

A rendszerváltás és az iskola

A magyar oktatási rendszerben az 1990-es években történt változásokat a belső átalakulás folyamatai mellett a „külső” környezetben, a nemzetközi életben lezajlott korszakos változások is befolyásolták. Ez utóbbiak sajátos jellegét – a nálunk is fokozatosan érvényesülő világtendenciák, az erősödő globalizációs hatások térnyerésén kívül – elsősorban a kelet-közép-európai térségben bekövetkezett történelmi fordulat, a szovjet birodalom visszavonulása, majd felbomlása nyomán végbement rendszerváltozás határozta meg.

Elöljáróban azokra a politikai változásokra, valamint gazdasági és társadalmi folyamatokra utalok, amelyek – közvetlenül vagy közvetve – hatással voltak, hatással vannak közoktatásunkra.

A politikai élet döntő fordulatát az egypárti diktatúrát felváltó többpárti demokráciához vezető békés, erőszakmentes „forradalom”, a polgári demokrácia intézményrendszerének viszonylag gyors kiépülése (1989–1990) és megszilárdulása jelentette. A belpolitikai élet útkeresései természetesen nem voltak mentesek a meglehetősen diffúz háttérrel rendelkező politikai csoportosulások önmeghatározásának és érdekérvényesítésének, a választott történelmi minták és nemzetközi tájékozódási irányok adaptációjának szükség-szerű konfliktusaitól. A függetlenné váló, önálló állami lét sajátosságainak és a nemzeti fejlődés útkeresésének kényszere szükségképpen hozta magával – remélhetően csak átmeneti jelenségként – a különféle ideologikus (nemzeti és vallási) fundamentalizmusok időszakos térnyerését, ami a nemzeti együttműködés, a kooperációs megoldások keresése helyett a belső megosztottság szélsőséges megnyilvánulásait is előidézte. Az eltérő gyökerezetű politikai programok különbözősége és versengése azonban mindmáig a – kétségtelenül a kétpólusú politikai váltórendszer irányába mutató – többpártrendszer és a működőképesnek bizonyult parlamentarizmus keretei között érvényesül, amit alátámaszt és erősít a hatalmi ágak közötti munkamegosztás – gyakran konfliktusoktól terhes – érvényesülése. Szegényes történelmi tapasztalataink és az olykor egymásnak is ellentmondó külföldi modellválasztások ellenére kibontakozott és megerősödött az önkormányzatiság, bár a hozzá való viszonyulás bármikor polarizálni képes a más minták szerint szocializálódott társadalmat és – főleg az állam szerepének értelmezésében – az egymástól merőben eltérő értékrendet képviselő politikai pártokat.

A politikai átalakulás kétségtelenül pozitív következménye az iskoláztatás korábbi állami monopóliumának és monolit jellegének a felszámolása volt. Az oktatási rendszer jogi újraszabályozását a társadalmi legitimitációt biztosító, nyilvános viták előzték meg, adott volt a társadalmi beleszólás, a véleménynyilvánítás lehetősége, s az 1993-ban elfogadott új alaptörvényeket demokratikusan választott törvényhozó testület alkotta meg. Az iskola „társadalmatisításának” szellemében az oktatási-nevelési intézmények túlnyomó többsége az oktatási alapellátásra kötelezett és az intézmények fenntartására jogosított önkormányzatok tulajdonába került, miközben visszaállt az iskolaelétesítésnek és -fenntartásnak a polgári viszonyokra jellemző szabadsága és sokszínűsége.

A rendszerváltást követő gazdasági átalakulás jellemző vonása, hogy a politikai fordulat nyomán – a privatizációval és az úgynevezett kárpótlással együtt járó megrázkódtatá-

sok és konfliktusok közepette – megtörtént az állami-társadalmi tulajdonmonopólium lebontása, a vegyes tulajdonú piacgazdaság kiépülése, s – a külföldi tőke erőteljes térhódítása mellett – végbement egy új, magyar vállalkozói-tulajdonosi réteg kialakulása. A tulajdonviszonyok gyökeres átalakulása – a közösségi tulajdon és a magántulajdon aránya az 1990-es 80:20 százalékról 1997-ig 30:70 százalékra változott – mind az ipari, mind a mezőgazdasági termelés szerkezetének jelentős átalakulását, egyes területeik leépülését, illetve új, gyorsan fejlődő ágazatok megjelenését hozta magával.

A gyors ütemű és esetenként kedvezőtlen irányú gazdasági változások egyik súlyos velejárója volt azonban az ország gazdaságának – egész térségünkre jellemző – leértékelődése és növekvő kiszolgáltatottsága. E folyamat elkerülhetetlen következménye az évtized első felében a nemzeti össztermék (GDP) drasztikus – 1993-ban például az 1989. évihez viszonyítottan közel 20 százalékos – csökkenése; a nagymértékű – 1991-ben 35, 1995-ben is még 29 százalékos – infláció, az államháztartási deficit és a külső adósságállomány (1990–95: 163 százalék) ugrásszerű növekedése, azaz a magyar gazdaság mély válsága, ami 1995-re teljes összeomlással fenyegetett.

Az elhúzódó átalakulás és a mélyülő gazdasági válság – a közkiadások visszafogásával, az inflációs hatások közzszférára történő áthárításával, a szakképzés korábbi háttérét jelen-

A válság nemcsak a kívánatos átalakítás és a sürgető fejlesztés kényszerű korlátozását, hanem a fenntartás és a működtetés elemi intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek folyamatos leromlását eredményezte. Ezt tükrözi a nemzeti össztermék oktatásra fordított hányadának 1990 és 1995 közötti 20 százalékos csökkenése, ami reálértékben a ráfordítások több mint egyharmadnyi visszaesését jelentette.

tő gazdasági szervezetek leépülésével, a munkaerőpiaci igények radikális átalakulásával, valamint a társadalom anyagi erejének, fizetőképességének csökkenése révén – közvetlenül is hatott a közoktatásra. A válság nemcsak a kívánatos átalakítás és a sürgető fejlesztés kényszerű korlátozását, hanem a fenntartás és a működtetés elemi intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek folyamatos leromlását eredményezte. Ezt tükrözi a nemzeti össztermék oktatásra fordított hányadának 1990 és 1995 közötti 20 százalékos csökkenése, ami reálértékben a ráfordítások több, mint egyharmadnyi visszaesését jelentette.

Az évtized derekán végrehajtott stabilizációs intézkedések nyomán elindult gazdasági növekedés, a kedvező bel- és külgazdasági folyamatok, a külföldi tőkebefektetések arányának jelentős növekedése, az infláció és az államháztartási deficit folyamatos csökkenése, a törekenynek tűnő gazdasági egyensúly fenntarthatósága ugyanakkor biztató esélyeket kínál a közösségi szektor s ezen belül a közoktatás anyagi feltételeinek javítására, mindenekelőtt a hosszú időn keresztül visszafogott beruházások sürgős pótlására.

A gazdaság átalakulásának mélyreható következménye a magyarországi társadalmi viszonyok nagyarányú átrendeződése, amelyben egyre inkább felerősödik az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci pozíció strukturáló szerepe. Az évtized második felében megindult gazdasági növekedés, valamint a munkanélküliek arányának számottevő csökkenése, illetve stabilizálódása ellenére tovább folytatódott a társadalom erőteljes és mind nehezebben tolerálható differenciálódása, a társadalom kettészakadása és a „vesztes rétegek” – a társadalom 30–40 százaléka – egyre kilátástalanabbnak tűnő lemaradása, a szegénység drámai méretű és az egész társadalmat fenyegető eszkálálódása, az évtizedek óta megoldatlan kisebbségi, etnikai problémákkal, nevezetesen a cigánykérdéssel súlyosbítva.

A gazdasági átalakulást kísérő társadalmi változások új kihívásokat, differenciálódó társadalmi igényeket támasztanak a hagyományosan konzervatív, nehezkesebben változó oktatási rendszerrel szemben. Ilyen új kihívást jelent egyfelől a tudás, a magasabb

képzettség munkaerőpiaci felértékelődése, valamint az iskola közvetítette műveltség tartalmával, korszerűségével kapcsolatban megfogalmazódó „minőségi” igények felerősödése, másfelől a társadalom polarizálódása, a leszakadó rétegek, köztük elsősorban a cigányság helyzetének, gyermekevelési körülményeinek drasztikus romlása, a „szegénység” megjelenése és nyomasztó társadalmi jelenléte, a lakosság – és sajnos az átlagnál is nagyobb mértékben az iskoláskorú gyermekek és ifjak – egészségi állapotának romlása, a káros szokások és a deviancia térhódítása, ami a nevelési-oktatási intézmények erősítendő szociálpolitikai funkciójára és speciális nevelési feladataira irányítja a figyelmet.

Nyilvánvaló, hogy a közoktatás megújítása, fejlesztése az Európai Unióba készülő Magyarország számára nemzetközi, globális kihívás is. Egyre inkább gazdasági versenyképesévé válik ugyanis, hogy egy-egy ország oktatási rendszere képes-e az új információk, ismeretek, tanulási, kommunikációs és kooperatív képességek, a változások iránti nyitottság fejlesztésére, a modern információk és kommunikációs technológia el- és befogadására, illetve – a hagyományos keretből kilépve – az élethosszig tartó tanulás szemléleti és szervezeti feltételeinek a megteremtésére.

Ebben az összefüggésben válhat minden korábbinál idősebbé a rendszerváltozás – minden utópizmusa ellenére is biztatónak tűnő, bár az elmúlt évtizedben olykor üres jelszavá kopott – politikai ígérete, hogy tudniillik „az oktatás nemzeti ügy”, amelynek sikeres fejlesztésével, a képzett és konvertálható munkaerő, a modern viszonyokba illeszkedő, fejlett és civilizált társadalom révén esélyt teremthetünk magunknak a globalizálódó világ európai és világszerte, valamint a társadalmi lét és a nemzetközi együttműködés legkülönbözőbb szinterein való eredményes helytállásra.

*

A tézisekben jelzett szempontok közül előadásomban csupán kettőt ragadok ki: az állami szerepnek a jogalkotásban és a tanügyigazgatásban, valamint az oktatási rendszer tartalmi szabályozásában kimutatható változásait (ez utóbbit kiegészítve a rendszer teljesítményének megítélésére vonatkozó néhány megállapítással).

Ami az első kérdéskört illeti, e tekintetben – a térség országaihoz hasonlóan – kétszeresen súlyos örökséggel kellett szembenézni, hiszen az állam szerepének újraértelmezésével, oktatásügyi vonatkozásban a kontinentális jogalkotásnak és tanügyigazgatásnak a szocialista pártállam centralizált és bürokratikus gyakorlata által is szentesített tradícióival kellett megbirkóznunk, miközben Európa mindinkább eltért ezen hagyományoktól, sok mindent átvéve e téren is a decentralizációval jellemezhető angolszász gyakorlatból.

A változtatás elemi igényét jelzi, hogy az előző évtizedek párthatározatokkal irányított, „törvények nélküli és törvényen kívüli” gyakorlatával szemben valóságos robbanás következett be. A közoktatás területén hét alkalommal történt törvényalkotás, illetve jelentősebb törvénymódosítás, amit minden alkalommal intenzív alsóbb szintű jogalkotás követett. A tárcaszintű jogalkotás mellett jelentősen megerősödött a kormányzati jogalkotó szerep, 1990 és 1999 között több, mint 150 kormányrendelet, illetve rendelet-módosítás érintette a közoktatást.

Az átalakulási folyamat első lépéseként az 1985-ös oktatási törvényt módosító 1990. évi XXIII. törvény visszaállította az iskolalétesítés és -fenntartás szabadságát és oldotta az oktatási rendszer merev szerkezetét. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény pedig, amely 1993. szeptember 1-jén lépett hatályba, a rendszerváltozást követően egységes keretbe foglalta és számos vonatkozásban megújította a közoktatás több jogforrásból eredő szabályozását. A tanszabadság elvét érvényesítve véglegesen leszámolt az iskolafenntartás több évtizedes állami monopóliumával és kísérletet tett az iskolarendszer korábbi monolit jellegének, merev szerkezetének szabályozott átalakítására, illetve az 1990 utáni, dezintegrációval fenyegető spontán folyamatok kezelésére is.

Leszögezhetjük, hogy az évtized elején elfogadott magas szintű jogszabályok lényeges és újszerű oktatáspolitikai, valamint tartalmi változásokat indukáltak, valóságos oktatáspolitikai fordulatot hoztak. Közös jellemzőjük az állami iskolamonopólium felszámolása, azaz a helyi közösségek iskolafenntartó szerepének megerősítése, valamint az egyházi, az alapítványi és a magániskolák létesítésének és fenntartásának törvénybe iktatása volt. Az előző évek éles politikai vitáit lezáró alkotmánybírói döntés hatására az 1993-as törvény világnézeti szempontból semlegesnek nyilvánította az „állami” iskolát.

Kezdetől nagy viták kísérték a már 1985-ben is deklarált iskolai autonómia megerősítését célzó törvényalkotói szándékot, a törvény decentralizációs irányultságát, a nevelésben-oktatásban érdekelt csoportok – a pedagógusok, a tanulók, a szülők és a közvetlen társadalmi környezet – bevonásának, részvételének, esetenkénti primátusának indokoltságát, illetve ennek mértékét az iskolával kapcsolatos helyi döntésekben. Az iskola ismételtelen nyilvánított nagyfokú önállósága egyébként mindmáig feloldatlan ellentmondásban van az 1991-ben elfogadott önkormányzati törvény szellemével és rendelkezéseivel, a helyi önkormányzatok kiterjedt és erős jogosítványaiival – főként finansiális kérdésekben –, ami az elmúlt évtizedben állandósuló konfliktusok forrása volt. Eltérő álláspontok jelentek meg – napjainkig – a helyi társadalom különböző intézményei vagy a képviselőikre létrehozott szervezetek, elsősorban az iskolaszékek illetékességét, szerep- és hatáskörét illetően, és – emlékezhetünk rá – nagy ellenállásba ütközött a központi (minisztériumi) irányítás dekoncentrált regionális intézményeinek, a területi oktatási központoknak recentralizációs törekvéseket sejtető létrehozása.

A közoktatási alaptörvény 1995-ös, kisebb mértékű korrekcióját (lásd a területi oktatási központok megszüntetését) 1996-ban követte átfogó módosítás. Ez – bár az 1993-ban kialakított viszonyokat alapvetően nem érintette – jelentős változásokat, oktatáspolitikai hangsúlyeltolódást hozott az irányítás rendszerében, az egyes intézménytípusok feladatait és felépítését, valamint az iskolarendszer tartalmi szabályozását illetően. Finomította a lelkiismereti és vallásszabadságra vonatkozó előírásokat, a tanulók jogait szabályozó rendelkezéseket, az önkormányzati törvény ellensúlyozására szakmai követelményekkel alátámasztott és differenciált normatív finanszírozást vezetett be.

Az 1999. és 2000. évi újabb törvényt módosítások – elsősorban az oktatási rendszer tartalmi szabályozását érintően – ugyancsak lényeges változást jelentettek az úgynevezett kerettantervek bevezetésével, de más vonatkozásban, például a hatósági jogkörökkel is felruházott Országos Értékelési és Vizsgaközpont, valamint regionális hivatalainak életre hívásával vagy az 1993-as törvény által több évtized után újra létrehozott és 1996-ban kibővített hatáskörű Országos Köznevelési Tanács jog- és feladatkörének korlátozásával és számos további intézkedéssel is, amelyek kétségtelenül erősítették az 1998-ban egyébként átszervezett, új elnevezésű szaktárca, az Oktatási Minisztérium és az oktatási miniszter, de a kormányzat hatáskörét is.

A fentiek alapján mindenesetre megállapíthatjuk, hogy az 1993-as közoktatási alaptörvénynek gyakori, az éppen soron következő kormányváltozásokhoz kapcsolódó korrekciója (legutóbb 2002 nyarán a kerettantervek kötelező jellegének feloldása és az OKNT hatáskörének visszaállítása, sőt kibővítése) a társadalmi-politikai és szakmai közmegegyezés sajnálatos – és olykor már az eredeti törvény korszakos alapvonásait érintő, esetenként azokat is megkérdőjelező és veszélyeztető – hiányára utal.

Közoktatás-irányítási, tanügyigazgatási vonatkozásban egyébként a korábbi szisztémák lebomlását és új típusú megoldások keresését, alkalmazási kísérleteit regisztrálhatjuk – mérési és vizsgarendszerek, minőségbiztosítás, a pedagógiai szolgáltatások bővülő és differenciálódó rendszere stb. – a társadalomszervezés és -irányítás, a közigazgatási decentralizáció változásainak, valamint a közfinanszírozás ezekhez igazodó, ellentmondásos folyamatainak függvényében. Ezen a téren tapasztalható leginkább a példaként emlegetett, egyébként eltérő európai mintáknak a nemzeti hagyományok sajátos értelme-

zésétől és az aktuálpolitikai szándékoktól sem független interpretációja. Az oktatásügy válságos helyzetében megmutatkozó problémák és üzemzavarok, a romló feltételek, a minőségi visszaesés, a szakmai elbizonytalanodás stb. kezelésére, elhárítására ugyanis kézenfekvőnek tűnhet fel a ragaszkodás a korábban bevált intézményekhez és eljárásokhoz. Ebből ered a visszalépés esetenkénti szándéka a kétszeresen is hagyományos tanügyigazgatási-felügyeleti rendszerhez, ami természetesen nem független az állami szerepvállalásnak a különböző politikai filozófiákhoz, politikai értékrendszerekhez és a különböző hatalomgyakorlási technikákhoz kötődő kormányzati ciklusonként akár diametrálisan eltérő – az elmúlt négy évben például egyre markánsabban az 1930-as évek ideáltípusaira tekintő – értelmezésétől és alkalmazásától sem.

*

A közoktatási rendszereket érintő gazdasági-társadalmi hatások az elmúlt évtizedben világszerte jelentős változásokat indítottak el, az oktatás tartalmi átalakulására, megújulására vezettek. A gyors alkalmazkodási – modernizációs – kényszer átformálta a tartalmi szabályozás hagyományos eszközrendszerét is. A tantervi szabályozásnak a központi, a regionális és a helyi szintek közötti feladat- és felelősség-megosztást, a korábbi centralizáló és/vagy decentralizáló megoldások közötti kiegyenlítődést, az egyensúlykeresést tükröző, keret-jellegű megoldásai kerültek előtérbe. Ezen globalizációnak mondható tendenciákhoz illeszkedik az elmúlt évtized – megítélésem szerint – legjelentősebb hazai neveléstudományi teljesítménye, a Nemzeti alaptanterv (NAT), amelynek előmunkálatai 1989-ben kezdődtek el.

A Nemzeti alaptanterv – az alapkövetelményekben kifejeződő központi elvárások mellett – a tananyag kiválasztásában és belső arányaiban, de még a tantárgyi struktúrát és az időkereteket illetően is nagy teret biztosított az intézményi pedagógiai programok részét képező helyi tantervekben megtestesülő lokális társadalmi-szakmai igényeknek. E sajátos, kétszintű szabályozási koncepció, amely egyben a dezintegrálódó intézményrendszer egységes tartalmi szerkezetét és az ún. fejlődési szakaszok végén elérendő egységes követelményeket volt hivatva meghatározni, nemzetközi szempontból is figyelemre méltó próbálkozás a hagyományos, kontinentális típusú, input szabályozás és az output szabályozáson alapuló angolszász tantervi gyakorlat előnyeinek és értékeinek kiegyensúlyozott érvényesítésére, arányos ötvözésére.

Az állampárti gyakorlattal szakító kelet-közép-európai tantervi megújulásnak közös és pozitív vonása a dezideologizálás és depolitizálás határozott szándéka, aminek szükségszerű velejárója volt a korábban tagadott, sőt tiltott nemzeti és vallási szempontok és értékek – olykor természetesen szélsőséges törekvésekben is megnyilvánuló – erőteljesebb megfogalmazása és nyomatékos politikai képviselete. A Nemzeti alaptanterv körül gyűrűző viták és az iskolai gyakorlatban zajló spontán változások nálunk sem voltak mentesek a kultúrharc időszakos megnyilvánulásaitól; ezeket elsősorban az állami befolyás mértéke és módja, a hitoktatás és a világnézeti semlegesség körüli viták gerjesztették.

A kilencvenes évek hazai oktatástörténetének meghatározó eseménye volt – a közoktatási törvény 1996-os módosítása során, az elhúzódó szakmai-politikai viták lezárásaként – a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről hozott döntés és az ennek nyomán elinduló iskolai programkészítő tevékenység. A NAT bevezetését végigkísérő kételyek és viták ellenére, hogy ti. az új szabályozás az oktatási rendszer széteséséhez vezet, csökken az iskolák közötti átjárhatóság és tovább romlik a közoktatás egyébként is kritikus színvonala, a korabeli közvéleménykutatások az új szabályozási szisztéma mintegy 60 százalékos támogatottságát mutatták. A NAT-hoz való viszony azonban erősen megosztotta a szakmai közvéleményt. A bevezetést ellenzők, illetve elutasítók az 1998-as választások időszakában politikai támogatásra is találtak. Az új tantervek 1998 szeptemberére kitűzött bevezetése erősödő ellenállásba ütközött.

Ide kívánczik egy (pedagógus)-társadalomlélektan-történeti megjegyzés. A pedagógus-társadalom mint a rendszerváltozás egyik nagy vesztese a fordulat illúzióiban csalatkozva az évtized derekán elvesztette korábban tapasztalt kezdeményezőkézségét és lendületét, elkedvetlenedett, kiábrándult, könnyű zsákmányává vált egyes hangadó csoportok szűk, partikuláris szempontjainak; nehéz volt az új reform-jelszavak, feladatok mellé állítani. A NAT-6 erre kétségtelenül jó esély kínál, de az „implementáció” – minden jó szándék és körültekintés ellenére, bizonyára a megkésettségéből eredő időzavar okán is – az egykori központi tantervek bevezetésének emlékképeit idézte fel és kiváltotta az ellenállás történetünkben jól ismert önvédelmi reflexeit. Az új fordulat egyébként a romló iskolai feltételek miatt is okkal gerjesztett a tantervi kérdéseken messze túlmutató indulatokat és szembenállást. A kialakulni látszó konszenzusra kezdettől a passzív többség érdektelensége és közönye vetett árnyékat. A NAT iskolaszervezetet érintő tendenciái pe-

A pedagógus-társadalom mint a rendszerváltozás egyik nagy vesztese a fordulat illúzióiban csalatkozva az évtized derekán elvesztette korábban tapasztalt kezdeményezőkézségét és lendületét, elkedvetlenedett, kiábrándult, könnyű zsákmányává vált egyes hangadó csoportok szűk, partikuláris szempontjainak; nehéz volt az új reform-jelszavak, feladatok mellé állítani.

A NAT-6 erre kétségtelenül jó esély kínál, de az „implementáció” – minden jó szándék és körültekintés ellenére, bizonyára a megkésettségéből eredő időzavar okán is – az egykori központi tantervek bevezetésének emlékképeit idézte fel és kiváltotta az ellenállás történetünkben jól ismert önvédelmi reflexeit.

dig – ez szervezetszociológiai törvényszerűség – a kívülről, politikai tényezők által is bátorított „ellenzék” malmára hajtották a vizet. Így kovácsolódott össze – talán csak időlegesen – a következő kormányzati ciklus konzervatív iskolareformjának, ellenreformjának szakmai-társadalmi bázisa.

Az 1998-as kormányváltást követő restaurációs törekvések az úgynevezett kerettanterveknek mint az erősödő központi irányítás intézménytípusokra és iskolafokokra bontott szabályozási eljárás módjának a közbeiktatásával, lényegében a Nemzeti alaptanterv hatályon kívül helyezésével – a közoktatás-irányítás erőteljesen recentralizációs törekvéseinek fontos elemeként – a hagyományos, kontinentális tantervi szabályozás irányába tett oktatáspolitikai (viszsa)lépésként foghatók fel. Ezen döntés tapintatos, a kerettantervek kötelező használatát visszavonó korrekciója a 2002-es kormányváltást követően törvényszerű és elkerülhetetlen intézkedésnek minősíthető.

*

Az átalakulás évtizedének második felében egyre nagyobb hangsúlyt kapott az oktatási rendszer teljesítménye, az oktatás eredményességének és minőségének vizsgálata. Ennek egyik – a közoktatás-irányítás jellegével is összekapcsolódó, élénk szakmai és politikai vitákat gerjesztő – kérdése az intézményekben folyó munka folyamatos és szakszerű ellenőrzése és értékelése. Nem kisebb problémát jelent azonban a teljes közoktatási rendszer eredményességének, minőségének vizsgálata és értékelése, amelyhez – a korábbi hazai eljárások és tapasztalatok mellett – a kialakult európai gyakorlat kínál igényes szakmai segítséget.

Az IEA-vizsgálatokba már az 1960-as évek végén bekapcsolódtunk. A különböző hazai intézmények által végzett ilyen típusú vizsgálatok közül – előzményeivel és átfogó jellegével – kiemelkedik az Országos Közoktatási Intézet által 1986-tól visszatérően végzett Monitor-vizsgálat, amely számos részterületen kínál és kínál a magyar közoktatás teljesítményének folyamatos – egyrészt történeti, másrészt nemzetközi – összehasonlításához egzaktt fogódzókat. Ezek a történeti és nemzetközi összevetések egyébként közok-

tatásunk – sok okra visszavezethető – teljesítményromlásának nyugtalanító jelenségeire és tendenciáira már korábban is rámutattak. Ezt támasztják alá az 1995-ös IEA-vizsgálat adatai is, miszerint az iskolából kilépő tanulók teljesítménye – matematikából és természettudományokból – rosszabb, mint fiatalabb társaiké, és a vizsgálatban részt vett országok tanulóinak átlaga alatt van.

Az OECD 2000-ben lebonyolított, 31 országra kiterjedő nemzetközi összehasonlító teljesítméymérésének (PISA-2000) eredményei a vizsgált területeken – olvasási-szövegértési képességek, matematikai és természettudományos eszköztudás – megerősítik, illetve árnyaltabbá teszik a korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatok figyelmeztető tapasztalatait és tanulságait. (A tizenöt éves tanulókra kiterjedő vizsgálat magyar vonatkozású eredményei összességükben gyengébbek a részt vevő országok átlagnál; a természettudományos teljesítmény éppen eléri azt, a matematikáé átlag alatti és a szövegértési képességek terén is gyengébben teljesítettek tanulóink.) A vizsgálatok feldolgozás, további részletes elemzés alatt álló adatai – a tantervi – oktatási koncepciókat, az oktatás egyes szintjei között szembeötlő teljesítménybeli különbségeket, az oktatásszervezési eljárásokat és módszertani kérdéseket illető közvetlen szakmai tapasztalatokon túl – nyomtatékosan – felhívják a figyelmet néhány általánosabb, bár többnyire eddig is jól ismert társadalom- és művelődéspolitikai összefüggésre, mint például az oktatási ráfordítások és a tanulói teljesítmények közötti pozitív korreláció, a családi háttértényezők, a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek meghatározó ereje, valamint az adott oktatási rendszer mevsége vagy rugalmassága. Mindezek ismeretében haladéktalanul kidolgozható a nemzeti oktatásfejlesztési stratégia, megszülehetnek azok a szakmai programok, amelyek révén – a vizsgálatokból lesűrhető külföldi példákkal és nemzetközi tanulságokkal is alátámaszthatóan – javítható, erősíthető az évszázados hagyományokkal, jelentős történeti értékekkel rendelkező magyar oktatási rendszer eredményessége, hatékonysága és nemzetközi versenyképessége.

Irodalom

- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest.
- Gaszó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó (1992, szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására*. Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest.
- Szűdi János (1994): *A közoktatási törvény kézikönyve*. Budapest.
- Szűdi János (1995): *Közoktatási tanulmányok*. Budapest.
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 31–43.
- Vári Péter – Antalné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 35–65.