó viták«; Trencsényi László: »Ahol a szabadság a rend...« (2001/2. sz.); Zsolnai József: »Biográfiai széljegyzetek »A maratoni reform«-hoz» (2001/3. sz.).

Anyájas olvasó talán nem tekinti majd szükségtelen hízelgésnek, ha azt állítom: Báthory Zoltán ‘A maratoni reform’ című írása az utóbbi évek egyik legtanulságosabb olvasmánya. Főleg igaz ez azok számára, akik – mint e sorok írója – nem voltak szereplői a nyolcvanas évek történetének. Mindazonáltal, mint minden valóban jó írás, nem egyszerűen gazdagítja a múlttal kapcsolatos, eddig főleg anekdotikus forrásokból táplálkozó ismereteinket, de arra kényszerít, hogy továbbgondoljuk azokat. E lapokon erre teszek majd kísérletet. A továbbiakban megpróbálom számba venni a Báthory Zoltán által előadott történet tanulságait három, a kilencvenes évek oktatási reformja szempontjából kiemelkedően fontos kontextusban: egyrészt a rendszerváltást tekintve, másrészt az oktatáspolitikai feltételrendszerét és irányát, s mindezt igyekszem majd egy kelet-közép-európai kontextusban is szemügyre venni.

A folytonosság dicsérete

Talán már most rögzíteni érdemes, hogy a lencse, melyen keresztül láttatni szeretném a Báthory Zoltán által előadott történetet, nem azonos azzal, amelyet a szerző használt. Báthory Zoltán, szándéka szerint, a neveléstudomány vagy általában az oktatáskutatás művelőinek szemszögéből írta meg a nyolcvanas évek történetét, számomra azonban az írás igazi tanulsága inkább az oktatáspolitikai feltételrendszerének és tartalmának átalakulása. Az írás ezt a történetet az oktatáskutató elit nézőpontjából rögzíti. Ennek a megközelítésnek az érvényességéről lehet vitatkozni, az azonban nem kétséges, hogy a nyolcvanas évek – valószínűleg egyszeri és megismételhetetlen módon – valóban kitüntetett helyzetbe hozták ezt a kutatói csoportot. Egy sajátos átmeneti időszakról van szó. A politika mindenhatósága a *Biszku Béla* vezette keményvonalasok kimanőverezésétől kezdve kétséget kizáróan fokozatosan csökkent, másfelől a demokratikus politikai döntéshozatalnak, a nyílt és intézményesült érdekartikulációnak és a független (nem szamizdatos) nyilvánosságnak természetesen nyoma sem volt. Ez egy ponton túl a szereplők számára is érzékelhetően olyan légüres teret teremtett, melyben bizonyos politikai kapcsolatokkal rendelkező, ugyanakkor értelmiségi, „kutatói” autonómiájukat féltő gonddal óvó szakértők mozgástere, befolyása és „intellektuális fantáziája” jelentős mértékben megnöhetett s meg is nőtt. (A politikai kapcsolatok és az értelmiségi autonómia közötti egyénre szabott egyensúly természetesen mindkét irányban kilenghetett.) Összességében tehát megállapítható, hogy ez az időszak helyzetbe hozta az oktatáskutató elitet, s ez még akkor is így igaz, ha ezt akkoriban igen kevesen élték meg így.

Mindez olyan helyzetet teremtett Magyarországon, amely a volt „béketábor” országai-ban példa nélkül állt. Az egyetlen hasonló tünemény Szlovénia volt, ahol az 1982-es jugo-szláv oktatási reformmal szembeni, alapvetően „akadémiai” ellenállás hatására kialakult egy kutatói kör, mely alternatív megoldásokon kezdte el törni a fejét. Ez a csoport egy év-tizeddel később már többé-kevésbé kiérlelt reformkoncepcióval rendelkezett, amelyet az ország függetlenségének kikiáltása után elkezdett átültetni a gyakorlatba. Az ancien regime-ek összeomlásakor az összes többi ország gyökeresen más helyzetből startolt, ami-nek drámai hatása volt az oktatáson belüli átalakulásra. Noha az egyes országok közötti kü-lönbségek igen nagyok, néhány közös jellemzőjük minden további nélkül leírható. Minde-nek előtt, a rendszerváltás első éveiben a „sürgős teendők” elvégzésével teltek (mint például a marxizmus-leninizmus kiirtása a tantervekből és tankönyvekből), egyebekben pe-dig az oktatás a rendszerváltás nagy reformjainak passzív áldozata volt. Ebben a nagy re-formhullámban az oktatási megfontolások mindenhol háttérbe szorultak, az oktatás rend-szerkörnyezetének átalakulása hűségesen követte a vele összekapcsolódott rendszerek vál-tozását. Így például az oktatásirányítás átalakítása egy átfogó közigazgatási reform egyik eleme volt, a tankönyvkiadási rendszer átalakulását a könyvkiadás privatizációja és libera-

Az oktatásirányítás központosí-tott és bürokratikus módja, a túl-burjánzó szabályozás, a terv-utasításos tantervek, az ösztön-zőket nem alkalmazó finanszí-rozás, a korszerűtlen tanárkép-zés és továbbképzés, az állami monopolcég által kiadott korsze-rűtlen tankönyv és az oktatás eredményességéről semmilyen visszajelzést nem nyújtó vizsga-rendszer nem éppen az a kör-nyezet, amelyben az iskolák au-tonómiája önmagában pedagó-giai paradigmaváltást eredmé-nyezhet.

lizációja váltotta ki, az oktatásfinanszírozás új rendszere egy átfogó közfinanszírozási re-form keretében történt meg stb. Ezek a refor-mok természetesen sehol sem pedagógiai ha-tékonyasági megfontolásokat követtek, s az országok döntő többségében nem is nagyon voltak olyanok, akik ezeket a megfontoláso-kat becsmépszhatték volna a diskurzusba. Összességében tehát szinte mindenhol drá-mai rendszerszintű változások indultak meg az oktatásban, ezek a változások azonban se-hol sem képezték egy többé-kevésbé átgon-dolt oktatási reformstratégia részét, alapvető-en az oktatáson kívüli folyamatok és meg-fontolások vezérelték őket.

Nem így Magyarországon. Természetesen itt is érvényesült az oktatáson kívüli strukturá-lis változások hatása. A gazdaság, ezen belül a munkaerőpiac, a közigazgatás, az egész po-litikai rendszer átalakítása Magyarországon is bizonyos követő magatartást kényszerített az oktatáspolitikára szereplőire. Mégis, egyfajta egyensúly azért kialakulhatott, s nem csupán azért, mert a kilencvenes évek elején már voltak meglehetősen kiérlelt s alapvetően az okta-tás sajátos kérdéseiből kinőtt reformkoncepciók és azokat képviselő alternatív elitek. Ami ennél fontosabb, hogy az oktatási reform tulajdonképpen már a nyolcvanas évek első felé-ben elkezdődött, s a '85-ös törvény sok tekintetben már pályára állította azt. Természetesen nem lebecsülve a „géemkázás” szétsugárzó hatását, a Gázsó-féle reform bizonyos értele-mben radikálisabb volt, mint ami a gazdaságban zajlott, mert az iskolák autonómiájának me-gerősítésével egy egész rendszer alapintézményeinek mozgásterét változtatta meg.

A nyolcvanas évek Magyarországnak egyik vidám jellegzetessége volt, hogy a szak-mai diskurzusnak álcázott közbeszédben relatíve könnyen meg lehetett kérdőjelezni a rendszer alapintézményeit. Az egyik ilyen többé-kevésbé veszélytelen terep az oktatás volt. Az iskolákról szóló dokumentumfilmek vagy az egyre kiterjedtebb empirikus kuta-tás az iskolák mikrokozmoszán keresztül látványos bizonyítékait szolgáltatták a rendszer bornírtságának. A növekvő mozgástér egyre nagyobb teret biztosított a politika tűréshatá-rát próbára tevő kezdeményezéseknek, s ez – akkoriban igen kevésbé meglepő módon –

növelte az oktatásügy presztízsét. Egyre több kutató érdeklődése fordult az oktatás felé, s ez jó hatással volt az oktatáson belüli diskurzus szakmai színvonalára is. Az oktatáskutató elit növekvő autonómiája és tekintélye sokak esetében szélesedő intellektuális horizonttal párosult. Kiderült, hogy egy-egy nyugati tanulmányút vagy az Economist rendszeres olvasása a „szabad világban” zajló folyamatoktól való elzártág állapotában elképesztő mértékben frissítette fel sokak gondolkodását. Sokan elkezdtek más szemmel nézni a magyar rögvalóságot, s az új megközelítések, információk és megoldások kreatív adaptációja komoly szellemi teljesítményekhez vezetett. (Ekkor kezdődött az a folyamat, amely az akkor középkorú generációk tagjait nem kis részben nyelvi kompetenciák mentén osztotta el sikeresekre és sikertelenekekre.) Mindezek hatására alakulhatott ki az a helyzet, amelyet Báthory Zoltán igen személetesen ír le: a „szocialista oktatásügy” frazeológiáját csak ritkán feladva gyökeresen új megközelítések szí-várogtak bele a szakmai diskurzusba, s ezen keresztül a stratégiai jelentőségű dokumentumokba.

Báthory Zoltán írását olvasva, főleg az OPI-s koncepcióról leírtak alapján az a kísérletes érzése támad az embernek, hogy a nyolcvanas években mindent leírtak és mindent elmondtak azokról a kérdésekről, amelyek a kilencvenes évek oktatáspolitikai vitáinak a középpontjába kerültek. Ez persze igen kevésbé véletlen. A nyolcvanas években nagy befolyásra szert tett oktatáskutató elit biztosította a „rendszerelváltó” pártok szakértői és vezetői gárdáját, s szakmai legitimitásuk megkérdőjelezhetetlen volt a rendszerelváltás után is. Jellemző módon mindazok, akiket Báthory Zoltán név szerint említ írásában, kivétel nélkül fontos szereplői voltak a kilencvenes évek oktatáspolitikájának is. Szerepük azonban gyökeresen megváltozott. Amíg a nyolcvanas években sokszor politikai elvek öltöttek szakmai áruhát, addig 1990 után szakmai koncepciók „nemesültek” politikai kérdésé, az oktatás átpolitizáltsága szemernyit sem csökkent. Jól látszott ez az iskolaszervezetről vagy a NAT-ról szóló, sokszor inkább törzsi, semmint szakmai alapokon nyugvó vitákon. Regionális összehasonlításban Magyarországon az oktatásügy kitüntetett politikai figyelmet kapott a kilencvenes évek első felében. Mivel a nyolcvanas évek oktatáskutató elitje különböző politikai pártokban – vagy azok környékén – bukkant fel, 1990 után sokkal inkább a köztük levő szakmai különbségek látszottak, s nem az, ami alapvetően összekapcsolta őket: egy bizonyos rendszerszintű reform iránti elkötelezettség, a nagyjából azonos kérdésekre irányuló szinte szenvedélyes érdeklődés, a hetvenes-nyolcvanas évek tiszteletet parancsoló értelmiségi kultúrája, a „magyar iskola” világának elképesztően pontos ismerete és a közös, rengeteg ponton kapcsolódó személyes múlt által teremtett csoporttudat. Az eredmény felől nézve a dolgot már jobban látszik ez a pártharcok által elfedett hasonlóság. Mint arról e lapokon még lesz szó, 1985 és 1998 között az oktatásban zajló rendszerszintű átalakulás szempontjából egészen megdöbbentő mértékű folytonosság van. Ennek a folytonosságnak a biztosításában kulcsszerepe volt annak a kutató elitnek, melyhez Báthory Zoltán is tartozik, s amely 1998-as „leváltásáig” elképesztő mértékű intellektuális és politikai befolyást gyakorolt a legfontosabb oktatáspolitikai döntésekre. Nem kis részben ennek a csoportnak köszönhető, hogy – Szlovénia mellett – Magyarország az egyetlen kelet-európai ország, ahol az oktatás rendszerszintű átalakítása gyakorlatilag befejeződött, ahol már sokkal inkább az új rendszer finomhangolása, semmint átfogó reformelképzelések kimunkálása folyik. (Talán nincs még egy olyan közszolgáltatási rendszer, melynek átalakításában Magyarország ilyen mértékben előzte volna meg a régió többi országát.)

Azt, hogy e nagy generációt az 1998-ban hivatalba lépett oktatási kormányzat leváltotta, elhamarkodott dolog lenne generációváltásként értelmezni. Noha a szó technikai értelmében csakugyan fiatalok vették át az „öregek” szerepét, e fiatalok – eltekintve azoktól, akik jól beágyazódtak a nemzetközi oktatáspolitikai együttműködés világába – nem áltathatják magukat azzal, hogy elődeik akadémiai műveltsége helyébe korszerű technológiai tudást hoztak volna.

Policy születik

Báthory Zoltán írásán végigvonul az a meggyőződés, hogy az oktatáspolitikai dolga nem más, mint hogy a neveléstudományi kutatás és az iskolai gyakorlat között hidat teremtve mintegy átültesse a gyakorlatba az előbbi által kitűzött célokat. Kicsit szabadon interpretálva az általa leírtakat, az oktatáspolitikai alapvető dilemmája a neveléstudomány által képviselt szakmaiság és az azzal szembeállított politika közötti mindenkori egyensúly. A probléma ezzel az, hogy ez a dichotómia jól eligazít a nyolcvanas évek viszonyai között (akkor is inkább csak a vállalható vagy tipikus személyes szerepek tekintetében), de érvényét veszti, amint létrejön az, amit az angol nyelvben public policy-nak vagy szűkebben: educational policy-nak hívnak. Politika (politics) és szakmapolitika (policy) között az alapvető különbség az, hogy az előbbi definíciószerűen a hatalomról szól, az utóbbi egy nagyobb rendszeren belüli változtatásról, a rendszer szereplői viselkedésének megváltoztatásáról vagy befolyásolásáról. Demokrációkban a szakmapolitika viszonylagos önállóságra tesz szert, egy bizonyos mértékig önállósul a politikától. Saját intézményei vannak, melyek nem részei a politikai rendszernek, saját szereplői vannak, akik nem politikusok, és saját mechanizmusai, működési szabályai, melyek igen sokszor határozott keménységgel különülnek el a politikai döntéshozatal mechanizmusaitól. E demokrációkban – kis jóindulattal ide tartozik Magyarország is – az oktatáspolitikai döntések szakmai színvonalát és legitimitását már nem a kutatók befolyása biztosítja, hanem ennek a szakmapolitikai (policy) rendszernek a hatékony működése.

Vérző szívvel írom le, de ennek a mechanizmusnak egyetlen kézikönyv szerint sincs olyan önálló szereplője, mint „kutató”. Elméletileg a szakmapolitikai döntések kialakításában három, relatíve elkülönült szerep intézményesül: a politika, a kormányzat és autonóm módon szervezett érdekcsoportok. Hogy ez a szakmapolitikai rendszer kialakulhasson és működhessen, meglehetősen sok feltételnek kell teljesülnie, s e feltételek kialakításában paradox módon kitüntetett szerepe volt annak az oktatáskutató elitnek, amelynek szemszögéből Báthory Zoltán megírta a nyolcvanas évek történetét. Másképpen: az oktatáskutatóknak jelentős szerepük volt abban, hogy létrejöjjön Magyarországon egy olyan oktatáspolitikai rendszer, amelyben rendszeridegenné válik hatalmas befolyásuk.

Az első ilyen jellegű hatás a Gázso-féle oktatási reformban gyökeredzett. Az iskolák autonómiájának megerősítése előállította azt a helyzetet, amelynél jobb műhelyt az oktatáspolitikai alapjainak elsajátítására el sem lehet képzelni: az iskolák és azok rendszerkörnyezete közötti látványos meg nem felelést. Egy szakmailag és intézményi értelemben autonóm iskola, amelyet arra bátorítanak, hogy alakítson ki reflexív és innovatív viszonyt saját munkájával szemben, garantáltan megfullad, ha ezt a reflexív és innovatív munkát nem támogatja a rendszerkörnyezet. Az oktatásirányítás központosított és bürokratikus módja, a túlbujánczó szabályozás, a tervutasításos tantervek, az ösztönzőket nem alkalmazó finanszírozás, a korszerűtlen tanárképzés és továbbképzés, az állami monopólium által kiadott korszerűtlen tankönyv és az oktatás eredményességéről semmilyen visszajelzést nem nyújtó vizsgarendszer nem éppen az a környezet, amelyben az iskolák autonómiája önmagában pedagógiai paradigmaváltást eredményezhet. Noha Báthory Zoltán tökéletesen dokumentálja írásában, hogy ez az egyszerű összefüggés a nyolcvanas évek közepén is trivialiszámba ment, az oktatás rendszerkörnyezetének átalakítása mégis – egy kisdud rendszerváltás által meglódított – több mint tízéves folyamat volt. (Ebbe természetesen nincs belekalkulálva az az idő, amíg az új tartalmi szabályozás végiggördül a rendszeren, s amíg a rendszer szereplői megtanulnak annak megfelelően élni.) Ez a folyamat a „csinálva tanulás” mintáját kényszerítette az oktatás összes szereplőjére: pedagógusokra, iskolaigazgatókra, önkormányzati emberekre és oktatáspolitikusokra. Mindezek eredményeképp olyan hatalmas és széleskörű oktatáspolitikai tudás és

tapasztalat halmozódott fel Magyarországon, amelynek hiánya az összes többi országban bármilyen oktatási reform egyik legfőbb akadálya még ma is.

E kutatói elitnek egy másik, hosszabb távon szintén az érett oktatáspolitikai rendszer kialakulását szolgáló attitűdje az állammal szembeni mély bizalmatlansága volt. Ennek egyik megnyilvánulása a tanfelügyelet eltörlése és „szupportív” mechanizmusokkal való felváltása. Ez hosszabb távon azt eredményezte, hogy amikor a közigazgatás s ezen belül az oktatásirányítás – nemzetközi összehasonlításban szinte példátlan mértékű – decentralizációja megtörtént, az oktatásirányításnak már voltak bizonyos eszközei arra, hogy felelősségét a rendszeren belül zajló folyamatok befolyásolásán s ne egyedi döntéseken vagy túlbujánzó szabályozáson keresztül érvényesítse. Összehasonlítóképpen érdemes megemlíteni, hogy Csehország csak a kilencvenes évek végén kezdett el küzdeni a problémával, hogy az ellenőrzésre kialakított és szocializált tanfelügyeleti rendszert hogyan alakíthatná át egy „szupportív” rendszerré. (Ez az átalakítás Skóciában például bő másfél évtizedet vett igénybe.) Mindemellett amikor a közigazgatás rendszerváltás utáni decentralizációja bekövetkezett, s az oktatásügyben hirtelen fontos felelősséggel felruházott szereplők száma drámai mértékben megnövekedett, azok egy olyan oktatási minisztériummal találták szemben magukat, amely alkalmas volt az alkura, mert a napi irányítás terhéől jó részt megszabadulva kénytelen volt kialakítani a stratégiai tervezés és irányítás képességének egy bizonyos minimumát. Így például a NAT implementációjának stratégiája regionális összehasonlításban valóságos kifinomult szakmapolitikai műremeknek számít.

Az oktatáskutató elit harmadik történelmi érdeme maga a térségben megint csak egyedülálló kutatói teljesítménye. A nyolcvanas években felhalmozott módszertani kultúra és a kutatói elit óriási érdekérvényesítő képessége oda vezetett, hogy nem csak a régióban, de sok nyugat-európai országgal összehasonlítva is rendkívül megbízható és kiterjedt rendszer-monitoring jött létre. A kilencvenes években a hagyományos „akadémiai” kutatás bázisán az oktatáspolitikát informáló eszközzé vált a tanulók tudásszintjének 1991-ben elinduló rendszeres mérését megvalósító Monitor kutatás és az empirikus kutatásokat 1995-től gyakorlatilag egyetlen rendszeres projekt köré szervező, 'Jelentés a magyar közoktatásról' című vállalkozás. Ez a két, mostanra valóban rendszerré vált szolgáltatás szinte minden fontosabb információval ellátja az oktatáspolitikai tervezőit és szereplőit. Ennek tudható be az is, hogy a kilencvenes években született magyarországi kormányzati stratégiák szakmai színvonala jóval meghaladja a régió többi országában született hasonló dokumentumokét, s Magyarországon számos helyi önkormányzatban magasabb színvonalú oktatáspolitikai diskurzus folyik, mint a legtöbb kelet-európai ország oktatási minisztériumaiban. Paradox módon e vállalkozások szereplőinek többsége nincs tudatában annak, hogy mekkora, most már közvetett befolyással rendelkezik az oktatáspolitikára. Ennek részben az az oka, hogy változatlanul hagyományos „akadémiai” attitűddel tekintenek saját munkájukra, részben pedig az, hogy a direkt informális befolyásolás csatornáinak beszűkülése sokuk számára frusztráció forrása.

E csoport negyedik, nem kevésbé fontos érdeme a bekapcsolódás a nemzetközi együttműködések hálózatába. Nemcsak azért fontos szempont ez, mert a nemzetközi összehasonlítás mindig jó támpontja az oktatáspolitikának, hanem azért is, mert az oktatáspolitikák elemzése és tervezése is egyre inkább nemzetközi térben történik. A kilencvenes években az OECD és az Európai Unió valóságos tartalommal töltötték meg a nemzetközi oktatáspolitikai együttműködést, s ennek egyre nagyobb hatása van a nemzeti oktatáspolitikákra is. Magyarország e tekintetben is a régió sikeres országai közé tartozik. Látnunk kell, hogy ez a folyton bővülő és immáron intézményesült kapcsolatrendszer alapjaiban az oktatáskutató elit hetvenes-nyolcvanas években kialakított személyes kapcsolatainak alapszik.

Természetesen a nyílt és informált oktatáspolitikai feltételrendszerének kialakulása igen sok tekintetben az oktatáspolitikára befolyást gyakorló kutatói csoportok vagy éppen az oktatás szereplőinek szándékaitól függetlenül történt meg. Így például az iskolafenntartó

önkormányzatokat döntések közelébe juttató ágazati tripartit érdekegyeztetés rendszere sokkal inkább köszönhető a taxisblokádnak, mint egy tudatos oktatási reformkonceptiónak. Ugyanígy az oktatásirányítás politikával szembeni relatív autonómiája sokkal inkább annak a helyzetnek az eredménye, hogy a nyolcvanas évek végén – történelmileg meglehetősen egyedülálló módon – a kormányzat egy rövid időre átmenetileg levált a politika köldökzsinórjáról. (Ez a helyzet a szakmapolitika relatív autonómiája megint csak meglehetősen egyedülálló a régióban, az egyetlen másik kivétel újra csak Szlovénia.) Báthory Zoltán írásában megemlíti a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa 1986-os megalakítását. Formailag akár tekinthetnénk ezt a szervezetet az intézményesült „policy alku” előképének is, azonban az írás meglehetősen pontosan leírja az intézmény funkcióját: arra volt hivatott, hogy politikailag legitimálja az önállósult oktatáskutatók elit által generált iskolaszintű innovációt. Mi sem jellemzőbb, mint hogy ennek a csoportnak a kilencvenes években sikerült elérnie, hogy a miniszter tanácsadó testületként működő Köznevelési Tanács gyakorlatilag ugyanakkora súlyt kapott, mint a különböző érdekcsoportokat az oktatáspolitikai döntésekbe bevonni hivatott Közoktatáspolitikai Tanács.

Ennek ellenére, mint látható, az a csoport, melynek politikával szembeni viszonyáról a nyolcvanas években Báthory Zoltán írása sokat elárul (például a „tankönyvháborúról”

Nem feltétlenül állja meg a helyét, amit Báthory Zoltán írt arról, hogy a nyolcvanas években részben megfordult a reform iránya, ugyanis az nem kis részben a pedagógusok ügyévé vált. Akikről Báthory professzor úr ír, azok disszidens pedagógusok voltak, akik az alternativitás tolerálását kihasználva tágitották saját mozgásterüket, hogy érvényesíthessék saját elnyomott értelmiségi szükségleteiket.

írottak önálló és izgalmas elemzés tárgyául szolgálhatnának), igen sokat tett annak érdekében, hogy a kilencvenes évek második felére kialakulhasson egy többé-kevésbé érett oktatáspolitikai rendszer, amelyben a döntések stratégiai tervezés és intézményesült formális alku eredményeként jönnek létre. Természetesen ez a befektetés nem a „policy” rendszerkörnyezetének fejlesztésére irányult, sokkal inkább egészséges önérvényesítés vagy általánosabb oktatási reformelképzelések motiválták. (Gondolom, sokan a Báthory Zoltán által említettek közül kissé értetlenül olvassák ezeket a sorokat is.) Mindenesetre egy bizonyos ponton, leginkább talán amikor a formális alku teljes intéz-

ményrendszere létrejött, az oktatáskutatók befolyása az oktatáspolitikára éppen hogy akadályozta annak demokratizálását. Mindezek alapján elméletileg bizvást nevezhetnénk demokratikus vívmánynak is, hogy az 1998-ban hivatalba lépett oktatási kormányzat „leváltotta” az eladdig nagy befolyással rendelkező elitet. A probléma csupán az, hogy a demokraták ebből fakadó lelkesültségét nagy mértékben beárnyékolja, hogy ezzel párhuzamosan tökéletesen kiüresítették az oktatáspolitikai alku meglévő intézményeit. A jelenlegi oktatásirányítás politikai kultúrája a zsákmányrendszer logikáján alapszik.

Nemcsak az a probléma a kutatói elit túl nagy befolyásával, hogy elméletileg egy demokráciában bármilyen oktatáspolitikai legitimitása erősen megkérdőjelezhető, ha az nem nyilvános és az összes érdekcsoportot bevonó alku eredményeként születik, hanem az is, hogy az alku elmaradása vagy kiüresedése súlyos hatékonysági problémákat is felvet. „Szerencsére” Magyarországon nem alakultak ki az oktatáspolitikák hatékonyságát mérő mechanizmusok (ami szintén fokmérője egy oktatáspolitikai rendszer érettségének), különben látnánk, hogy a valódi alku elmaradása miatt bekövetkező ellenállás, az „ownership” hiánya hány oktatáspolitikai gyakorlatba való átültetését buktatta meg. Nem elképzelhetetlen, hogy mindegyikét.

Jól példázza ezt a problémát, hogy Báthory Zoltán – érthető módon és jó okkal – nagy tisztelettel ír a nyolcvanas évek pedagógusairól, akik sohasem tévesztették össze a „dek-

larált célokat és a rejtett célokat”, akik mindig jól szét tudták választani az „ideológiát és a praxist”. Ez az attitűd az adott körülmények között természetesen a szakma önvédelmét s ezen keresztül a gyermekek védelmét szolgálta, mégpedig igen hatékonyan. Másfelől azonban a kilencvenes években éppen ez az előző rendszerben gyökerező hallgatáson alapuló összeesküvés (mi tudjuk, hogy ti tudjátok, hogy mi tudjuk, hogy akármit csinálunk, ti azt csináltok, amit akartok) lett az egyik legsúlyosabb akadálya bármilyen oktatáspolitikai implementációjának. Ezt éppen Báthory Zoltán érezhette a saját bőrén a NAT bevezetésekor, most pedig a jelenlegi oktatási kormányzat szenved el a kerettantervek bevezetése során. Egy „nyugati” oktatáspolitikai elemző szemével nézve ez a helyzet nem egy dicső hagyomány továbbélése, hanem súlyos demokrácia-deficit. Ebből a helyzetből kitörni – ha ez az elmúlt tíz év tapasztalatai alapján még egyáltalán lehetséges – csak a pedagógusok minden eddiginél őszintébb és intenzívebb bevonásával lehetséges. Álljon itt csupán egyetlen példa: miért gondoljuk, hogy a pedagógusok alkalmazkodni fognak, ha az oktatáspolitikai egyszer határozott deszegrációs elvárásokat fogalmazna meg? Mindezek alapján nem feltétlenül állja meg a helyét, amit Báthory Zoltán írt arról, hogy a nyolcvanas években részben megfordult a reform iránya, ugyanis az nem kis részben a pedagógusok ügyévé vált. Akikről Báthory professzor úr ír, azok disszidens pedagógusok voltak, akik az alternativitás tolerálását kihasználva tágitották saját mozgásterüket, hogy érvényesíthessék saját elnyomott értelmiségi szükségleteiket.

Mindezek fényében határozottan új megvilágításba helyeződik és érthetőbbé válik, amit Báthory Zoltán ír a neveléstudomány elbizonytalanodásáról a nyolcvanas évek végén. A nyolcvanas években a felszabadultabb légkör felerősítette a neveléstudomány szerepzavarát, olyan várakozásokat támasztott a pedagógia művelőinek körében, amelyeknek a szintén megnövekedett mozgástérhez jutott oktatáspolitikai nem nagyon akart megfelelni. Báthory Zoltán is megbocsátóan ugyan, de enyhén indignálódottan ír Gászó Ferenc pedagógiával szembeni bizalmatlanságáról. Nem tudom, hogy ez mennyire volt jogos, mindazonáltal én ebben annak a jelét látom, hogy a neveléstudomány és az, amit oktatástudománynak (education science) hívnak, elkezdett leválni egymásról. Kétség sem fér hozzá, hogy egy korszerű oktatáspolitikához sokkal egyenesebb út vezet az oktatásszociológia, mint a neveléstudomány felől. Ez megint egy olyan összefüggés, amelyet a volt varsói blokk országainak kilencvenes évekbeli reform-kínálódása nagyon jól illusztrál: ahol vannak hagyományai az empirikus oktatáskutatásnak, ott lényegesen magasabb színvonalú oktatáspolitikák születtek, mint ott, ahol azok inkább az „akadémiai” pedagógiai kutatás hagyományaira építettek.

Amit Báthory Zoltán a neveléstudomány új „pragmatikus” irányának hív, az a szó szoros értelmében nem volt pedagógia. Vagy oktatásszociológia volt, vagy a döntések előkészítését szolgáló „policy research”, vagy pedig a hirtelen megnyílt lehetőségeket kihasználó fejlesztés. Ez a kutatási célok és eszközök tekintetében megkezdődött differenciálódás azt jelzi, hogy – noha eleinte még igen erős ideológiai hatás alatt és igen sok, a neveléstudomány politikai küldetéséről szóló illúzióval terhelten – a pedagógia elkezdte elfoglalni saját természetes helyét: egyre inkább az iskolai innováció szolgálatába állt. S megint csak azt kell mondanom, hogy regionális-nemzetközi összehasonlításban hihetetlenül eredményesen. Magyarország a régió egyetlen országa, amelyik nem ugrotta át az alternatív pedagógiai mozgalom megtermékenyítő korszakát. Nem mellékes körülmény, hogy az alternatív pedagógiai innováció felvállalható volt egyfajta mozgalmi attitűddel is. (A hatvanas-hetvenes években szocializálódott értelmiségiek, mint például e sorok írója, szinte kizárólag mozgalmi attitűddel voltak képesek értelmezni bármilyen társadalmi cselekvést.) Ez elképesztő mértékben javította a pedagógiai innováció presztízsét, félig-meddig ellenzéki mozgalmi tetté vált alternatív iskolákat alapítani vagy alternatív pedagógiai programokat tanítani. (Ennek a légkörnek a reminiscenciái még mai is élnek.)

Mindennek a kilencvenes évek története szempontjából két kiemelkedően fontos hatása volt. Egyfelől az alternatív pedagógiai mozgalom lehetővé tette, hogy a neveléstudo-

mány rátaláljon saját küldetésére, közelebb hozta egymáshoz a tudományt és a praxist. Ennek köszönhető, hogy amikor a kilencvenes években kialakult a programok és iskolai fejlesztések szabadpiaca, már hatalmas fejlesztő-tanácsadó kapacitások álltak a rendszer rendelkezésére. Másfelől, amikor a kilencvenes évek közepén nyilvánvalóvá vált az oktatáspolitikai paradigmaváltása, s egyre inkább a – nem kis részben az alternatív pedagógiákból építkező – minőségfogalom és minőségbiztosítás került a fejlesztés középpontjába, ez az intellektuális fordulat Magyarországon többé-kevésbé fájdalommentesen megtörténhetett. (Enyhén reneget értelmeseim szerint a minőségbiztosítás az alternatív pedagógia konzervatív újraértelmezése olyan formában, hogy az fogyasztható legyen kormányok és technokraták számára is.)

Kérdések és válaszok

Mint már említettem volt, a kilencvenes évek első felében és derekán zajló oktatási reform igen jelentős mértékben a nyolcvanas években feltett kérdésekre a nyolcvanas években kimunkált válaszokon alapult, s az oktatáspolitikai diskurzust is csupa olyan kérdés strukturálta, amely így vagy úgy, de megjelent már a nyolcvanas évek reformkoncepcióiban is. Ez nagy valószínűséggel még akkor is igaz, ha Báthory Zoltán írását olvasva óhatatlanul felmerül az emberben, hogy bizonyos kérdések hangsúlyozása talán egy picit a kilencvenes évek történéseinek visszavetítésén (is) alapszik. Mégis, jól látszik, hogy az iskolaszervezet kérdése, az „intézményi individualitás” eszméje és a helyi (iskolai) pedagógiai program gondolata (Surányi-konceptió) vagy az általános oktatás idejének kiterjesztése és expanziója csupa olyan elképzelés, amelyek a kilencvenes évek stratégiáinak központi elemei voltak. Ugyanígy a kilencvenes éveket is végigkíséri az általános műveltségnek nevezett, jellegzetesen kelet-közép-európai elitista és szelektivitásra ösztönző kulturális kóddal való birkózás, ami óhatatlanul a tantervek túltöltöttségéhez, ilyenformán a differenciált pedagógia megfojtásához vezet. (Úgy fest, ez a birkózás velünk marad az új évezredben is.)

Ez a folytonosság első pillantásra talán meglepő lehet. A modern oktatáspolitikai esz-köztárát alkalmazó stratégiai tervezés az oktatás gazdasági és társadalmi környezetének elemzéséből bontja ki a maga céljait. Ha úgy tetszik, oktatási eredményeket (munkaerőpiaci hatékonyság és a legkülönbözőbb – mérhető – társadalompolitikai célok, mint például egészséges életmód, állampolgári magatartás, kisebbségek integrációja stb.) kapcsol össze tanulási eredményekkel (képességek, tudás, diszpozíciók, aspirációk stb.). Ez nem működhet másként, mint ha az oktatáspolitikának vannak jól megragadható és „mások” által pontosan artikulált külső támpontjai. Felmerül azonban a kérdés, hogy milyen külső támpontjai voltak a nyolcvanas évek első felében megfogalmazott reformkonceptiók készítőinek? Báthory Zoltán igazándiból egyetlen ilyen elemet említ, mégpedig az „intenzív gazdálkodásra való áttérés” követelményeit, (akármit jelentsen is ez a korszak körülményei között), mint amelynek le kellett vonni az oktatáspolitikai konzekvenciáit. Szinte rejtélyes, hogy egy ilyen „ingerszegény” oktatáspolitikai környezetben hogyan sikerült olyan reformkonceptiót kialakítani, amelynek alapjait igazán komolyan akkor sem lehetett megkérdőjelezni, amikor a rendszerváltás nyomán gyökeresen átalakult a politikai rendszer, s amikor a kilencvenes évek elején a magyar gazdaság a teljes összeomlás szélére sodródott, nem is említve a többi, oktatáspolitikai szempontból releváns drámai változást.

A válasz valószínűleg két dologban keresendő. Az egyik az oktatáskutató elit nemzetközi tájékozottsága. Azok a nyugati oktatáspolitikák és általában azok az oktatásban zajló folyamatok, melyek a nyolcvanas években feldúsították a magyar kutatók intellektuális horizontját, olyan környezetben alakultak, amelyeknek az alapvető jellegzetességei a rendszerváltás után hirtelen Magyarországon is érvényessé váltak. Ebben az értelemben a nyolcvanas évek reformstratégiái inkább anticipatív és modell-követő logika alapján

születtek, semmint a már leírt elemző és alkun alapuló, alapvetően reflexív logika alapján. Ennek a kockázatát nem az mérsékelte, hogy tudható volt, hogy Magyarország alapvetően azt a fejlődési utat fogja bejárni, mint – mondjuk – Norvégia vagy Anglia (a „konvergenciával” kapcsolatos hetvenes évekre jellemző illúziók a nyolcvanas években már a múltba vesztek), vagy hogy tudható lett volna, hogy hamarosan bekövetkezik a rendszerváltás. Hajlamos vagyok inkább egy érvénytelen premisszákon alapuló kiemelkedő intellektuális teljesítmény jelét látni abban, hogy a szocializmus „emberarcúsítása” érdekében megfogalmazott stratégiák ilyen jól szolgálták a kilencvenes évek szükségleteit. A másik dolog, ami ezeket az elemeket átmentette a rendszerváltás utáni időszakra, az a Báthory Zoltán írásából kibontakozó stratégia hihetetlen rugalmassága. Az alternativitást és autonómiát középpontba állító gondolkodás átültetése a gyakorlatba olyan viszonyokat eredményezett, amely lehetővé tette, hogy az oktatás szereplői rugalmasan alkalmazkodjanak az elképesztő gyorsasággal változó körülményekhez, s felszabadította azokat az energiákat és kreativitást, amelyek képessé tették e szereplőket az alkalmazkodásra.

Azok a reformkoncepciók, melyek oly szépen megelőlegezték a kilencvenes évek történéseit és biztosították a magyar oktatás rendszerváltásának folytonosságát, egy bizonyos értelemben azért mégiscsak a hetvenes-nyolcvanas évek jellegzetes termékei voltak. Annak a megközelítésnek ugyanis, amely az oktatáspolitikát a neveléstudomány kiterjesztésének tekinti, nyilvánvalóan megvannak a maga korlátai, s ezek megint csak a célok kitűzésének gyökeresen eltérő logikájából fakadnak. Báthory Zoltán arról ír, hogy az 1983-as OPI-konceptió arra tett kísérletet, hogy egy „új dolgozói eszmény megfogalmazása” révén a hagyományos és egyébként is csupán a politikai szocializáció szempontjából értelmezhető szocialista embereszmény helyébe az alternatív pedagógia által képviselt humanista emberkép alapján fogalmazzon meg célokat. A pedagógia és oktatáspolitikai ilyenén rövidre zárásából általában ritkán vezethetőek le jól megtervezhető és gyakorlatba átültethető oktatáspolitikák. Ebben az esetben is sokkal inkább egy az oktatáspolitikai célokat az oktatáson kívül kereső társadalompolitikai keret antropológiai pótlékáról volt szó. Ha valakinek módjában áll a volt Szovjetunió helyén létrejött telivér elnöki diktatúrákban zajló reformkísérletek vitáinak vagy akár csak azok frazeológiájának nyomon követése, ugyanebbe a csapdába ütközik. A leggyakrabban hallható kifejezés ezekben az országokban még ma is az oktatás „humanizálása”, ami ezen országok belső viszonyainak akár felszínes ismeretében is egészséges cél, csak éppen nem fordítható le finanszírozás-politikákra vagy a folyamatszabályozás és kimeneti szabályozás valamilyen kívánatos egyensúlyára.

Miközben lezajlott a magyar oktatási rendszer szerkezeti átalakítása, s kialakult végre az a decentralizált, liberalizált, a felelősség megosztáson alapuló rendszer, amely hosszú időre meg fogja határozni az oktatáspolitikai kereteit, a rendszer szereplői átmentek egy hosszú tanulási folyamaton, mely képessé teszi őket arra, hogy másképpen fogalmazzanak meg oktatáspolitikai célokat. E tekintetben Magyarország már nem működik másképpen, mint bármelyik fejlett ország a világon. Ugyanazokra a kilencvenes években zajló folyamatokra reagáló kérdésekre keresünk válaszokat, mint Hollandia vagy Kanada: a társadalmi kohézió erősítése érdekében hogyan biztosítható az oktatás méltányossága, mit lehet tenni az alapkészségek tekintetében kimutatható iskolai kudarc ellen? A globális versenyképesség biztosítása érdekében milyen szerepe van az iskolarendszerű okta-

Az alternativitást és autonómiát középpontba állító gondolkodás átültetése a gyakorlatba olyan viszonyokat eredményezett, amely lehetővé tette, hogy az oktatás szereplői rugalmasan alkalmazkodjanak az elképesztő gyorsasággal változó körülményekhez, s felszabadította azokat az energiákat és kreativitást, amelyek képessé tették e szereplőket az alkalmazkodásra.

tásnak egy komplex humán erőforrás-fejlesztési stratégián belül? Hogyan biztosíthatóak az oktatásban az úgynevezett posztmodern értékek: az oktatás multikulturalitása, a nemek közötti méltányosság, a kisebbségek és bevándorlók integrációja anélkül, hogy az oktatás asszimilációs elvárásokat közvetítene? Ezekre és ezekhez hasonló kérdésekre kellene választ adnia ma az oktatáspolitikának. Az a kutatói elit, amely a nyolcvanas években kimódolta, majd a kilencvenes években befolyását felhasználva nem kis részben levezényelte az oktatási rendszer átalakulását, már nem volt képes arra, hogy az általa teremtett rendszer keretei között jó és érvényes válaszokat találjon ezekre a kérdésekre. (Természetesen ideje sem volt rá, hogy megkísérelje.)

1998-ban megtört az eddigiekben leírt folytonosság. Az új oktatási kormányzat már a kilencvenes években érvényes kérdésekkel érkezett és rossz válaszokat adott rájuk, mégpedig kettős értelemben is. Egyrészt ahelyett, hogy e kérdésekre a kialakult új magyar oktatási rendszer szerkezeti sajátosságaihoz illeszkedő válaszokat keresett volna, több ponton megkérdőjelezte a kialakult rendszer legfontosabb pilléreit, s ezzel a permanens forradalom állapotába taszította a rendszert. (Szerencsére nem nagyon, mert mozgásterük e tekintetben lényegesen kisebbnek bizonyult, mint azt eleinte gondolták.) Így például a folyamat- és kimeneti szabályozás kialakult új egyensúlyát felborítva a kerettantervekkel részben visszatértek a tradicionális túlszabályozott tantervpolitikához. Ez döntő valószínűséggel egyébként az amerikai sztenderd alapú tanterv (standard based curriculum) félreértésén és a magyar oktatási rendszerben meglehetősen testidegen leegyszerűsítő adaptációján alapszik. Pedig megkereshetőek lennének a rendszer-kompatibilis válaszok is, csak érteni kellene hozzá. Más esetekben pedig korszerű és érvényes eszközöket alkalmaznak megint csak rosszul. Például a legtöbb mai oktatáspolitikai kérdésre jó választ kínál a minőségpolitika középpontba állítása, ráadásul ez a következő logikus lépése az eddig zajlott oktatási átalakulásnak is. Éppen csak nem kellene oly módon tervezni a minőségbiztosítási programokat, hogy az iskolák abszorpció-s képessége közötti különbségek figyelmen kívül hagyása miatt a rendszeren belüli egyenlőtlenségek ne növekedjenek, hanem csökkenjenek. Mindezek a problémák azonban nem olyan súlyosak, mint azok, amelyeket egy a kilencvenes évek elején elmulasztott történelmi esély vagy egy alapjaiban rosszul vezényelt oktatási rendszerváltás okoztak volna. Olyan oktatási rendszert kaptunk örököül a nyolcvanas évek generációjától, amelyben benne vannak a korrekció lehetőségei.

Utóirat

Nincs kétségem afelől, hogy ha ezt az írást elolvassa néhány általam tisztelt személy (többeket közülük a szó klasszikus értelmében mesteremnek tartok), sikerül majd jól felbosszantanom őket. Szeretném világossá tenni, hogy – noha az eddigiekben előadottak ezt a látszatot teremthetik – távol áll tőlem, hogy olyan emberek életművét minősítsem, akik egy adott helyzetből kihozták mindazt, ami akkor kihozható volt belőle. Noha a nyolcvanas években nem oktatással foglalkoztam, személyes tapasztalataim alapján is elég jól ismerem azt a mozgásteret, amelyet a korszak felkínált. Ez az írás sokkal inkább azért született, hogy Báthory Zoltán írása kapcsán, illetve részben abból kicsomagolva elmondhassam, amit a magyar oktatás bő két évtizedes átalakulásának folyamatáról gondolok. Ennek megfelelően az ezeken a lapokon előadottak egy strukturális problémáról szólnak, mégpedig egy olyan „művészet” technológiájának alkalmazásával, amely Magyarországon csak most bontogatja a szárnyait, ez pedig az oktatáspolitikai elemzés. Még egy megjegyzés. Mindaz, amit illusztráció gyanánt a regionális kontextusból beemeltem, reményeim szerint azt bizonyítja, hogy az elmúlt két évtized folyamatait igazi sikertörténetnek tartom.

Radó Péter