

Pedagógiai „változásipar”¹

„Valaha úgy tanultatok, hogy két pont között
a legrövidebb út egy egyenes.
Én pedig most azt tanítom néktek,
hogy két pont között a legrövidebb út
ha egyhelyben maradtok.”
(Simonyi Imre: *Új geometria*)

Írásomban az elmúlt évtizedek oktatásügyi reformfolyamatainak néhány jellemző motívumát vizsgálom meg a közpolitikai diskurzuselemzések két alapvető módszerével.² Ezek kiindulópontja az, hogy az oktatásügyi közbeszédben megjelenő szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulások – a hírlapi nyilatkozatoktól a központi tantervekig – hatalmi viszonyokat megjelenítő politikai szövegek. Ezek legfőbb sajátossága az, hogy már nem hagyományos értelemben vett igazságkritériumokra épülnek, hanem politikai természetű érvelésmódokra, mivel érvényességüket legfeljebb jövőbeli megvalósulásuk hitelesítheti. A politikai érvelések tehát már nem logikai érvek és ellenérvek logikájában működnek. Sokkal inkább úgy értelmezhetők, mint az oktatáspolitikában fölvetődő témák megnevezéséért, illetve értelmezéséért folytatott szakadatlan nyelvi küzdelmek, amelyek tétje az, hogy melyik érdekcsoport, ki az, aki a diszkurzív térben legitím módon érvényesítheti saját szemléletét és hatalmát az adott terület erőforrásai – oktatásügyi pozíciók, anyagi fejlesztések, tanárképzés, tankönyvírás stb. – fölött.³

A permanens változások diszkurzív megközelítése

Ha a közelmúlt permanens oktatáspolitikai reformaktivitását vizsgáljuk, hamar nyilvánvalóvá válik, hogy a hagyományos történeti értelmezések és módszerek több szempontból sem lehetnek hatékonyak. Egyrészt azért, mert a közelmúlt egymást követő oktatáspolitikai kampányainak mozgatórugói és személyes vonatkozásai még sok esetben homályban vannak, így a változások tudományos bizonyítékokra épülő racionális elemzése roppant kockázatos vállalkozás. Másrészt azért, mert nagyon nehéz oksági magyarázatot találni arra, hogy az állandó reformálás és megújítás lázában égő magyar oktatási rendszer hatékonysága – a hazai és nemzetközi felmérések és közvetlen iskolai tapasztalataink tanúsága szerint – miért nem változott meg számottevően. Több évtizedes távlatban nem igazán érthető, hogy az újra és újra megfogalmazott ragyogó reformcélok – bár látszólag minden szükséges adottság rendelkezésre állt – a tervezettnél jóval kisebb mértékben valósulnak meg, ha megvalósultak egyáltalán.

A politikai döntéshozatal racionális weberi modelljében gondolkodó, társadalom-mérnöki (Szabó, 2016. 583.) szemléletet képviselő politikusok és a kutatók ezeket az

ellentmondásokat és kudarcmechanizmusokat többnyire a tudományosan megalapozott szakmai előrelátások hiányával vagy szubjektív emberi tényezőkkel (jó terv és rossz megvalósítók) magyarázzák. A diszkurzív szemléletű kutatók (Hajnal, 2008. 63.) azonban úgy látják, hogy a politikai célok és programok alacsony hatékonyságú megvalósulása és sok esetben kudarca „kódolva van” az olyan politikai rendszerekben, amelyek nem vesznek tudomást a társadalom roppant bonyolult érdekviszonyairól, és a politikai élet működtetését egy szűk elit szakmai feladatának tekintik.

Az oktatási reformfolyamat politikai természete

Az átpolitizálódás értelmezése

Az átpolitizálódás ebben az értelemben azt jelenti, hogy a hatalmi harcok, a (*politics* értelemben felfogott) politika logikája mind jobban felülírta a közpolitika, s ezen belül az oktatási szakpolitika (*policy-making*) szempontjait. Mindez már megindult az ezredforduló előtt (Szente, 2001), de nagymértékben felgyorsult 2010 után (Jenei, 2014). Az oktatáspolitikai döntésekben egyre kevésbé működött a tanügyigazgatási apparátus stabilizáló szerepe az erőforrásokért versengő érdekcsoportok hatalmi ambícióival szemben (Vass, 1999. 101–103.), egyre inkább háttérbe szorultak a társadalmi és politikai egyeztetések. Ennek legfőbb megnyilvánulása az lett, hogy az erőforrásokért folytatott harcokban megerősödött egy sok tekintetben premodern oktatáspolitikai működési mód és legitimációs érvrendszer, amely a szakmai teljesítményeket és együttműködést háttérbe szorítva a konfrontatív politikai logika alapján szerveződött, torzult el.⁴

A politika és az oktatási közpolitika idődimenzióinak különbsége

Ha az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformjait, az iskolaszervezet és a központi tantervek folyamatos átalakítását, a gyors ütemű kampányok és fejlesztések megállíthatatlan áradását vizsgáljuk, akkor nem nehéz észrevenni, hogy ezeknek a folyamatoknak alapvetően politikai (hatalmi) természete van, ami az aktuális pártcsatározások, évenkénti

Ha az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformjait, az iskolaszervezet és a központi tantervek folyamatos átalakítását, a gyors ütemű kampányok és fejlesztések megállíthatatlan áradását vizsgáljuk, akkor nem nehéz észrevenni, hogy ezeknek a folyamatoknak alapvetően politikai (hatalmi) természete van, ami az aktuális pártcsatározások, évenkénti költségvetési viták és a négyévenkénti választások időfelfogásához igazodik. Ezzel szemben az oktatásügy roppant komplex és bonyolult (lomha) társadalmi alrendszer, amelynek alapvető mozgása és mozgatása inkább csak évtizedekben mérhető. A közoktatásban megvalósított alapvető változtatások tényleges milyensége és össztársadalmi hatása legkevesebb tizenkét év után, de valójában inkább csak húsz év után érzékelhető és értékelhető nagy biztonsággal. Természetesen időközben sokféle korrekció, módosítás is szükséges lehet a felhalmozódott tapasztalatok, illetve különböző mérések alapján, de a gyökeres átalakításhoz következetes stratégiai döntések szükségesek (Fullan, 2008).

költségvetési viták és a négyévenkénti választások időfelfogásához igazodik. Ezzel szemben az oktatásügy roppant komplex és bonyolult (lomha) társadalmi alrendszer, amelynek alapvető mozgása és mozgatása inkább csak évtizedekben mérhető. A közoktatásban megvalósított alapvető változtatások tényleges milyensége és össztársadalmi hatása legkevesebb tizenkét év után, de valójában inkább csak húsz év után érzékelhető és értékelhető nagy biztonsággal. Természetesen időközben sokféle korrekció, módosítás is szükséges lehet a felhalmozódott tapasztalatok, illetve különböző mérések alapján, de a gyökeres átalakításhoz következetes stratégiai döntések szükségesek (Fullan, 2008). Jól tudjuk azonban, hogy az elmúlt harminc évben a radikális váltások ennél jóval sűrűbben követték egymást, ami indirekt módon azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai (át)alakítások nem az alaposan megismert tapasztalati tényeken és kiérlelt tudományos eredményeken alapultak, hanem a központi erőforrásokért folytatott politikai harcok erőterében zajló egyeztetések nyomán jöttek létre.

Knausz Imre már az ezredfordulón Déva várának építéséhez hasonlította az oktatási reformfolyamatot: „Néhány hónap alatt egy valamirevaló helyi tantervet sem lehet elkészíteni, nemhogy egy ország közoktatását szabályozó dokumentumrendszert [...] A produktum újabb vitákat indukál, majd lépésről lépésre kiderülnek a tanterv elkerülhetetlen gyarlóságai, és mindez hivatkozási alap az újabb – és az oktatást újra megrázó – tantervi reformnak.” (Knausz, 2000. 8.).

A politikai logika dominanciája

A vázolt ellentmondások szorosan összefüggenek a (párt)politikai szféra sajátosságaival. A politikusok ugyanis gyors és folyamatos cselekvési-változtatási kényszerben vannak a választók előtt. („Ront vagy javít, de nem henyél”). Tudatosan vagy öntudatlanul megélt politikaformáló szerepük és legitimitásuk azt diktálja, hogy „megmutassák” magukat, hogy igazolják „éremességüket”, többek között a mindenkit érintő oktatás területén is. Ráadásul a politikai választások sok esetben illuzórikus retorikája nagymértékben eltér az oktatásügyi apparátus ideológiamentesebb, szenvtelenebb nyelvhasználatától, amely tovább növeli az ellentmondásokat. A pártprogramok szimbolikus stílusa ugyanis magabiztos megoldásokat, „gyökeres változásokat”, gyors eredményeket, befejezett tevékenységeket ígér, miközben a tényleges lehetőségek mindezt nem teszik lehetővé. A politikai logika dominanciája legfőképpen abban nyilvánul meg, hogy az oktatási reformok keretében megfogalmazott célok, problémák és teljesítmények megfogalmazása nem kutatási eredményekre, tényekre (Halász, 2009. 22–23.), indikátorokra alapozódik, sokkal inkább ideologikus metaforákra (Bauer, 2014a. 206–208.), amelyek számon kérhetősége – a politikai diskurzus megoldhatatlan, de örökösen megoldásra váró közösségi problémák és feladatok tematizálása. Mert cselekvésre orientált, a megoldást mindig kitzúzi és többnyire végre is hajtja, de maga a közösségi gond más módon, más alakban ’újratermelődik’. A magán- és a közérdek [...] közötti ellentét csak időlegesen és adott határokon belül oldható fel. Maga az ellentét megszüntethetetlen, és ezt a paradoxont éppen a politika szférája jeleníti meg.”

Permanens reformok – folyamatos válságnarratíva – ciklikus válságok

A választási ciklusokkal szorosan összefüggő „kiérleltlen” (Bajomi, 2006) oktatási reformaktivitás visszatérő kudarccokat (Hajnal, 2009) és válságokat (Sáska, 1992) eredményez a közoktatásban, amit – az ördögi kör itt zárul – folyamatos válságnarratívákkal legitimálnak. Ez a működési mód lényegében a közoktatásra vonatkozó állandósult morális pánikra, „háborús helyzetre” és folyamatos válságkezelésre épül. Az aktuálisan

domináns helyzetbe kerülő új oktatáspolitikai érdekcsoport – a váltás történhet akár egy politikai párton vagy kormányzaton belül is – deklaratív módon kijelenti, hogy csak „romokat” és általános válságot talált. A magyar közoktatás súlyos „krízishelyzetben” van, amelyet csak „gyors és gyökeres” változtatásokkal lehet orvosolni. Az új oktatási reformok többnyire látványos sajtókampánnyal kezdődnek, amelyek az iskolákban uralkodó áldatlan állapotokról, túlterhelésről vagy éppen színvonalcsökkenésről szólnak. Az utóbbi időben ezek mellé felzárkóztak a „világméretű kihívások” (az iskolai agresszió, a digitális kultúra térhódítása, a globális felmelegedés), illetve különböző típusú „morális pánikok”. Erre mind az oktatással foglalkozó politikusok, mind pedig az oktatási szakapparátus az iskolarendszer lázas átszervezésébe kezd: újabb és újabb rendeletekkel és dokumentumokkal (tantervek, követelményrendszerek, tankönyvi változtatások) bombázza a közoktatás szereplőit. Ezután óriási költségvetésű EU-projektek, tananyagfejlesztések, tanári továbbképzések indulnak, amelyek során a reformok mozgatásában legaktívabb tananyagfejlesztők kiképzik a pedagógusok egy részét – többnyire ugyanazon innovatív iskolák ugyanazon tanárait, esetleg átszervezik a tanügyigazgatást is. A kampány sikeres befejezése – imponáló számadatok: sok-sok új taneszköz, kiképzett tanár – látványos teret kap a sajtóban, ami egy rövid ideig azt a képet mutatja, hogy alapvetően megváltozott a magyar iskolarendszer világa. Ám hamarosan kiderül, hogy a közoktatás óriási intézményrendszer, az ilyen jellegű változtatások csak évtizedek alatt igazolódnak releváns módon vissza. Azok az oktatáspolitikai vagy szakmai csoportok, amelyek valamilyen módon korábban kiszorultak a reformfolyamatból, látványosan bírálják a reformgyengeségeit és Új Reformot követelnek... és kezdődhet az újabb reformciklus előlől.

A párharcok világában megszokott rövid távú aktivitás azonban az oktatásügyben állandósult zavarokat, folyamatos időhiányt és kapkodást eredményez. Ebben a logikában ugyanis nincs idő sem arra, hogy szakszerűen megvizsgálják és értékeljék az előző kurzus oktatáspolitikai döntéseinek eredményeit, sem pedig arra, hogy szakszerűen megtervezzék és bevezessék az új programokat. Így folyamatosan félbe maradt reformprogramok, rosszul megalapozott fejlesztések és az oktatáspolitikai „rángatás” miatt

Az új oktatási reformok többnyire látványos sajtókampánnyal kezdődnek, amelyek az iskolákban uralkodó áldatlan állapotokról, túlterhelésről vagy éppen színvonalcsökkenésről szólnak. Az utóbbi időben ezek mellé felzárkóztak a „világméretű kihívások” (az iskolai agresszió, a digitális kultúra térhódítása, a globális felmelegedés), illetve különböző típusú „morális pánikok”. Erre mind az oktatással foglalkozó politikusok, mind pedig az oktatási szakapparátus az iskolarendszer lázas átszervezésébe kezd: újabb és újabb rendeletekkel és dokumentumokkal (tantervek, követelményrendszerek, tankönyvi változtatások) bombázza a közoktatás szereplőit. Ezután óriási költségvetésű EU-projektek, tananyagfejlesztések, tanári továbbképzések indulnak, amelyek során a reformok mozgatásában legaktívabb tananyagfejlesztők kiképzik a pedagógusok egy részét – többnyire ugyanazon innovatív iskolák ugyanazon tanárait, esetleg átszervezik a tanügyigazgatást is.

kiábrándult pedagógusok jellemzik a roppant pazarló (Pétervári, 2012) és az iskolai szinten sok tekintetben terméketlen permanens oktatási reformfolyamatokat.

A válságnarratíva önmagában természetesen nem ördögtől való találmány. Philip Hall Coombs (1971) már az 1960-as években az oktatás „világválságáról” beszél, ami szerinte abból következik, hogy az oktatási rendszerek rendkívül lassan és nehezen alkalmazkodnak a gyorsan változó világhoz. Ebből következően az ezredfordulóra a pedagógiai szakirodalomban is elfogadottá vált, hogy az iskolarendszerek – mint minden más társadalmi szervezetnek – folyamatosan átalakuló „tanulószervezetté” (Halász, 2007) kell válnia ahhoz, hogy követni tudja a társadalmi változásokat. Ez a szemléletváltás az elmúlt évtizedekben fokozatosan formálta át a korábbi zárt rendszerű modelleket, amelyek a szervezetek válságát eredendően „patologikusnak” tekintették, és amelyek a korábbi, „normál” működés visszaállítását tűzték ki célul. A nyitottabb modellek (Coombs, 2010. 17–20.) a korábbiakhoz képest jóval szélesebb társadalmi kontextusban értelmezik a szervezetek válságjelenségeit, és a nehézségek tanulságai-ból kihozható pozitív jövőbeli lehetőségekre koncentrálnak „a válság egyben lehetőség a megújulásra” jelszó jegyében.

Az üzleti életben a válságkezelésnek, illetve az ügynevezett kríziskommunikáció-nak már komoly hagyománya van (Barlai és Kővágó, 2004). A kríziskommunikáció természetesen ebben a szférában is a felelősség pozicionálásáról (elhárításáról), a szervezeti imázs védelméről (*apologia*) szól, de a különböző válságmenedzselési modellek (Tanács és Zempléni, 2015. 5–7.) legfőképpen a piaci szervezetek hatékony működésének folyamatos fenntartását szolgálják. A közoktatási reformfolyamatok során megjelenő válságnarratívák és kríziskommunikáció értelmezése szempontjából számunka a magyar PR-szakirodalomban (Barlai és Kővágó, 1996. 25–26.) is meghonosodott primer és szekunder valóság, valamint a kettő között kifeszülő „kritikus zóna” fogalmi izgalmasak. Ebben az értelemben a primer valóság a tényleges (objektív) helyzetet, a szekunder valóság ennek a kríziskommunikációban, illetve a közvéleményben kialakult képét jelenti, a kritikus zóna pedig a kettő közötti tér, amelyen belül a döntéshozók mozoghatnak. Úgy gondolom, hogy az elmúlt évtizedek oktatási reformfolyamatainak, illetve a magyar iskolarendszer aktuális helyzetének megítélése szorosan összefügg ennek a kritikus zónának az értelmezésével. Bauer Lilla írja: „A válság, kudarc, krízis szavak folyamatos sulykolásával világmegváltó, radikális és azonnali jobblétet teremtő erőt tulajdonítunk a programokat megfogalmazó, bevezetésükről döntést hozó politikai erőknek. Éppen ezzel gátoljuk meg ezután azt, hogy a kis lépésekben való haladásnak, az egyes problémákon való átevickélésnek [...] teret adjunk. Látókörünkben kiesnek a részsikerek, a töredékes megvalósulások és hajlamosak vagyunk ezen apró pozitívumok negligálása révén a teljes programot, sőt a program célját magát is kudarcnak tekinteni [...] a négyéves politikai regnálás után pedig dühödten leszavazni.” (Bauer, 2014b. 117–118.)

Pedagógiai „változásipar” – versengés a fejlesztési forrásokért

Az erőforrásokért folytatott harcban sajátos érdekviszony alakult ki az elmúlt évtizedekben a politikai aréna szembenálló pártjai, illetve 2010 után a hatalmon lévő pártokon belüli oktatáspolitikai érdekcsoportok között. A kormányzati pozícióba, döntési helyzetbe kerülő szereplők és a hozzájuk tartozó kliensek – az állandóan változó erőviszonyok miatt – abban érdekeltek, hogy hatalmukat közpolitikaként érvényesítsék, illetve, hogy az általuk megszerzett erőforrásokat minél gyorsabb ütemben felhasználják. A „változásipar”-nak nevezett jelenség mögött tehát azok a szakmai és politikai érdekharcolók húzódnak, amelyek az Európai Unió által finanszírozott oktatáspolitikai innovációk és felzárkóztató nagyprojektek birtoklásáért folytak és folynak. A kifejezés pontosan

rávilágít az oktatáspolitikai elit (kormányon és ellenzékben lévők) sajátos érdekviszonyaira. A politikai legitimáció egyfelől állandó változtatást, megújítást, fejlesztést követel tőlük, tehát permanens reformokkal kell igazolniuk politikai létjogosultságukat, rátermettségüket, az erőforrások fölötti döntési helyzetüket. A politikai váltógazdálkodás bizonytalansága és az oktatási rendszer integrálatlansága ugyanakkor nem teszi lehetővé hosszú távú munkálkodásukat, ezért a változtatások felszínesek maradnak.

Mindez azt is lehetővé teszi – ez a legkényelmesebb és leggazdaságosabb –, hogy az oktatási rendszer lényegében a „mindig újrakezdődő reform” állapotában maradjon, hiszen egyrészt mindig le kell rombolni az előző kurzus „rossz irányú” fejlesztéseit, másrészt mindig el lehet kezdeni a „jó irányú” fejlesztéseket. Ez azzal a következménnyel járt, hogy az elmúlt évtizedek permanens reformjai és uniós megaprojektjei ellenére a magyarországi oktatáspolitikai változások olyan érdekviszonyrendszerben történtek, amelyben többnyire maga az oktatásirányítás „termelte újra” a mindig megoldandó feladatokat, amelyben az egymástól többnyire elszigetelt érdekcsoportok a rendszer dezintegrálásában voltak érdekelték, amelyek így szükségképpen nem hoztak alapvető strukturális változásokat.

Kísérteties érzés újraolvasni Halász Gábor (1988. 3.) szavait, amelyekkel az 1970–80-as évek oktatáspolitikai folyamatait írta le: „Az oktatás ügye iránt elkötelezett politikaalakítók a saját területük fontosságának demonstrálásában és ambiciózus fejlesztési programok elfogadtatásában érdekeltek; s a források centralizált elosztási rendszerében más ésszerű stratégiájuk valóban nem is lehet. A különböző társadalompolitikai programok, köztük az oktatási reformprogramok így olyan ’kvázi-politikákat’ eredményeznek, melyeknek nem végrehajthatóságuk, hanem meggyőző erejük jelenti a mércéjét. Az ilyen demonstratív politikák egyfajta inflatorikus mechanizmust visznek bele a politikaalakítás folyamatába. E mechanizmuson belül a politikaalakítás integrációjának a megteremtésére való törekvés az adott szakterület ’elárulását’ jelenti. A rövid távú haszonszerzésre törekvő résztvevők abban érdekeltek, hogy ne figyeljenek egymásra, ami a politikaalakító ágensek közötti kommunikációnak, azaz a politikaintegráció egyik alapfeltételének a szétzilálódását eredményezi.”

Miről van szó? Az iskolarendszer működtetése során nagyon sok egymásnak ellentmondó, egymást kizáró igény fogalmazódik meg: a diákok, szülők, tanárok, intézményvezetők, oktatáspolitikusok természetes módon másként gondolkodnak az iskoláról, másként gazdálkodnának a rendelkezésre álló – mindig szűkösnek tekintett – forrásokkal.

Az erőforrásokért folytatott harcban sajátos érdekviszony alakult ki az elmúlt évtizedekben a politikai aréna szembenálló pártjai, illetve 2010 után a hatalmon lévő pártokon belüli oktatáspolitikai érdekcsoportok között. A kormányzati pozícióba, döntési helyzetbe kerülő szereplők és a hozzájuk tartozó kliensek – az állandóan változó erőviszonyok miatt – abban érdekeltek, hogy hatalmukat közpolitika-ként érvényesítsék, illetve, hogy az általuk megszerzett erőforrásokat minél gyorsabb ütemben felhasználják. A „változásipar”-nak nevezett jelenség mögött tehát azok a szakmai és politikai érdekharcok húzódnak, amelyek az Európai Unió által finanszírozott oktatáspolitikai innovációk és felzárkóztató nagyprojektek birtoklásáért folytak és folynak.

Egy ideig úgy tűnt, hogy a rendszerváltás nyomán kialakulnak majd a különböző szintű igényeket és egymásnak feszülő érdekeket összehangoló érdekegyeztető fórumok, intézmények és transzferek, amelyek szigorúan rögzített törvényes rend szerint biztosítják majd az oktatási rendszer egységes működését. Ezek a makro- és mikroszintet finoman összehangoló mechanizmusok azonban nem erősödtek meg, és az ezredforduló után már egyre formálisabban, egyre homályosabban működtek. Így a centralizálódás erősödésével párhuzamosan az oktatási rendszer integrálásának legfőbb módja – az előző politikai rendszer gyakorlatához hasonlóan – a panaszkodás és a „politikai kijárási” lett. A panaszkodás („már krétára se futja”) és a krízishelyzet emlegetése szervesen kapcsolódik ahhoz az érdekvényesítő versengéshez, amely a felsőbb politikai szintek kegyeinek megnyeréséért folyik. Ennek a diszkurzív térnek a legfőbb sajátossága az, hogy a különböző szinteken elhelyezkedő szereplők a rendszer integrálását szervező horizontális együttműködések helyett legfőképpen a központi döntéshozók erőforrást biztosító figyelméért harcolnak, hiszen a politikai akaratnak való megfelelés sok tekintetben fontosabb, mint a szakmai teljesítmény. Így hosszú és bonyolult társadalmi érdekegyeztetések helyett a rivális érdekcsoportoknak „csupán” a politikai döntéshozókat kell újra meg újra meggyőzniük az általuk képviselt „népnevelői” programok fontosságáról. A pedagógiai indokokkal is alátámasztott intézményi vagy morális válság mértékének hatásos kommunikálása például fontos politikai eszközzé vált a központi politikai döntéshozók figyelmének felkeltésében. A rivális érdekcsoportok meghaladására hivatkozó gyors és radikális válságkezelési program kidolgozása egyrészt öngazoló legitimációs eszközként működött, másrészt pedig kijelölte az előzetes felelősök és a leendő bűnbakok körét is. Az állandósult „háborús helyzet” emlegetése pedig felmentette a hatalmi helyzetbe került oktatáspolitikai vezetőket a széles körű érdekegyeztetés kényszere alól, és bizonyos mértékben elterelte a figyelmet az oktatásügy más problémáinak megoldatlanságáról.

A szakpolitikai szempontok háttérbe szorulása

Mi a realitása a krízisnarratívának?

Ha különböző nemzetközi felmérések (PISA, PIRLS, IEA, TIMSS) tükrében megvizsgáljuk a magyar közoktatás összteljesítményét, illetve a különböző tanulói teljesítményeket, akkor azt láthatjuk, hogy lényegében a „helyünkön vagyunk” (Mészáros, 2013). A közép-kelet-európai térség országaival – ideértve Ausztriát és Szlovéniát is – nagyjából azonos szinten mozogva, nemzetközi összehasonlításban folyamatosan az úgynevezett OECD-országok középmezőnyéhez tartozunk évtizedek óta. Önmagában tehát az iskolai teljesítmények tényleges változása, romlása nem indokolja (Bauer, 2104a. 208–209.) az elmúlt évtizedek folyamatos morális pánikjait és válságkezelő hangulatát, miközben többnyire éppen erre hivatkozva zakatol a permanens oktatási reform. Ebben az esetben legfeljebb az értékválasztások mentén lehet vitatkozni.⁵

Miért hiányzik az iskolai szelektivitás problémája a reformdiskurzusból?

Ugyanakkor feltűnő, hogy az a terület, ahol a magyar közoktatás leginkább elmarad a többi országtól – ami miatt tehát a leginkább válsághelyzetet kellene kiáltani –, nem igazán szerepel a mainstream oktatáspolitikai diskurzusban, illetve az oktatási reformok meghatározó célkitűzései között. Az iskolai szelektivitás problémája nagyjából csak a neveléstudomány szakembereit foglalkoztatja. A magyar iskolarendszer ugyanis nemzetközi összehasonlításban nagyon gyenge teljesítményt nyújt a diákok otthonról hozott hátrányainak kompenzálásában. Ez a téma azonban inkább csak a pedagógiai szakértők

és a téma iránt érdeklődő közvélemény körében folyó kommunikációban játszik lényeges szerepet. A hivatalos oktatáspolitikai gyakorlatban mindez periférikus helyet foglal el, legfeljebb az esélyegyenlőség megteremtésére vonatkozó ideológiaként jelenik meg a hivatalos diskurzusban. Csapó Benő (2018) szavai jól jellemzik a szaktudomány aggodalmait: „Magyarországon igen nagyok (a teljes varianciához viszonyítva a világon a legnagyobbak) az iskolák közti különbségek. Mivel ez jelentősen visszafogja az oktatási rendszer teljesítményét, különböző más adatbázisok alapján is megvizsgáltuk a helyzetet. [...] Azt látjuk, hogy a tanulók erőteljes szelekciója már az iskola kezdő szakaszában elkezdődik, és a különbség minden iskolafokozatban tovább nő. Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol a tanulók társadalmi háttere a legerőteljesebben meghatározza a teljesítményeket. Ez is egy nagyon fontos üzenet számunkra, amivel valamit kell kezdenünk.”

Úgy tűnik azonban, hogy az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai irányítóit nem a szaktudomány által fókuszba állított szelekciós problémák izgatták. Mintha a tudományos mérésekre és számszerű indikátorokra támaszkodó hosszú távú szakmai fejlesztési célok és stratégiai programok (*policy*), valamint a különböző szintek integrálását elősegítő konszenzusos viták helyett a Halász Gábor által említett „kvázi-politika” érvényesült volna legfőképpen. Ennek egyik eleme az intézményrendszer szinten tartása volt, bár a források bizonyos mértékű kivonása és átcsoportosítása sem volt ritkaság az elmúlt évtizedekben. A másik fontos jellemzője pedig az volt, hogy ténylegesen a rövid távon kezelhető vagy látványosan kommunikálható nehézségek kerültek előtérbe a strukturális problémák helyett, a fejlesztési forrásokért folytatott harcok logikájának megfelelően.

A rendszerintegráció problémái

Az oktatási rendszer átpolitikálódásának másik következménye a magyar oktatási rendszer integrálatlansága. Ennek alapvető oka a központi fejlesztési forrásokért folytatott küzdelemben működő, már említett centralizált premodern döntési mechanizmus, amely nem kellőképpen támaszkodik szaktudományos érvekre, és folyamatosan „szétzilálja” a horizontális kapcsolatokat, valamint a többszintű szakmai érdekegyeztetések demokratikus formáit.⁶ Korábban már volt szó a közös nyelv hiányáról, ami a rendszerintegráció szempontjából azt is jelenti, hogy folyamatosan összemosódnak különböző szintű és típusú oktatáspolitikai beszédmódok: egy sajátos pszichopedagógiai nyelv („a gyermek általános érdeke”), a tanügy-igazgatás (*policy*), a politika (*politics*) terminológiája és az iskolákban használt pedagógiai nyelvezet. Mindez nemcsak azt jelenti, hogy a szereplők nem beszélnek egy nyelvet, hanem azt is, hogy gyakran differenciálatlanul összezsúsznak, összemosódnak a különböző szerepek és illetékességi körök. A reformokat kezdeményező tanügyi vezetők sok esetben olyan „népnevelői” attitűdöt, pedagógiai gondolkodásmódot igyekeznek képviselni a reformok során, amelyek nem országos, sokkal inkább iskolai, osztálytermi szinten kezelhetőek adekvátan és eredményesen.

A mai magyar oktatási rendszer szereplőinek viszonyát jól jellemzik Kornai János 1983-ban írt, már elfeledettnek hitt szavai: „Az a vízió alakult ki bennem, mintha előbb egy gyár modern diszpécsertermébe léptem volna be, benne a különböző 'szabályozók', gombok, kapcsolók százai, műszerek és villogó jelzőlámpák. Ott sűrűnek-forognak a diszpécserek, hol ezt a gombot nyomják be, hol azt a kart forgatják el. Utána pedig átmelegyek az üzembe: lám talicskával tolják az anyagot, a művezető rekedtre ordítja magát. Igaz, folyik a termelés – de függetlenül attól, hogy az impozáns diszpécsertérben melyik gombot nyomogatják. Nem csoda, hiszen nincs is összekapcsolva vezetékhálózat a diszpécsertér és a műhely.” (Kornai, 1983. 165–166.)

Az országos tanévnyitók diszkurzív tere

A vizsgált szövegek

Bár a mindenkori oktatási miniszterek, állami vezetők ünnepi beszédei hagyományos értelemben nem tekinthetők tudományos szakszövegeknek, diszkurzív elemzések tárgyaként mégis jól rávilágíthatnak egy-egy politikai kurzus alapvető ideológiai és oktatáspolitikai törekvéseire, összehasonlításuk pedig módot ad arra, hogy bepillantassunk az elmúlt évtizedek politikai váltógazdálkodásának természetébe. A sajátos műfaj kiválasztásakor alapvetően pragmatikus megfontolások vezettek. A szövegek jól elemezhető rövidségén túl legfőképpen az, hogy ezek a beszédek roppant közérthető nyelven szólnak meg. Nemcsak a politikai és szakmai elitet szólítják meg, mint például a pártpolitikai programok vagy oktatáspolitikai szakanyagok többsége, nemcsak a pedagógustársadalmat, mint a tantervek és követelményrendszerek, utasítások, hanem mindenkit: szülőket, tanárokat, diákokat. Ez a közérthetőség roppant előnyös az elemző számára, hiszen így direkt módon, közvetlen formában fogalmazódnak meg az alapvető oktatáspolitikai ideológiák, célok és programok, a szereplők kevésbé rejtőzhetnek el a szakmai nyelv útvesztőiben.

Nyilvánvaló persze, hogy egy ilyen jellegű ünnepi beszéd – műfajából adódóan – meglehetősen sematikus, és önmagában nem sok praktikus információt hordoz. Ugyanakkor azonban több egymást követő miniszteri megnyilvánulás összevetése roppant sokféle tanulással szolgál, hiszen egységes diszkurzív struktúrába rendeződik.⁷ Egyrészt kijelöli az ilyen jellegű közbeszéd érvényességi határait, értelmezési horizontját. Másrészt a szövegek egymásra vonatkoztatása révén képet kaphatunk az oktatáspolitikai szereplőknek „versengő együttműködéséről”. Fontos még megemlíteni azt is, hogy ezek a beszédek hosszabb időtávlatban kiválóan megjelenítik az alapvető oktatáspolitikai változások főbb tendenciáját és dinamikáját is. A történeti összehasonlítás azért is izgalmas, mert így bizonyos mértékben tetten érhető a folytonosság és a megszakítottság az oktatásügyi változások terén, illetve jól kijelölhetőek az alapvető törésvonalak is.

A továbbiakban a közelmúlt oktatási minisztereinek – Andrásfalvy Bertalan (*Alapelvünk...*, 1991), Mádl Ferenc (*Beszélgetés...*, 1993), Fodor Gábor (*Biztonságos...*, 1995), Pokorni Zoltán (*Tanításra...*, 1999), Pálincás József (*Beszélgetés...*, 2001), Magyar Bálint (*Egy Magyarország...*, 2002; Magyar, 2004), Hiller István (Hiller, 2008), Hoffmann Rózsa (*Nagy változások...*, 2011), Balog Zoltán (Balogh, 2014, 2017) – országos tanévnyitók, illetve pedagógusnapi beszédeiből emelek ki néhány különösen jellemzőnek tekinthető megfogalmazást. A kiemelés itt szó szerint értendő, mivel a beszédek teljes körű elemzésére több szempontból sem vállalkozhatom. Legfőképpen azért, mert az alapvető céloom a diszkurzív megközelítések sokoldalú alkalmazhatóságának a bemutatása, ezért az ilyen jellegű „mélyfúrás” inkább csak redundánssá és esetlegessé⁸ tenné az írást.

Nyelvhasználati módok

A beszédmódok keveredése

A különböző világnézetű és pártállású oktatáspolitikai vezetők ünnepi beszédeiben – sok esetben egymáshoz kapcsolódóan – szétválaszthatatlan módon keverednek a demokratikus (partneri), uralmi (paternalista) és ideologikus (ellenségkereső) beszédmódok. Ez egyrészt abból adódik, hogy nem tisztázott a szövegek célközönsége: hol a szülőkhöz, az egész országhoz szólnak, hol pedig az úgynevezett pedagógustársadalomhoz. Ez utóbbi esetben jól tetten érhető a mindenkori közoktatási vezető kettős szerepvilága.

Egyfelől tanügyi vezetőként, egy hierarchikusan szervezett intézmény kapitányaként paternalista módon ígér és számon kér, dicsér és bírál, másfelől azonban egy hivatásrendi szervezet „szolgájaként” (minisztereként) a partneri viszonyrendszerben kér újabb és újabb erőfeszítést a kollégáktól: „mi pedagógusok”... Mindez azt is jelenti, hogy ezek a szövegek sajátos nyelvi ötvözetet képviselnek: a bensőséges hangvételű iskolai, illetve köznyelvi szóhasználat keveredik bennük az emelkedettebb, patetikusabb hanggal, a neveléstudományi érvelés az államigazgatási zsargonnal, a pártpolitikai deklaráció a pedagógiai ethosszal, civilizátori elszántsággal és a vezetői szigorral. Legalább ennyire izgalmas a miniszterek által használt politikai nyelv kettőssége, amely legfőképpen az oktatásra vonatkozó tények, értékek, feladatok és célok szisztematikus összemosódásában nyilvánul meg. Számptalan olyan – sok esetben impozáns számokkal is gazdagon illusztrált – megállapítás fogalmazódik meg ezekben a beszédekben, amelyek tényleges igazságtartalma nehezen értelmezhető. „Az esélyegyenlőség biztosítása”, „a túlterhelés megállítása”, „az iskolarendszer modernizálása”, „a tanítás nyugodt feltételeinek megteremtése”, „a pedagógusok megbecsülése” típusú kifejezések esetében nem megállapítható, hogy tényekről, feladatokról vagy célokról beszél-e az előadó.

A paternalista beszédmód dominanciája

Az eltérő pártállású oktatási miniszterek ünnepi beszédeinek összehasonlítása nagyobb távlatban azt mutatja, hogy azok nagyjából paternalista üzeneteket hordoznak. Az oktatáspolitikai vezető lényegében a társadalom tagjainál többet és jobban tudó aktív „nagy tanító”, aki próbálja vezetni, formálni, nevelni a társadalom pasz-

szív, kevésbé tájékozott tagjait. Ez a hierarchikus viszony persze a vizsgált beszédekben különbözőképpen jelenik meg, de még a közvetlenségre törekvő hang mögött is tetten érhető a jutalmazások és büntetések hagyományos „iskolai logikája” az oktatáspolitikusoktól elvárható nagyfokú pedagógiai ethosz és pátosz kíséretében. Egyik oldalon dicsérik a pedagógusokat – „kiváló pedagógustársadalom”, „erőn felül teljesítenek” –, másfelől viszont sajátos elvárás formájában a hivatástudatukra apellálnak – „rajtuk múlik a fiatalok jövője”, „a hivatástudatuknak megfelelően kell dolgozniuk” és „példaadó magatartást kell tanúsítaniuk”. Ráadásul a beszédekben egy kimondatlan (csak az egyik

Az eltérő pártállású oktatási miniszterek ünnepi beszédeinek összehasonlítása nagyobb távlatban azt mutatja, hogy azok nagyjából paternalista üzeneteket hordoznak. Az oktatáspolitikai vezető lényegében a társadalom tagjainál többet és jobban tudó aktív „nagy tanító”, aki próbálja vezetni, formálni, nevelni a társadalom passzív, kevésbé tájékozott tagjait. Ez a hierarchikus viszony persze a vizsgált beszédekben különbözőképpen jelenik meg, de még a közvetlenségre törekvő hang mögött is tetten érhető a jutalmazások és büntetések hagyományos „iskolai logikája” az oktatáspolitikusoktól elvárható nagyfokú pedagógiai ethosz és pátosz kíséretében. Egyik oldalon dicsérik a pedagógusokat – „kiváló pedagógustársadalom”, „erőn felül teljesítenek” –, másfelől viszont sajátos elvárás formájában a hivatástudatukra apellálnak – „rajtuk múlik a fiatalok jövője”, „a hivatástudatuknak megfelelően kell dolgozniuk” és „példaadó magatartást kell tanúsítaniuk”.

fél által kimondott) párbeszéd is megnyilvánul. Minden beszélő megnyugtatón igyekezett a tanárokat: „biztonságról”, „nyugalomról”, „a tanév stabil rendjéről”, „kiszámítható pedagóguspályáról”, „biztos anyagi háttérrel” szóltak. E mögött nyilvánvalóan a pedagógustársadalom nagyfokú bizonytalansága, kiszolgáltatottsága és félelme áll.

Patetikus válságnarratívák

A különböző pártállású és eltérő pedagógiai (ideológiai) programot képviselő oktatási vezetők beszédei több vonatkozásban is jelentős szerkezeti és retorikai hasonlóságot mutatnak. A tartalom persze más, de az elbeszélés felépítése és érvelésmódja nagyon hasonló. Egyrészt hasonló az ünnepi beszédek természetes velejárójaként megjelenő patetikus hang, amely többnyire az iskolarendszer „magasztos”, az egyének és a nemzet jövőjét meghatározó szerepéről szól. Ez a mitikus narratíva – bár a közoktatás alig több mint százéves – az iskolát nevezi meg a társadalom megkérdőjelezhetetlen alapjának: a „társadalmi stabilitás” legfontosabb intézményének, az „egyéni és nemzeti kitérés egyetlen esélyének”. Ennek a narratívának a másik oldalaként sokféle formában jelenik meg az oktatáspolitikai küldetéses felelőssége: az államnak, a pedagógusoknak felelősséget kell vállalniuk a „jövő nemzedékért”, „az ország jövőjéért” („Magyarország jövője az iskolapadokban dől el”), amely nemzet nem fejleszti az oktatást, az „halálra ítéli magát”.

A másik vissza-visszatérő narratíva a válságra való hivatkozás. Ha egymás után olvassuk a különböző időszakok tanévnyitó beszédeit, az a benyomásunk támad, hogy a magyar iskolarendszer folyamatosan válságban van. Mindig meg kell „reformálni”, „modernizálni”, „újítani”, sőt, időről időre meg kell menteni. Az elmúlt évtizedekben két jellegzetes válságnarratíva alakult ki a magyar oktatáspolitikai kultúrában. Az egyik a „nem elég modern az iskola”, a másik pedig „az iskola elveszítette tekintélyét”. A „válság-narratíva”, illetve a különböző krízishelyzetek említése természetesen a korábbi felelősök megnevezését és az elkövetkezendő oktatáspolitikai beavatkozások indoklását szolgálja. Ebben a vonatkozásban különösen szembeszökő az, hogy a magyar közoktatás vezetői – pártállástól függetlenül – a hazai és nemzetközi felmérések – PISA, IEA, TIMS – tényszerű eredményeit ideologikus módon közvetítik a társadalom számára: többnyire az előző politikai kurzust teszik felelőssé a romló eredményekért, vagy éppen ezzel igazolják a minél gyorsabb és radikálisabb oktatási reformok szükségességét.

Állandósult fogalmak jelenléte

Vannak olyan fogalmak, amelyek lényegében – szó szerint, vagy szinonima formájában – minden beszédben megtalálhatóak, világnézettől és pártállástól függetlenül. Ilyen például az „oktatási reform” kifejezés. Úgy tűnik, mindannyiunknak szüksége volt a fogalom pozitív politikai legitimitációjára és integrációs erejére. Hangsúlyeltolódást legfeljebb abban láthatunk, hogy a liberális és szocialista oktatáspolitikusok – mivel ennek tematizálása korábban nagyobb részt hozzájuk kötődött – ezt határozottabban és kizárólagosabban használják az oktatáspolitikai változások megnevezésére. A jobboldali kormányok oktatáspolitikusai esetében pedig a reform szó mellett egyre gyakrabban felbukkan a megújulás, megújítás kifejezés, ami 2014 után már dominánssá is válik. Ugyanakkor a szövegek tartalmi elemzése azt mutatja, hogy roppant különböző – sok esetben egymásnak is ellentmondó – oktatáspolitikai változások megjelenítésére használták az oktatási reform ismétlődő fogalmát, ami azzal a következménnyel járt, hogy önmagában a kifejezés jelentése – a „sűrűsödés” miatt – fokozatosan relativizálódott és lényegében kiüresedett. Ugyanakkor nagyon érdekes módon metaforikus szóösszetételekben – sok tekintetben pejoratív módon – tovább élt és sokszorozódott a pedagógiai

köznyelvben: „reformizgalom”, „reformdüh”, „reformfáradság”, „reformkényszer”, „reformtöredékek”.

Három, szervesen összetartozó elem ismétlődik az egymást követő beszédekben. Egyrészt az oktatási rendszer biztonságos működtetésének ígérete: „...%-os béremelés”, „biztosított a nyugodt munka feltétele”, „a közoktatás nem a kísérletezés terepe”. Másrészt a fiatalok érdeke: „a gyermekközpontú iskola megteremtése”, „a diákok érdeke az első”. Harmadrészt a „pedagógusok társadalmi felelőssége”, a „pedagógusok hivatástudata”. Ezek a megfogalmazások nyilvánvalóan arra a formálisan deklarált, 19. századból eredő közmegegyezésre utalnak, amely szerint a tanügyigazgatás feladata, hogy magas színvonalon biztosítsa az iskolarendszer nyugodt működéséhez szükséges feltételeket, de ezért el is várhatja, hogy a hivatásrendi szemlélet alapján működő pedagógustársadalom maximálisan teljesítse társadalmi integrációs feladatait. Ebben a vonatkozásban azonban jól tetten érhető a különböző politikai és társadalmi csoportok „versengő együttműködése”. Ez egyrészt az (oktatás)politikai váltógazdálkodás tekintetében tapasztalható. Az egymást váltó oktatáspolitikai kurzusok az idők folyamán egyre inkább egymást vádolják azzal, hogy a mindenkor előző oktatási kormányzat nem biztosította az iskolarendszer működésének biztos anyagi és szakmai feltételeit, és büszkén deklarálják, hogy mindez regnálásuk idején alapvetően meg fog változni. A beszédekből indirekt módon kiolvasható egy másik, ide kapcsolódó „vita” is. Nevezetesen az, hogy a mindenkor oktatási kormányzatnak egyre inkább meg kell „magyaráznia” a közoktatás alulfinanszírozottságát, az iskolarendszer és a pedagógus szakma leértékelődését, egyre inkább szembe kell néznie a pedagógusok növekvő elégedetlenségével.

Szimmetrikus és aszimmetrikus fogalompárok dinamikája

Aszimmetrikus politikai ellenfogalmak

Az oktatási miniszterek beszédeiből, nyilatkozataiból nem nehéz kiolvasni a magyar oktatási rendszer elmúlt évtizedeinek politikai váltógazdálkodásait, ideológiai polarizálódását. Első közelítésben ezek az értékrendi különbségek az ideológiai fogalmak terén ragadhatóak meg. A jobboldali kormányzatok a hagyományos keresztény értékeket (erkölcs), a nemzeti tradíciók ápolását (hazafias nevelés), a társadalmi integráció fontosságát, a központi oktatásirányítás stabilizáló fontosságát emelték ki, míg a baloldali és liberális kormányzatok a modernizációt (a változtatás fontosságát), a szabadságot (autonómia, alternativitás, decentralizáció), az európaiságot és az egyetemes emberi értékeket, valamint a szociális biztonságot és esélyegyenlőséget hangsúlyozták. A beszédek és nyilatkozatok így lényegében egymással feleltek és polemizáltak, miközben szókészletük egyre inkább zárt körben mozgott.

A politikai váltógazdálkodás természetéből adódóan a különböző kurzusok az idők folyamán az ideologikus ellenfogalmak ismétlődő ingamozgását alakították ki, amely azonban a diszkurzív versengés egyre durvább formáiban nyilvánult meg hosszabb távon. Harrison (2000) modelljét alapul véve megállapítható, hogy míg az ezredforduló előtt többnyire még a fogalmak és identitás-szimbólumok értékelési sorrendjéért – Ki a demokratább? Ki szervezi jobban a közoktatás modernizációját? – folyt a versengés az oktatáspolitikai diszkurzív arénájában, addig az ezredforduló után már – számtalan „újítást” bevezetve – a fogalmak, illetve a pozíciók kisajátításáért harcoltak a különböző érdekcsoportok. 2010 után pedig a hatalmon lévők teljesen új paradigmák létrehozásával, a diszkurzív tér teljes bekebelezésének igényével léptek fel. A szakmai érvek és megfogalmazások látványosan csökkentek az idők folyamán mind a balliberális, mind pedig a jobboldali konzervatív beállítottságú miniszterek tanévnyitó beszédeiben, és egyre inkább átadták a helyüket a homályos és metaforikus politikai nyelvhasználatnak.

Szimmetrikus, illetve komplementer fogalompárok

Ugyanakkor roppant beszédes, hogy a szakmai jellegű témák esetében inkább a szimmetrikus fogalompárok (Koselleck, 2003b) domináltak. A különböző beszédekben lényegében pártállástól függetlenül ugyanazok az „örökzöld” célok és feladatok jelennek meg komplementer fogalompárok sajátos ingamozgásában. Például újra és újra felbukkan a gyermekek „oktatásának és/vagy nevelésének”, „túlterhelésének” és/vagy „alul-terhelésének” (színvonalemelés/csökkenés, könnyű vagy nehéz az iskolatáska) dichotómiája. Oktatáspolitikai szinten ezeknek a pedagógiai szembeállításoknak az eldöntése, egzakt értelmezése nyilvánvalóan nem lehetséges, hiszen nincsen magyarországi „átlaggyerek”, akihez a tananyagot, központosított oktatási reformot lehetne igazítani. A tananyag jellegét és mennyiségét lehet persze tanügyiigazgatási vagy neveléstudományi szempontból is értékelni, de a diákok tényleges pedagógiai túl- vagy alulterhelésének megítélésével legfeljebb iskolai, inkább talán osztálytermi, de igazából csak az egyes gyermek szintjén lehet hatékonyan foglalkozni: ami az egyik gyereknek sok, az a másiknak kevés, egy-egy diák bizonyos tantárgyaktól jobban terhelhető, más tárgyból viszont éppen kímélni kellene...

Oktatáspolitikai ideológiaként viszont a fogalompárok bármelyik oldala – sok-sok példával – bármikor előhúzzható kártya az oktatási megújulásért folytatott diszkurzív harcokban. Roppant meggyőzően lehet érvelni például amellest, hogy a „jó állampolgárok” neveléséhez szükség van elméleti jellegű társadalomtudományi ismeretekre, miközben az is kiválóan védhető és állítható, hogy praktikus ismeretek – a sokat emlegetett sárga csekk feladása – nélkül mit érnek az elvont tudományos ismeretek. Hasonló módon érvelhetünk az integrált tantárgyak vagy a tudományalapú tárgyak, általános műveltség vagy speciális tudás, az egységes vagy differenciált tananyag, a szegregáció vagy integráció létjogosultsága mellett vagy ellen. Mindez jól mutatja a szakmai mozgáster roppant szűkösségét: a viták vagy felszínes módon ideológiai természetűek maradnak, vagy pedig a megoldandó feladatok újabb és újabb felvetését tartalmazzák csupán. Nyelvi értelemben nyilvánvaló, hogy ezek a szimmetrikus, de lényegében komplementer fogalompárok határkijelölő funkciót töltenek be a pedagógiai diskurzusban: rögzítik a szereplők számára a lehetséges diskurzusok határait, és lehetővé teszik az azokon belül történő végtelenített vitákat. Az adott határokon belül maradványos ideológiai háttérrel kaphatnak a versengő álláspontok önmaguk identifikálására és legitimálására, illetve ellenfeleik kijelölésére.

A beszédek értelmezésében megjelenő „örökzöld” kifejezés legitimáció szempontból is érvényes, hiszen a szövegekben megjelenő másik sajátosság az, hogy az egymást váltó és látványosan vitázó szereplők több vonatkozásban látszólag mindig ugyanarról beszélnek, ugyanazokkal a problémákkal birkóznak. Valamennyi beszédben kiemelt helyen szerepel a „gyermekek érdeke és jövője”, a „túlterhelt pedagógusok támogatása”, „az adminisztratív terhek csökkentése”, az „anyagi források biztosítása”, a „tehetséggonдозás és felzárkóztatás”, az „esélyegyenlőség megteremtése” és a „lemorzsolódás elleni harc”. Ebbe a sajátos diszkurzív térbe még az öntudatlan szerepcserék is belefértek: ugyanazok az oktatáspolitikusok lényegében ugyanazokkal az érvekkel támadják ellenzékükből az aktuális kormányon lévő oktatáspolitikusokat, amelyekkel később majd őket fogják támadni.⁹

Az integrálatlan nyelvhasználat sajátosságai és következményei

A beszédekből jól kimutatható az oktatási rendszer integrálatlansága is, ami a különböző szintek közötti párbeszéd hiányára utal. Szép számmal találhatunk ugyanis olyan kifejezéseket, amelyek a konkrét iskolai szituációkban, tanári nyelven kevésbé értelmezhetőek.

Az osztályterem világában a „curriculum”, „EU-harmonizáció”, „a demokratikus jó polgárok nevelése”, az „élethosszig tartó tanulás”, a „kompetenciafejlesztés”, az „implementáció”, a „hazafias nevelés” típusú megfogalmazások lényegében tartalmatlanok. És nyilván így van ez fordítva is. A tanárok, diákok, szülők által megfogalmazott és a beszédekből indirekt módon visszaköszönő konkrét iskolai problémák legfeljebb „sírásnak”, „kijárási próbálkozásnak” tűnnek az oktatásirányítók számára. Ezek a szakadások óhatatlanul bizalomhiányhoz, anómiás közérülethez vezetnek minden szinten: a szülő, a diák, a tanár, az igazgató, a tankönyvíró, az oktatáspolitikus joggal úgy érezheti, hogy magára hagyták. Az anómiás közérület tünetei jól kimutathatóak a beszédekből. Lényegében minden szereplőnél megtalálhatjuk az önigazolás, a felelősségelhárítás és felelősségáthárítás (bűnbaképzés) mozzanatát, amelynek fő funkciója, hogy elterelje az aktuális problémáról a figyelmet, és felmentse képviselőjét egy magas szintű oktatási rendszer működtetésének ígérete alól. Nem véletlen tehát, hogy az oktatásügy különböző szereplői között csak ritkán folyik valóságos párbeszéd. A legtöbb esetben inkább csak elbeszélnek egymás mellett, vagy belesétálnak a roppant kényelmes szemantikai csapdába: „...nem arról beszélünk, amiről értelemszerűen beszélnünk kellene, hanem arról, ami senkinek sem kellemetlen, ami mindenkor a legkisebb feszültséggel jár. Ez pedig olyan beszélgetést eredményez, amelyet egyidejűleg jellemez információhiány és információfelesleg, még hozzá eszkalálódó formában. Hiszen minél nagyobb bizonyos pontokon az információhiány, más pontokon annál több üres járatú információra van szükség ahhoz, hogy a hiányt elfedje.” (Hankiss, 1984. 64.)

*A beszédek értelmezésében megjelenő „örökzöld” kifejezés legitimáció szempontból is érvényes, hiszen a szövegekben megjelenő másik sajátosság az, hogy az egymást váltó és látványosan vitázó szereplők több vonatkozásban látszólag mindig ugyanarról beszélnek, ugyanazokkal a problémákkal birkóznak. Valamennyi beszédben kiemelt helyen szerepel a „gyermeknek érdeke és jövője”, a „túlterhelt pedagógusok támogatása”, „az adminisztratív terhek csökkentése”, az „anyagi források biztosítása”, a „tehetség gondozás és felzárkóztatás”, az „esélyegyenlőség megteremtése” és a „lemorzsolódás elleni harc”.
Ebbe a sajátos diszkurzív térbe még az öntudatlan szerepcserék is belefértek: ugyanazok az oktatáspolitikusok lényegében ugyanazokkal az érvekkel támadják ellenzékéből az aktuális kormányon lévő oktatáspolitikusokat, amelyekkel később majd őket fogják támadni.*

A központi tantervek ellentmondásos szerkezete

Az ellentmondások beépítése – egy zárt ideológiai rendszer kialakulása

Ha az elmúlt évtizedek központi tanterveit vizsgáljuk, sajátos ellentmondásokat tapasztalhatunk. Egyfelől látványosan leképződött a korábban már említett politikai váltógazdálkodás, amely ismételt megszakítottságokban és makacs újrakezdésekben nyilvánult meg.

Az újabb és újabb tantervekből és követelményrendszerekből egyértelműen kiolvasható, hogy a szembenálló jobb- és baloldali oktatáspolitikai elit nagyon eltérő ideológiákban és pedagógiai paradigmákban gondolkodik: más-más oktatáspolitikai célok (több szintű tudásközvetítés – általános nemzeti közműveltség), más-más orientáció (angolszász típusú modernizáció – a hagyományos kontinentális iskolarendszer modernizálása), más nevelésfilozófiai megközelítés (gyermekközpontúság – tananyag-központúság), más-más oktatásirányítási rendszer (decentralizált – centralizált oktatásirányítás), más-más tananyagszervezési koncepció (elasztikus tananyagszervezés – hagyományos tantárgyi struktúra). Ezek a különbségek látványosan megmutatkoznak a központi tantervek bevezetőiben, preambulumaiban és alapvető célrendszereiben. Ugyanakkor a szövegeket továbbolvasva a dokumentumok meglepő folytonosságot, ismétlődő szöveghű azonosítást tartalmaznak mind a pedagógiai célok, mind pedig a tantárgyi tartalmak területén. Mintha az oktatáspolitikusok, szerzők és szerkesztők megelégedtek volna azzal, hogy a látványos politikai és ideológiai meghatározottságot (és megosztottságot) a dokumentumok elején – amire a (párt)politikusok leginkább figyelnek – megfogalmazzák, az úgynevezett szakmai részekben pedig kevésbé radikálisan érvényesítik a különbségeket.

Mindez azonban nem azt jelenti, hogy az úgynevezett szakmai részek alakulása ellentmondásmentesebben valósult (volna) meg. Az egymást követő tantervekben (a 2003-ban és 2007-ben kodifikált NAT-ok kivételével) ugyanis azt láthatjuk, hogy a különböző pedagógiai irányzatok által képviselt eltérő pedagógiai fejlesztési követelmények lényegében nem váltakoztak, hanem sok esetben inkongruens módon beépültek a tanterv szövetébe. Mindez nagyon hasonlít az úgynevezett zárt – ellentmondásokat beépítő – ideológiai rendszerek gyakorlatához (Klaniczay, 1990), amelyek hosszú távú fennmaradásuk érdekében akár egymásnak ellentmondó nézetet is befogadnak rendszerükbe, mint a mesebeli kisgömböc. A sok esetben egymást kizáró programok egyidejű beépítése és egymás mellett élése hosszú távon magát a rendszert erősíti, hiszen ezáltal bármilyen aktuális társadalmi-politikai szükséglet képviselétét magára tudja vállalni: a radikális változtatástól a változatlanság fenntartásáig. Valószínűsíthetően a különböző szakmai irányzatok szembenállása, illetve az egyeztető transzferek hiánya miatt ezzel a „papíralapú” kompromisszummal viszonylag zökkenőmentesen ki lehetett védeni a politikai megszakítottságok „rángatásait” és – legalábbis a fejlesztési követelmények terén – be lehetett építeni a tantervekbe a pedagógiai modernizáció kurrens elemeit is.

Hosszabb távon azonban jóval súlyosabbnak bizonyult az a tanterveken végigvonuló ellentmondás¹⁰, amely a dokumentumok második (fejlesztési követelmények) és harmadik nagy egységét alkotó tantárgyi tartalmak között feszül. A hangzatos – többnyire a személyre szabott oktatás modelljét képviselő – fejlesztési követelmények után ugyanis nagyjából a hagyományos tantárgyi kánonok inkompatibilis ismeretzuhataga következik. Jól példázza ezt az állampolgári nevelés terén kulcshelyzetben lévő történelem tantárgy. Az egymást követő tantervek újabb és újabb elemekkel bővültek lényegében anélkül, hogy a különböző elemek integrációja, egymásra vonatkozása a szövegekben megtörtént volna. Különösebb gond nélkül megférnek egymás mellett a fantasztikusan korszerűnek mondható, de roppant időigényes kompetenciafejlesztő célkitűzések és társadalomtörténeti programok, valamint a hagyományos történelemtanítási kánon extenzív politikatörténeti ismerethalmaza, miközben újabb történeti korszak megtanítását is be kellett vonni a tananyagba (Jakab, 2003). A tantervkészítés során látszólag mindenki győzött, mindenki beleláthatta az elképzelését az elkészült dokumentumba. A politikai szféra elégedett lehetett, hogy a tantervi szabályozás révén megvalósította pártpolitikai programját, amely az oktatási rendszer gyökeres átalakítását ígerte a választóknak. A szakpolitika és szaktudomány képviselői örülhettek annak, hogy a közoktatási rendszert nem zilálta teljesen szét a politikai váltógazdálkodás, hogy bizonyos mértékű modernizáció megvalósulhatott a fejlesztési követelmények megfogalmazásakor. A tantárgyi lobbik és

szaktanárok pedig a tantárgyi keretek és óraszámok megőrzésének, valamint az általuk már jól ismert és alkalmazott tananyagtartalmak – lényegében az 1978-as reform szintjén érvényesülő – fennmaradásának örvendhetek (Jakab, 2002).

Ez a látszólag konfliktusmentes „papíralapú” megoldás azonban hosszú távon nagymértékben megnehezítette a magyar közoktatás működését és modernizálását: az oktatási rendszer integrálatlansága, illetve a különböző érdekcsoportok „rossz kompromisszumai” miatt lényegében elmaradt a magyar közoktatás alapvető strukturális és tartalmi reformja, lelassult a magyar oktatási rendszer demokratizálódása és modernizálódása, konzerválódott a paternalista oktatásirányítási rendszer és iskolai gyakorlat. A közvetlen kár az lett, hogy a tényleges iskolai gyakorlattól és felsőoktatási változásoktól elszakadt, súlytalaná vált a központi tantervi szabályozás. A tantervek egyre zsúfoltabbá és áttekinthetelenebbé váltak, amelyek diszkurzív tükrében az oktatáspolitikai irányítói sok esetben már nem is látják a reálfolyamatokat, mivel a tényleges problémák kezelését „elegánsan” áthárították az iskolákra és a pedagógusokra (Jakab, 2002b).

Mindez a tanárok számára tudathasadásos állapotot eredményezett, hiszen az adott – sőt inkább csökkenő – óraszámokban nem lehet egyszerre a folyamatosan növekvő tartalmi követelményeket és a roppant időigényes készségfejlesztő programokat és módszereket egyszerre érvényesíteni. A széles körű és többszintű érdekegyeztetések elmaradásának másik alapvető következménye az oktatási rendszer további dezintegrálódása lett: nagymértékben csökkent a különböző szintű érdekcsoportok egymás iránti bizalma, valamint a központi oktatáspolitikai dokumentumok hitele: a pedagógusok többsége a jól ismert hagyományosabb tanítási módokat választva figyelmen kívül hagyta az oktatáspolitikai meg-megújuló „reformizmalmát”.

Programideológiák és állapotideológiák¹¹

Programideológiák és állapotideológiák a tantervekben

Ha ebből a szempontból vizsgáljuk meg a közvetlen állampolgári nevelésre irányuló központi tantervek szövegeit, akkor különös paradoxonnal találkozunk. Egyfelől nyilvánvaló, hogy a pedagógiai tevékenység ab ovo a jövőre irányul, eleve normatív és programjellegű. Az újkortól induló tömegiskoláztatási rendszerre különösen jellemző az úgynevezett modernizációs ideológia – már-már igazolási kényszer –, amely az iskola révén a társadalmi viszonyok változását, folyamatos javítását ígéri. A közoktatási dokumentumok célrendszereiben formálisan programideológiákat találunk, mivel a pedagógiai tevékenység célját a modernizációs program igazolja. Lényegében ezek körül az ideológiai prognózisok körül folynak az aktuális (oktatás)politikai küzdelmek is. A programideológiák egyik lehetséges polémikus eleme a „bajok forrásának” megtalálása, amellyel szemben megfogalmazható a javítási alternatíva pozitív célképzetének megfogalmazása. Például a történelem és társadalomismeret tantervek célrendszerében felbukkanó pozitív elemek a közösségek leendő új formáinak („demokratikus közélet”) és embereszményének („jó polgár”, erkölcsös állampolgár, hazafi) képében fogalmazódnak meg. Az oktatáspolitikai programideológiák kisebb része a közeljövőre ígéri az alapvető változások megvalósítását, de túlnyomó többségük a bizonytalan, metaforikusan körvonalazott jövőképre épül. Így ezek az ígéretek és (tan)tervek sajátos „mindig megvalósítandó” eszményé, „mitologikus ideológiává” válnak, amelynek megvalósításába „bele sem akarnak, bele sem tudnak kezdeni”, ám pozitív célként folyamatosan hangoztatják.

A paradoxon másik oldalát alkotó állapotideológiák többnyire csupán immanens módon jelennek meg a történelem és társadalomismeret tantervekben. Helyük nem a célrendszerekben, sokkal inkább az azt követő tartalmi leírásokban és a követelményrendszerekben található. Ezek a tantervi részek ugyanis többnyire az adott társadalmi-politikai

intézmények és viszonyok statikus leírását tartalmazzák. A hangsúly itt elsősorban a statikus jelzón van. A tartalmi leírásokból hiányzik a dinamizmus, az alternativitás és a tényleges kritikai szemlélet, ami szorosan összefügg az iskolarendszer korábban már említett legitimációs és szelektációs funkcióival. Mindezt alátámasztja az is, hogy a követelményrendszerek a fennálló struktúrára vonatkozó ismeretek passzív reprodukálását igénylik a jövőre készülő diákoktól. Brezsnjányszky László (2000. 28.) írja: „Az iskola legitimációs szerepe könnyen belátható, ha a társadalomtudományos tárgyak oktatását, a történelemtanítást, vagy éppen a nemzeti nyelv oktatását a szerint vizsgáljuk, hogy milyenek ábrázolják a mindenkori politikai rendszert. Valószínűleg nehéz volna olyan hivatalos tankönyvet találni, amely a fennálló társadalmi helyzetet negatívan festi le. Látens vagy manifeszt módon valamennyi az adott politikai rendszer igazolását adja.” A központi tantervek és az azokhoz szervesen kapcsolódó tankönyvek „rejtett tanterve” tehát lényegében állapotideológiának tekinthetőek, amelyek az aktuális társadalmi-politikai viszonyok lényegében változatlan formában való konzerválását sugallják az érintett tanárok és diákok számára.

Ennek a látszólagos ellentmondásnak a megértéséhez nyújthat segítséget Clifford Geertz interpretatív ideológiaértelmezése (Geertz, 1994), aki a fogalmilag leírt „eszmei valóság” és „cselekvési valóság” összekapcsolásának „metaforikus észjárásáról” beszél. Geertz szerint az ideológia nem az érdekharcokat jól leplező nézetrendszer, hanem „egy élethelyzet adekvát tudata”, amellyel egy nehezen átlátható szituációt, vagy bizonytalan kimenetelű jövőt próbálunk metaforikus eszközökkel megragadni. Ebben az értelemben a metafora „kettős közvetítésű” képi logikája az a nyelv, amely révén szervesen összekapcsolható a tanterveket meghatározható jelen és a remélt és szándékolt jövő alternatív világa. Mindez azt jelenti, hogy ez a paradoxon adekvát módon kifejezi a domináns helyzetben lévő oktatáspolitikai gondolkodás sajátos kettős gondolkodását az állampolgári neveléssel kapcsolatban (is): hatalmi helyzetét alátámasztó legitimációs igénye azt diktálja, hogy újra és újra megfogalmazza és kitűzze a „közjó” számára legígéretesebb oktatáspolitikai céljait, miközben aktuális érdekei és lehetőségei a fennálló – számára kedvező – viszonyok lényegében változatlan formában lévő fenntartását szorgalmazzák.

A tantervek sajátos idődimenziója

A diszkurzív elemzés másik fontos fókusza a tantervek sajátos idődimenziójának értelmezésére vonatkozik. A tanterv ugyanis többszörösen is a múlt–jelen–jövő metszéspontjában áll, amely jól leírható a „tapasztalati tér” és „várakozási horizont” fogalompárjával (Koselleck, 1983a). Szimbolikus értelemben már maga az iskolarendszer, illetve a tanóra is sajátos határhelyzetben van, hiszen a múlt tapasztalatai alapján próbálja felkészíteni egy kiszámíthatatlan jövőbeli állapotra a következő nemzedékeket. Hasonló helyzetben vannak az oktatáspolitikai döntések, a tantervek és a pedagógiai programok, amelyek mind a múltnak, mind a jelennek, mind pedig a jövőnek értelmet kölcsönöznek. A tanterv ugyanis sajátos helyzetet képvisel a pedagógiai diskurzusban. Egyfelől kanonizált fogalmak halmaza, amely azonban nagyon sokféle tényleges társadalmi cselekvést implicál: iskola(tanterem)építést, tankönyvirást, taneszköz-fejlesztést, tanítást, vizsgát, felvételit, szülői „reklamációt”, munkavállalást és munkavégzést. Bár korábbi szaktudományos és pedagógiai tudásból indul ki, de ezeknek a tapasztalatoknak a hatékony közvetítése és használhatósága lényegében még csak előfeltételezés, meg nem valósult terv (utópia, prognózis), amelynek érvényességéről és igazságtartalmáról csak a jövő dönthet egyértelműen. Egy tanterv egyszerre rögzíti a korábban fölhalmozott műveltség tartalmait, a szerzők aktuális tudáskonceptióját, ideológiai megfontolásait és a tudás hasznosulásáról alkotott jövőképet. Egyszerre működik szigorú utasításokat tartalmazó közigazgatási dokumentumként és utópisztikus tervként, amely remélhetőleg a tankönyvekben és a

diákok fejében realizálódik. Ráadásul a tantervek változása nemcsak a tudományos haladás követését vagy a jövőkép megváltozását tükrözheti, hanem a múlt adekvát újraértelmezését, a jelenkori paradigmák átalakulását is. Ebben az értelemben a Koselleck által bevezetett fogalompár kiválóan alkalmas lehet a tantervi szövegek belső dinamizmusának értelmezésére, az aszimmetrikus ellenfogalmak kategóriája pedig az időben egymást követő tantervek domináns alapfogalmainak elhatárolására szolgálhat.

A diszkurzív megközelítés legfőbb előnye, hogy segít differenciáltan kezelni ezt a ropant ellentmondásos és sokszínű időhorizontot. A tantervek pedagógiai megközelítésében ugyanis mindmáig óhatatlanul jelen van egy – a múltból örökölt – teleologikus hivatásrendi demiurgoszi szemlélet, amely a közoktatás hierarchikusan irányított szintjeinek működését a mérnöki tervezés és megvalósítás közvetlen lineáris rendszerében gondolja el. Például: az oktatásirányítás, az iskola igazgatója, a tanár megtervezi a tanév rendjét, a tananyag tartalmát, közvetítésének módját és eredményét; a tanterv, a tankönyv, a tanmenet, az óraterv megtervezi a diákok tanulását, a folyamatát és biztosítja annak sikeres elsajátítását. A diszkurzív szemlélet értelmezésében a tanterv létrehozása és iskolai érvényesülése jóval bonyolultabb és kiszámíthatatlanabb processzus, amely nem racionálisan megtervezhető teleologikus folyamat, hanem szakmai jövőképek kiszámíthatatlan küzdelme, amely az oktatáspolitikai térben zajlik. Ebben az értelemben a tanár által megtervezett tanóra – „ma a mohácsi vést fogom tanítani” – sem egy racionálisan leírható történet, amelyben pontosan átlátható a tanítási-tanulási folyamat egésze: a „bemenettől a kimenetig”. A diákok tanulását, a folyamatát még akkor is rejtve marad a tanár elől, ha formálisan azonos eredményeket produkálnak a diákok a számonkérés során.

A központi szabályozás dokumentumai¹²

Nemzeti alaptanterv – 1995 (NAT 1995)

A 1995-ben kodifikált NAT legitimációs bázisa a dokumentum bevezető részében található, a most következő rövid idézőjeles szövegrészeket innen válogattam (NAT, 1995. 7–9.). Itt két legitimációs módot kombinálnak: a tekintélyt és a világnézeti, illetve a pedagógiai értékelést (előfeltevés). A dokumentum tekintélyt formálisan egy törvényre – 1993. évi LXXIX. törvény – való hivatkozás adja, informálisan pedig az előző rendszertől való elhatárolódás: „Szakít a központi tantervi szabályozás azon formájával...” Ebben a – rendszerváltás utáni – helyzetben különleges versengés nélkül lehetett új fogalmakat és értékeket bevezetni a korábbi rendszer terminológiájával és értékvalaszásával szemben. A NAT természetesen az úgynevezett demokratikus értékeket állította a középpontba. Olyan értékeket említ, mint „az alapvető emberi jogok, a lelkiismereti és vallási szabadság, a gyermekek és a kisebbségi jogok”. Ezek képviselője magában foglalja a nemzeti és európai értékeket és hagyományokat, valamint az emberiség közös ügyét. A bevezető szövegben kitüntetett szerepet kapott számtalan deklarált pedagógiai előfeltevés, amely nyilvánvalóan a korábbi korszak közoktatási gyakorlatának tagadása révén nyert felhatalmazást. A NAT „...hozzájárul ahhoz, hogy a közoktatás minden iskolatípusában az alapvető tartalmak egységesen és arányosan érvényesüljenek”; „lehetőséget nyújt az iskolai szereplők, a szülők és a tanulók értékének és érdekeinek érvényesítésére”; „ösztönzi a személyiségfejlesztő oktatást”; „A NAT-ban képviselt értékek, az egységes alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók [...] minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket.”

Az üzenet egyértelmű: a NAT figyelembe veszi az érintettek szükségleteit és érdekeit, a pedagógiai érték pedig az, hogy a NAT oly módon segíti az oktatási rendszer egységét, hogy közben támogatja a differenciálást is. Abban az értelemben pedig személyiségközpontú,

hogy elősegíti a diákok személyiségének egyéni fejlődését is. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy ezek a pedagógiai előfeltételezések sok tekintetben ideologikus konstrukciók, amelyeket legfeljebb a tagadás szelleme igazol, nem pedig előzetes kutatások és tapasztalati tények. Ebben az esetben tehát csupán feltételezés, hogy az iskolák és a tanárok differenciált oktatást és önállóságot szeretnének. A NAT szövegezői azonban ezekre a feltételezett igényekre reagálnak. Jól mutatják ezt a szövegben a következő kifejezések: „ajánlat”, „épülhessen”, „lehetőséget ad”, „alapul szolgál”, „elősegíti”, „kellő idővel rendelkezzenek”, „olyan iskolai pedagógiai munkát feltételez”. A NAT tehát egy sajátos ajánlat, lehetőség, keret arra, hogy az iskolák és a tanárok megvalósítsák feltételezett emberi és szakmai szükségleteiket: a demokratikus értékekre épülő társadalom megteremtését. Ma már persze egyértelműen látjuk, hogy az iskolák és a tanárok nem voltak felkészülve erre az „ajánlatra”, amely nagyobb részt az angolszász mintákat képviselő szerzők vágyálmaként fogalmazódott meg, és csak a pedagógustársadalom töredéke támogatta ténylegesen. A központi előírásokhoz szokott pedagógusok túlnyomó többsége inkább csak az előfeltételezésből adódó komoly oktatáspolitikai elvárásokra és feladatokra figyelt – a helyitanterv-készítéstől a tanári tananyagfejlesztésen át a diákok személyiségfejlesztéséig –, és ellenállt a változásoknak.

Az üzenet egyértelmű: a NAT figyelembe veszi az érintettek szükségleteit és érdekeit, a pedagógiai érték pedig az, hogy a NAT oly módon segíti az oktatási rendszer egységét, hogy közben támogatja a differenciálást is. Abban az értelemben pedig személyiségközpontú, hogy elősegíti a diákok személyiségének egyéni fejlődését is. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy ezek a pedagógiai előfeltételezések sok tekintetben ideologikus konstrukciók, amelyeket legfeljebb a tagadás szelleme igazol, nem pedig előzetes kutatások és tapasztalati tények. Ebben az esetben tehát csupán feltételezés, hogy az iskolák és a tanárok differenciált oktatást és önállóságot szeretnének.

Kerettanterv – 2000 (Kerettanterv 2000)

1998-ban politikai kurzusváltás történt Magyarországon. A balliberális oktatáspolitikai irányvonalat a Fidesz által dominált konzervatív oktatáspolitikai irány váltotta fel, amelynek érveléséből ugyan nem tűnt el teljesen a demokratikus értékekre való hivatkozás, de lényegében új ideológiai alapokra építkezett, elsősorban a nemzeti és keresztény értékekre fókuszált. Az új oktatásirányítás radikális fordulatot hajtott végre, amelynek gyorsasága még az oktatási szakembereket is meglepte (Halász, 2001a). 1998 őszén az Oktatási Minisztérium megbízásából országos felmérést (Szocioreflex, 1998) végeztek a NAT, illetve a helyi tantervek beválásáról, az igazgatók és a tanárok közérzetéről. A felmérés eredményei súlyos aggályokat jeleztek. Az alapvető problémát az oktatási rendszer „szétzilálódása” és az „iskolák közötti szakadékok növekedése” jelentette, de a tanárok részéről is sok panasz érkezett a helyi tantervekkel kapcsolatban. Erre az egy felmérésre hivatkozva az oktatásirányítás gyors ütemű változásokat indított el, amelyek egyik iránya az állami beavatkozás erősítése, a másik pedig a NAT sürgős korrekciója volt. Ennek központi eleme az úgynevezett kerettanterv kidolgozása volt, amely egy új, „közvetítő” tantervi szint bevezetését jelentette a NAT és a helyi tantervek között.

A kerettanterv oktatáspolitikai célja a magyar iskolarendszer egységének helyreállítása volt, ami bővítette a központi szabályozás hatáskörét az iskolákkal szemben, és lényegében helyreállította a hagyományos tantárgystruktúrát, megkönnyítve ezzel a diákok horizontális és vertikális mobilitását. Fontos újítás volt egy jónak ígérkező kompromisszum, a kis óraszámú, úgynevezett modultantárgyak bevezetése, amelyekkel az újonnan megjelenő tananyagtartalmakat (társadalomismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret, tánc és dráma) próbálták beépíteni a tradicionális tantárgyak közé. Ugyanakkor viszont a kerettanterv bevezetése lényegében leállította az előző politikai kurzus, illetve a NAT legfontosabb modernizációs törekvéseit.

Ennek fényében különösen izgalmas megvizsgálni a kerettanterv bevezetésének oktatáspolitikai indokait. A Köznevelési Törvény 1999. évi módosítása ugyanis azt mondja ki, hogy „Az általános műveltséget megalapozó szakaszban az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettanterv biztosítja.” (A Köznevelési Törvény 1999. évi módosítása. 8. § [8]). Ebben a rövid, de tömör mondatban több olyan legitimációs mód található, amely egy implicit előfeltételezést és egy alapvető ellentmondást tartalmaz. A szöveg egyrészt azzal indokolja a kerettanterv fontosságát és hasznosságát, hogy az „biztosítja” az „általános műveltséget megalapozó szakaszban” az iskolai tanulás egységét. Hyatt és Fairclough elemzési keretében mythopoézisnek nevezi a legitimáció ilyen jellegű, nagyon finom indirekt módját, amely „erkölcsi és figyelmeztető történetekre épül, illetve amely az egyes tervek és cselekvések pozitív vagy negatív kimenetelére utal” (Hyatt, 2013. 840.). Az idézett mondatban közvetlenül ugyan nincs „erkölcsi történet”, azonban van egy implicit módon fölvezetett feltételezett veszély és egy erre reagáló övintézkedés. A döntéshozók megpróbálják hangsúlyozni, hogy az „alapszakaszban”, a gyermekekért érzett pedagógiai felelősségüktől indítva vezetik be a kerettantervet, amely biztosítja (garantálja) az iskolarendszer egységese működését és azt, hogy minden gyermek mobilisan hozzáférjen az oktatáshoz. A kerettanterv bevezetésének másik – sokkal furcsább – indoklása a törvény tekintélyére hivatkozik – még hozzá a NAT-ot is meghatározó és a módosítások révén érvényesítő 1993. évi LXXIX törvényre –, ezáltal jogfolytonosságot létesít a NAT és a kerettanterv között. A fenti szöveg szerint tehát a kerettanterv mind jogi, mind pedig szakmai értelemben a NAT-ra épül, annak természetes folytatását, kibővítését ígéri, miközben tudjuk, hogy a két dokumentum szellemisége és oktatáspolitikai céljai jelentősen különböznek egymástól. A kerettanterv NAT-tal történő szerves összekapcsolásának legfőképpen aktuálpolitikai előnyei voltak: így el lehetett tekinteni a bevezetés lassú és körülményes egyeztetési mechanizmusaitól és szakpolitikai indoklásától.

Nemzeti alaptanterv – 2003 és 2007 (NAT 2003; NAT 2007)

A jelzett két évszám együttes megjelenése arra utal, hogy ebben az esetben két szervesen összetartozó és témánk szempontjából nem igazán különböző tantervről van szó, amelyek jól szimbolizálják a magyarországi oktatáspolitikai érdekcsoportok és pedagógiai paradigmák korábban említett „birkózásának” következő stációját. A két dokumentumot összeköti az a tény, hogy mind 2002-ben, mind pedig 2006-ban balliberális kormányok alakultak, amelyek sok tekintetben az ezredforduló előtti programjukat próbálták folytatni. A tantervek bevezetésének kiemelten fontos oktatáspolitikai hátere és egyben indítéka az volt, hogy – a korábbi balliberális modernizációs programmal összhangban – beépítse azokat a nemzetközi elvárásokat és trendeket a magyar oktatási rendszerbe, amelyek az ország Európai Unióba történő belépésével közvetlenül is jelentkeztek.

Az új oktatásirányítás alapvető törekvése az volt, hogy felgyorsítsa és kiteljesítse az EU-hoz való csatlakozás folyamatát. A korábbiakhoz képest jóval nagyobb mértékben

– és a 2004-es belépés után szervezesebben – kapcsolódott Magyarország az OECD oktatási programjaihoz, az úgynevezett „lisszaboni oktatási stratégiához”, illetve a „bolognai folyamathoz” (Halász és Lannert, 2006). Magyarország komoly szakmai és pénzügyi támogatásokat kapott az oktatási „felzárkózáshoz”, ami természetesen azt is jelentette, hogy az EU részéről fejlesztési elvárások is megfogalmazódtak a magyar oktatáspolitikával szemben. Tantervi szinten a legfontosabb újdonság a kompetenciaalapú oktatásfejlesztés programjának átvétele volt, amelyet a nemzetközi mérések (PISA, TIMS) eredményeivel támasztottak alá. A kompetenciaalapú oktatásfejlesztésre hivatkozva a 2003-as NAT kiadásának, majd 2007-es módosításának egyik alapvető indoka és legitimációs bázisa tehát az EU-hoz való felzárkózás igénye lett. A 2007-ben kiadott dokumentum célrendszere erről így ír: „Az Európai Unió országaiban a kulcskompetenciák fogalmi hálójába rendezték be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az unió valamennyi polgárát egyrészt a gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához. Ezért lett az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere.” (NAT, 2007. 7.) Az ezredfordulót követő tantervi változások alapvető legitimációs bázisa tehát egyrészt magából a csatlakozás tényéből, másrészt pedig a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeiből fakadt. Az alapvető legitimációs mód tehát itt sem a magyar közoktatás aktuális helyzetének széles körű felmérésére vagy a neveléstudományi szakemberek által szorgalmazott szisztematikus visszacsatolási rendszer megvalósítására épült (Csapó, 2015), sokkal inkább politikai kényszer és ideologikus igazolás maradt csupán.

A kétszintű érettségi vizsga bevezetése – 2005

A vizsgakövetelmények stabilizáló szerepe

Ebben az egyre sokfélebb szabályozási rendszerben még leginkább a kétszintű érettségi vizsga (Horváth és Lukács, 2005) bevezetése hozott viszonylagos stabilitást. Egyrészt azzal, hogy a devalválódó tantervi szabályozás mellett (bizonyos mértékben helyett) egységes követelményrendszerével integrálta a közoktatási rendszert és szervesen összekapcsolta azt a felsőoktatási rendszerrel. Másrészt azzal, hogy a tantervekben még egymás mellett megfogalmazódó különböző elemeket igyekezett reálisan működő kompromisszumokká formálva lebontani a tanárok számára (Kaposi, 2009). Harmadrészt pedig azzal, hogy formális újdonságokat – például a projekt-érettségi lehetőségét társadalomismeretből – hozott a rendszerbe (Falus és Jakab, 2005b).

A közoktatási rendszer dezintegráltsága

A 2003-as és 2007-es NAT-ban látszólag folytatódtak és kiteljesedtek az első NAT-ban megfogalmazott oktatáspolitikai célok. A tantervi szövegekben még egy az egyben megjelentek a korábbi értékválasztások – demokrácia, emberi jogok, nemzeti és európai értékek –, továbbra is fontos szempont maradt az iskolai autonómia támogatása. Új elemként került a tantervekbe a gazdasági tudatosság, a vállalkozói kompetencia iskolai fejlesztése – „A Nemzeti alaptanterv ösztönzi az iskolai képzést, hogy hozzájáruljon Magyarország gazdasági fejlődéséhez” (NAT, 2007. 12.) –, ami jól jelezte az ezredforduló utáni gazdasági-társadalmi változásokra reflektáló újabb legitimációs bázis (a munkaerőpiac szükséglete) beépülését.

Ugyanakkor azonban nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatási rendszer integrálatlansága miatt a tantervi szabályozás egyre inkább elveszítette korábbi meghatározó szerepét.

Jól működő pedagógiai transzferek hiányában a 2003-as és 2007-es NAT-ok légius térbe kerültek, és nem volt hatásuk az iskolai reálfolyamatokra. Az oktatási rendszer integrálatlanságát és a konszenzusok hiányát jól mutatja, hogy a jól ismert módon érvényben maradt a háromszintű – (alaptanterv – kerettanterv – helyi tanterv) tantervi szabályozás. A gyors ütemű (oktatás)politikai változtatások érdekében ugyanis a balliberális oktatáspolitikusok ugyanúgy az 1993-as Köznevelési törvényre és annak módosításaira alapoztak, mint az előző kurzus vezetői, ezért az egyszerűség kedvéért jogfolytonos maradt a kerettanterv is. Ugyanakkor a kerettanterv korábbi kötelező és kizárólagos jellegét több párhuzamos alternatív kerettanterv kiadásával igyekeztek „közömbösíteni”. Mindez azonban több szempontból is zavarokat keltett az iskolai tananyagtartalmak szabályozásában. Részben azért, mert a jóval lassabban mozgó tanári beidegződések még a hagyományos tantárgyi struktúrában szerveződő korábbi kerettantervhez igazodtak, részben pedig azért, mert a tananyagtartalmakat hordozó kétszintű érettségi követelményrendszer is lényegében az előző kurzusban kodifikált kerettantervre épült. Így a 2003-as és 2007-es NAT modernizációs célrendszerei, demokratikus értékei és kompetenciafejlesztő javaslatai nagyjából írott malasztoknak tűntek a tanárok számára. Az iskolák többségének napi gyakorlatát lényegében a korábbi kerettanterv, illetve a tartalmakat szabályozó érettségi vizsgakövetelmények szabályozták. Az oktatási kormányzat pedig – bízva a hosszú távon végigvihető reformban – mintha megelégedett volna azzal, hogy átformálta a tantervi kereteket és a bőséges EU-támogatások révén segítette az innovatív iskolákat.

Jól működő pedagógiai transzferek hiányában a 2003-as és 2007-es NAT-ok légius térbe kerültek, és nem volt hatásuk az iskolai reálfolyamatokra. Az oktatási rendszer integrálatlanságát és a konszenzusok hiányát jól mutatja, hogy a jól ismert módon érvényben maradt a háromszintű – (alaptanterv – kerettanterv – helyi tanterv) tantervi szabályozás. A gyors ütemű (oktatás)politikai változtatások érdekében ugyanis a balliberális oktatáspolitikusok ugyanúgy az 1993-as Köznevelési törvényre és annak módosításaira alapoztak, mint az előző kurzus vezetői, ezért az egyszerűség kedvéért jogfolytonos maradt a kerettanterv is. Ugyanakkor a kerettanterv korábbi kötelező és kizárólagos jellegét több párhuzamos alternatív kerettanterv kiadásával igyekeztek „közömbösíteni”. Mindez azonban több szempontból is zavarokat keltett az iskolai tananyagtartalmak szabályozásában.

Köznevelési törvény 2011–2012 (Köznevelési..., 2011)

2010-ben a jobboldali Fidesz-KDNP elsöprő erejű, kétharmados többséggel megnyerte az országgyűlési választásokat, ami radikális változásokat hozott az oktatáspolitikai területén is. A változások alaposságát – egy új politikai rendszer igényét – mutatja, hogy egy éven belül új törvényt – 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről – alkottak, majd gyors ütemben kiadták az új Nemzeti alaptantervet és az azt lineárisan lebontó kerettantervet, amely a „közműveltségére” hivatkozva egységesíteni, homogénizálni kívánta a magyar iskolarendszert. Nemsokára megkezdődött az iskolarendszer

és a taneszköz-ellátás szisztematikus államosítása is. Mivel ezek a változások egységes rendszert és irányt mutatnak, ezért azok indoklását a törvény szövege alapján értelmezem.

A változások mélységét és radikalizmusát már maga az új törvény megszületése is jól mutatja: a hatalomra kerülő új oktatáspolitikai kormányzat nemcsak szakított az eddig etalonnak tekintett 1993-as törvénnyel, de nem is hivatkozik semmiféle előzményre. Ez arra utal, hogy lényegében az alapoktól, szinte a nulláról kívánja felépíteni az új közoktatási rendszert. Ugyanakkor mégis megfigyelhető bizonyos mértékű folytonosság, hiszen a 2011-es törvény 5. § (4). pontjában szinte szó szerint visszaköszön a 2000-es kerettantervben megfogalmazott szöveg: „Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltség tartalmát, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására.” Mindez azt mutatja, hogy az újra hatalomra kerülő jobboldali oktatásirányítás lényegében ugyanazt az oktatáspolitikát kívánja folytatni, amelyet az ezredforduló után kényszerűen abbahagyott.

A változások politikai természetét jól mutatja, hogy az új oktatáspolitikai program legfőbb célja és feladata az intézményi centralizáció kiteljesítése és a hagyományos nemzeti (hazafias) és keresztényi értékek, valamint meghatározott tananyagtartalmak képviselete és közvetítése lett. Jól látható, hogy ezek a célok és feladatok homlokegyenest szemben állnak az előző kurzus törekvéseivel. Kifejezetten tagadják azokat: az intézményi és tananyagstruktúra központosítása válasz a korábbi decentralizációs törekvésekre és alternatív iskolafejlesztésekre; a közösségi (nemzeti és keresztény) értékek előtérbe kerülése az egyéni szabadságjogok és az európai integráció korábbi favorizálása ellen fogalmazódik meg; a hagyományos tananyagstruktúra visszaállítása pedig a „közös nyelv”, „közös műveltség” elvét állítja szembe a kompetenciafejlesztés programjának azon szélsőséges megnyilvánulásával, amely szerint az állandóan változó világban nem ismereteket kell tanulni, hanem a tanulási és gondolkodási készségeket kell fejleszteni. Itt tehát már egyértelműen a szembenállás, a diszkurzív tér teljes körű birtoklása volt a cél.

A dokumentumok szövegének politikai jellegű legitimitációja jól látható abból, hogy a célkitűzéseket nagyobb részben különösebb indoklás nélkül, evidens deklarációként fogalmazták meg. A fokozott állami szerepvállalásra vonatkozó rész például így fest a köznevelési törvényben: „1. 1§. (2) A köznevelés közszolgálat, amely a felnövekvő nemzedék érdekében a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg, és amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja.” Legalább ennyire „magától értetődően” és kizárólagosan van megfogalmazva az az idealisztikus emberkép, amely valamennyi dokumentum elvi háttérét adja: „1. 1§. (1) A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és

Mindez azt mutatja, hogy az újra hatalomra kerülő jobboldali oktatásirányítás lényegében ugyanazt az oktatáspolitikát kívánja folytatni, amelyet az ezredforduló után kényszerűen abbahagyott. A változások politikai természetét jól mutatja, hogy az új oktatáspolitikai program legfőbb célja és feladata az intézményi centralizáció kiteljesítése és a hagyományos nemzeti (hazafias) és keresztényi értékek, valamint meghatározott tananyagtartalmak képviselete és közvetítése lett. Jól látható, hogy ezek a célok és feladatok homlokegyenest szemben állnak az előző kurzus törekvéseivel.

értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a közérdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel.” Mindez kiegészül még „a felnövekvő nemzedékek hazafias nevelése” gondolattal, amely a törvény megalkotásának indoklásában szerepel és az új NAT célrendszerében is fontos szerepet játszik. Ebben az értelemben tehát elmondható, hogy a törvény új köznevelési rendszert kíván létrehozni, amely olyan személyeket nevel, akik „erkölcsös, önálló életvitelre” képesek, akik úgy kívánják céljaikat elérni, hogy magánérdekeiket összehangolják a közérdekkel, akiknek az érzülete és gondolkodása hazafias, akik „felelős állampolgárok”.

Két tényezőt azonban érdemes kiemelni, amelyek jól mutatják, hogy itt inkább pártpolitikai, nem pedig szakmapolitikai, vagy akár szaktudományos szövegekről van szó. Egyrészt azt, hogy a dokumentumokban nagyon sokszor hangsúlyozott új-donság (nem pedig megújulás, visszatérés, átalakítás) és előzmény nélküliség implicit módon azt a látszatot kelti, mintha korábban ezek az értékek nem is lettek volna jelen a magyar közoktatásban, mintha ezek az értékek kizárólagosan az aktuális oktatásirányítás sajátjai lennének. Másrészt azt, hogy a törvény további részében a „felelős állampolgár” kifejezés már nem fordul elő, így részletes kifejtést már nem kapunk mibenlétéről és pedagógiai fejlesztésének mikéntjéről. Mint ahogy a címe szerint nevelésközpontú törvényben később a nevelés mibenlétéről és hogyanjáról sem tudhatunk meg sokkal többet a célkitűzéseken kívül. A törvény további részei inkább „kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében” a szabályozás mikéntjéről, a NAT és a kerettanterv pedig inkább a meglehetősen szervesen beépített kompetenciák fontosságáról, az ismeretekről, és lényegében a képzésről, oktatásról beszél. Ez azt erősíti meg, hogy itt valójában egy hangzatos ideológiai megfogalmazást kapunk, és nem egy világos oktatáspolitikai, illetve pedagógiai koncepciót a törvény deklarált céljáról, a „felelős állampolgár neveléséről.”

Hasonló ellentmondást figyelhetünk meg a törvény szövegében, ha a pedagógusok megítélését vizsgáljuk. A pedagógus egyfelől „a köznevelési rendszer középpontjában áll”, aki- nek „fontos értéke a szakmai hitele”. Ennek alapján osztják meg a szülők gyermekeik nevelésének és oktatásának feladatát az iskolával. A szöveg a pedagógust elsődlegesen „szakmai szerepében”, mint „alkotó értelmiségit” és „autentikus személyt” jeleníti meg, akinek az autentikusságát meg kell erősíteni az intézmény szakmai hitelével. Ugyanakkor a pedagógusok tényleges iskolai szerepét leíró 62. § már sokkal mostohábban bánik a tanárokkal. Itt a pedagógus olyan személy, akinek a kötelességeit, adminisztratív feladatait részletesebben szabályozzák, mint a jogait, aki számára szüretet biztosítanak az alkotó tevékenység végzésére. A törvény szövege alapján a pedagógus személye és tevékenysége inkább egy közalkalmazotti (közvetítői és végrehajtói) szerepkörrel azonosítható, nem pedig egy alkotó és társadalomformáló értelmiségi státusszal.

Hasonló ellentmondást figyelhetünk meg a törvény szövegében, ha a pedagógusok megítélését vizsgáljuk. A pedagógus egyfelől „a köznevelési rendszer középpontjában áll”, akinek „fontos értéke a szakmai hitele”. Ennek alapján osztják meg a szülők gyermekeik nevelésének és oktatásának feladatát az iskolával. A szöveg a pedagógust elsődlegesen „szakmai szerepében”, mint „alkotó értelmiségit” és „autentikus személyt” jeleníti meg, akinek az autentikusságát meg kell erősíteni az intézmény szakmai hitelével. Ugyanakkor a pedagógusok tényleges iskolai szerepét leíró 62. § már sokkal mostohábban bánik a tanárokkal. Itt a pedagógus olyan személy, akinek a kötelességeit, adminisztratív feladatait részletesebben szabályozzák, mint a jogait, aki számára szűk teret biztosítanak az alkotó tevékenység végzésére. A törvény szövege alapján a pedagógus személye és tevékenysége inkább egy közalkalmazotti (közvetítői és végrehajtói) szerepkörrel azonosítható, nem pedig egy alkotó és társadalomformáló értelmiségi státusszal.

Konklúzió

Az oktatási rendszer átpolitizálásának és dezintegrálásának alapvető következménye az lett, hogy a kényszerűen rövid távú politikai logikában gondolkodó, bizonytalan politikai felhatalmazással rendelkező, egymással is versengő oktatáspolitikusoknak olyan strukturális problémákkal kell megbirkózniuk, amelyeket csupán felülről jövő reformokkal, tényleges társadalmi támogatottság nélkül, a rendelkezésükre álló rövid időben nem tudnak megoldani. Ezért óhatatlanul „felszínes modernizációra”, sok esetben látszatevékenységekre kényszerülnek, miközben az oktatáspolitikai viszonyok változatlan formában történő fenntartásában érdekeltek. Hiába tudják, hogy az ilyen jellegű anómikus helyzetekből csak hosszú távon és csak együttes erővel lehet kilépni, mégsem tudnak együttműködni. A kölcsönös bizalmatlanság, az érdekviszonyok tisztázatlansága, a konfliktusok elkenése, a folyamatos kommunikáció hiánya miatt óhatatlanul rossz döntések születnek. A párbeszéd és érdekegyeztetés elmaradása ugyanis azzal a következménnyel jár, hogy az érintettek többsége képtelen komplex módon (valamennyi érdekelt szempontjainak figyelembevételével) és hosszú távon (stratégiában) gondolkodni. Mindenki a maga részérdekét, saját igazságait, hitét és programját próbálja érvényesíteni. Az

„A politikai hisztéria kiindulópontja mindig a közösség valamiféle megrázkódtató történelmi tapasztalata, [...] melyről a közösség tagjai úgy érzik, hogy annak elviselése és a belőlük származó problémák megoldása a közösség erejét meghaladja. [...] Ezt azonban a közösség csak úgy, mint az egyén, nem képes bevallani és nem is meri magának bevallani. Belemenekül tehát valami álmegoldásba, a megoldás illúziójába, s kitalál valami formulát vagy kompromisszumot, melyekkel összeegyeztethetetlen dolgokat próbál összeegyeztetni, gondosan kímélve azokat az erőket, melyek a valóságban a megoldás útjában állnak, éppen azokat, melyekkel a megoldás érdekében meg kellene küzdenie. [...] Az ilyen hamis helyzetben élő közösség mindinkább ferde viszonyba kerül a realitással; az eléje kerülő újabb problémák megoldásánál nem abból indul ki, ami van és ami lehet, hanem abból, aminek képzeletben magát, ami lesz vagy ami szeretne lenni.”

energiák jelentős része öngazolásra, látszatmegoldásokra vagy arra irányul, hogyan tudnák áthárítani a szerény eredmények miatti felelősséget a többi érdekcsoportra: a szülők a tanárookra, a tanárok a tantervekre, az igazgató a minisztériumra, a diákok pedig... A kognitív disszonanciától való szabadulás készítése mindenki számára azt diktálja, hogy ha már nem képes megváltoztatni ezeket a viszonyokat, akkor igyekezzen normálisnak elfogadni ezt az abnormális helyzetet: alkalmazkodjon hozzá, mert így megszabadulhat az állandó feszültségektől és talán még anyagilag is jobban jár. Nem véletlenül kíváncsi ide a „hamis realiták” és „rossz kompromisszumok” legkíméletlenebb kritikusa, Bibó István (1986a, 377–378.) szavai: „A politikai hisztéria kiindulópontja mindig a közösség valamiféle megrázkódtató történelmi tapasztalata, [...] melyről a közösség tagjai úgy érzik, hogy annak elviselése és a belőlük származó problémák megoldása a közösség erejét meghaladja. [...] Ezt azonban a közösség csak úgy, mint az egyén, nem képes bevallani és nem is meri magának bevallani. Belemenekül tehát valami álmegoldásba, a megoldás illúziójába, s kitalál valami formulát vagy kompromisszumot, melyekkel összeegyeztethetetlen dolgokat próbál összeegyeztetni, gondosan kímélve azokat az erőket, melyek a valóságban a megoldás útjában állnak, éppen azokat, melyekkel a megoldás érdekében meg kellene küzdenie. [...] Az ilyen hamis helyzetben élő közösség mindinkább ferde viszonyba kerül a realitással; az eléje kerülő újabb problémák megoldásánál nem abból indul ki, ami van és ami lehet, hanem abból, aminek képzeletét magát, ami lesz vagy ami szeretne lenni. Így lassan képtelenné válik arra, hogy bajainak és kudarcainak az okát az okok és okozatok normális láncolatában megtalálja, és minden bajára olyan magyarázatokat keres, melyek a józan értelem és a tények színe előtt nyilván hamisak, de lehetővé teszik, hogy a hamis helyzetben élő közösség hamis helyzetét fenntarthassa.”

Jakab György
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Irodalom

Elsődleges források

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló
1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

2011. évi CXC. tv. a nemzeti köznevelésről.

130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet. Nemzeti alaptanterv
243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti
alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

202/2007. (VII. 31.) kormányrendelettel módosított,
egységes szerkezetbe foglalt szöveg

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. Nemzeti alaptanterv
28/2000. (IX. 21.) Oktatási miniszter rendelete a keret-
terv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

40/2002. (V. 24.) Korm. rendelet az érettségi vizsga
részletes követelményeiről.

51/2012. (XII. 21.) Emberi Erőforrások Minisztériu-
ma rendelete a kerettanterv kiadásának és jóváhagyá-
sának rendjéről.

Alapelvünk az állampolgári szabadság. (1991) Rész-
let a művelődési miniszter beszédéből. *Köznevelés*,
57(5), 3.

Balog Zoltán (2014). *„Az egész nemzetnek szüksége
van jó és jobb iskolákra”*. Tudósítás a 2014-es tan-
évnnyitóról. [http://eduline.hu/kozoktatas/2014/8/31/
Balog_az_egesz_nemzetnek_szuksege_van_jo_
es_2UFO3T](http://eduline.hu/kozoktatas/2014/8/31/Balog_az_egesz_nemzetnek_szuksege_van_jo_es_2UFO3T) Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Balog Zoltán (2017). *Biztonságosabban indul a
tanév, mint az elmúlt évtizedekben bármikor*. Rész-
let. Tudósítás a 2017-es országos tanévnnyitóról.
[www.heol.hu/orszag-vilag/balog-zoltan-biztonsago-
sabban-indul-tanev-mint-az-elmult-evtizedekben-bar-
mikor-847101/](http://www.heol.hu/orszag-vilag/balog-zoltan-biztonsago-sabban-indul-tanev-mint-az-elmult-evtizedekben-bar-mikor-847101/) Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Beszélgetés Mádl Ferenc művelődési és közoktatási
miniszterrel. (1993) *Köznevelés*, 59(11), 3–4.

Beszélgetés dr. Pálkás József oktatási miniszterrel.
(2001) *Köznevelés*, 67(26), 3–5.

Biztonságos, kiszámítható fejlődés – Tiszta képletet szeretnénk. (1995) Fodor Gábor tanévnyitó beszéde. *Köznevelés*, 61(27), 2–3.

„Egy Magyarország van.” (2002) Magyar Bálint oktatási miniszter tanévnyitó beszéde Nyírparasznyán. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/2002/magyar-balint-oktatasi> Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Hiller István (2008). „A nyugodt fejlődés éve lesz 2008–2009”. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/2008/hiller-istvan-nyugodt> Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

„Nagy változások előtt állunk”. (2011) Hoffmann Rózsa pedagógusnapi köszöntője. <http://2010-2014.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/>

oktatásert-felelos-allamtitkarsag/az-allamtitkar/beszede-k-publicaciok-interjuk/hoffmann-rozsa-pedagogus-napi-koszontoje Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Magyar Bálint oktatási miniszter tanévnyitó beszéde Balmazújvároson (2004). <http://www.nefmi.gov.hu/2004/magyar-balint-oktatasi-090803> Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. (1992) Budapest: Művelődési Minisztérium.

„Tanításra ismeret, nevelésre hivatás szükséges...” (1999) Pokorni Zoltán oktatási miniszter tanévnyitó beszéde. *Tanító*, 37(8), 1–3.

Szakirodalom

Ágh Attila (2008). Társadalmi közép és társadalmi kapacitás. A magyar közpolitikai rendszer gyermek-betegségei. *Politikatudományi Szemle*, 17(3), 7–33.

Austin, J. L. (1990). *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bajomi Iván (2006). A kiérleletlen oktatásügyi változások egynemely ellenszere. In Nagy Péter Tibor & Rácz György (szerk.), *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó. 217–248.

Barlai Róbert & Kővágó György (2004). *Krizismentésment, kríziskommunikáció*. Budapest: Századvég Kiadó.

Bauer Lilla (2014a). Közpolitikai kényszerek és mozgásterek. Közpolitikai elemzés a rendszerváltást követő időszak magyar közoktatás-irányításának eredményeiről és kudarcairól. *Phd-értekezés*. Budapest: Corvinus Egyetem Politikatudományi Doktori Iskola.

Bauer Lilla (2014b). Néhány gondolat a rendszerváltást követő magyar kormányzatok közpolitikájáról – hermeneutikai megközelítésben. *Köz-gazdaság: tudományos füzetek*, 9(3), 113–122.

Bibó István (1986). A német hisztéria okai és története. In ő, *Válogatott tanulmányok II*. Budapest: Magvető Kiadó. 365–483.

Brezsnyánszky László (2000). *A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei*. Acta Pedagogica Debrecina XCIX. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék – Civitas Egyesület.

Cochran-Smith, M. & Fries, M. K. (2001). Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*, 30(8), 3–15.

Coombs, Ph. H. (1971). *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Coombs, T. W. (2010). Parameters for Crisis Communication. In: Coombs, W. T. & Holladay, S. J. (szerk.),

The Handbook of Crisis Communication. Oxford: Wiley-Blackwell. 17–53.

Csapó Benő (2018). *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. Előadás az MTA-KEB – Tárki-Tudok által szervezett konferencián.

Falus Katalin & Jakab György (2005). A projektérett-ségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(10), 3–22.

Fullan, M. (2008). *Változás és változtatás. I–III. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Hajnal György (2008). *Adalékok a magyarországi közpolitika kudarcaihoz*. Budapest: Kormányzati Személyügyi Szolgáltató és Közigazgatási Képzési Központ.

Hajnal György (2009). Újszerű kudarcmechanizmusok a magyar közpolitika világában. *Magyar Politikatudományi Szemle*, 28(4), 61–81.

Halász Gábor (1988). *Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes és a nyolcvanas évek elején*. http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evек.htm Utolsó letöltés: 2018. 03. 02.

Halász Gábor (2001). *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Budapest: Okker Kiadó.

Halász Gábor (2007): Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 37–45.

Hankiss Ágnes (1984). Szemantikai csapdák. In Hankiss Ágnes, *Kötéltánc*. Budapest: Magvető Kiadó. 239–366.

Harrison, S. (2000). A szimbolikus konfliktus négy típusa. In Szabó Márton, Kiss Balázs & Boda Zsolt (szerk.), *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – Universitas. 193–212.

- Horváth Zsuzsanna & Lukács Judit (2005). A két-szintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4), 53–70.
- Hyatt, D. (2013). The Critical Higher Education Policy Discourse Analysis Framework. In Huisman, J. & Tight, M. (szerk.), *Theory and Method in Higher Education Research*. London: Emerald. 826–852.
- Jakab György (2002). Modul tantárgyak és általános tanulmányok I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(3), 4–16.
- Jakab György (2003). A csökött kistestvérek panasza a modul tantárgyak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(2), 41–51.
- Jakab György & Varga Attila (2007). *A fenntarthatóság pedagógiája*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Jenei György (2014). Kelet- és közép-európai köz-igazgatási reformok a modernizáció mércéjén. In Patyi András & Lapsánszky András (szerk.), *Rendszerváltás, demokrácia és államreform az elmúlt 25 évben*. Budapest: Wolters Kluwer. 267–283.
- Kaposi József (2009). Az új történelem érettségi hatása a történelemtanítás megújítására. *Doktori (PhD)-értekezés*. Pécs: PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kaposi József (2012). Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–2–3) 5–22.
- Klanczay Gábor (1990). A középkori kereszténység. In uő, *A civilizáció peremén*. Budapest: Magvető Kiadó. 115–210.
- Knausz Imre (2000). Cölöptologatók. *Népszabadság*, április 21. 9.
- Kornai János (1983). *Ellentmondások és dilemmák*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Koselleck, R. (2003a). Fogalomtörténet és társadalomtörténet. In uő, *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 121–147.
- Koselleck, R. (2003b). Az aszimmetrikus ellenfogalmak történelmi-politikai szemantikája. In uő, *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 241–298.
- Mészáros György (2013). A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, 83, 77–91.
- Perjés István és Vass Vilmos (2009). *A kompetenciák tantervesztése*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Pétervári Zolt (2012). *Közpolitikai reformok és korlátaik*. <http://meltanyosság.hu/files/meltany/imce/t-kozpolfref.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 10. 15.
- Sáska Géza (1992). *Ciklikusság és centralizáció. Társadalom és oktatás*. Budapest: Educatio.
- Szabó Márton (1994). A metaforikus politika. *Politikatudományi Szemle*, 3(3), 19–113.
- Szabó Márton (2016). *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretatív szemléletébe és kutatásába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szabó Miklós (1989). *Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Medvetánc.
- Szente Zoltán (2001). Közigazgatás és politika met-széspontján, a miniszterek és az államtitkárok rekrutációja Magyarországon, 1990–1998. *Századvég*, 4(13), 3–52.
- Tanács János & Zemléni Gábor (2015). Válság, kommunikáció, érvelés. Kríziskommunikáció argumentáció – elméleti nézőpontból. *Jel-kép*, 4(2), 1–13.
- Vass László (1999). A közpolitika és magyarországi környezete. *Politikatudományi Szemle*, 8(3), 91–106.
- Zsolnai József & Zsolnai László (1985). *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest: Tankönyvkiadó.

Jegyzetek

- ¹ A „változásipar” kifejezés arra a sajátos érdekviszonyra utal, amelyben az oktatáspolitikusok és pedagógiai fejlesztők abban érdekeltek, hogy az oktatási rendszert állandóan mozgásban, „változásban” tartsák. Az adja legitimitációs és anyagi alapjukat, hogy újabb és újabb erőforrásokat igényelnek különböző pedagógiai formulákra hivatkozva, de lényegében ugyanazon feladatoknak a megoldására (Zsolnai és Zsolnai, 1985).
- ² „Az argumentatív elemzés azt vizsgálja, hogy a szereplők milyen érvekkel támasztják alá vagy cáfolják a közpolitikai intézkedéseket, hogyan érvelnek a legvalószínűbb igazságok mellett. A narratív közpolitika-elemzés azt, ahogyan a közpolitika szereplői egy időbeli lefolyás mentén értelmezik az eseményeket és ezek belső összefüggéseit.” (Szabó, 2016. 583–591.)
- ³ Az oktatáspolitikai szövegek elemzése során a következő diszkurzív módszerekre és megközelítésekre támaszkodom: Austin, 1990; Cochran-Smith és Fries, 2001; Harrison, 2000; Hyatt, 2013.
- ⁴ Ágh Attila írja: „A konszenzuális közpolitikai folyamat mind a négy szakasza eltorzult Magyarországon és együttesen kiadja a szervezett káosz fogalmát, mivel a rendszer szabályozottan működik, de a torz, keleties szabályrendszer szerint. Az első szakaszban, az ügyek kiválasztásában az erős érdekcsoportok erőszakolják rá a maguk ügyeit a politikai rendszerre. Dominánsan ezekkel a kérdésekkel foglalkozik a politika gépezete, s

ezzel már eleve adott a strukturális válság kialakulása és elmélyülése, mivel a társadalmi egész szempontjából lényeges kérdések marginalizálódnak. A második szakasz, a döntéshozatal is eltorzul annyiban, hogy a gazdasági érdek behatolt a politikába, a politikusok és/vagy képviselők jórészt a saját érdekeiken keresztül a nyomuló gazdasági aktorok foglyaiá válnak és az eredeti tőkefelhalmozás logikáját követik a maguk karrierjében is. Ezért jelentkezik a súlyos kudarc a harmadik szakaszban, a végrehajtás során, amikor a megerőszkolt társadalom aktív vagy passzív ellenállása belép és a negatív összegű játék logikája feltárul, nyilvánosságra kerül. Ám az értékelést nyújtó negyedik szakaszban mindez nem kerül átfogó és mély elemzésre, ahhoz már eleve hiányoznak a megvalósíthatósági tanulmányok, amelyekhez képest a kudarc mérhető és értékelhető lenne. De nincs kiépülve az értékelés intézményi szintje sem, a független közpolitikai intézmények hálózata, amelyek a közpolitikai folyamat valamennyi szakaszát áttekintik és azokra vonatkozóan szakmai tanácsot adnak, így hiányzik a társadalom önreflexiója és semmi sem zavarja a kormányokat a vakrepülésben.” (Ágh, 2008. 24.)

⁵ Halász Gábor (2016) erről így nyilatkozott: „Ha elsősorban az számít, hogy azokat a képességeket fejlesszük az iskolákban, amelyek az életben való boldoguláshoz, a sikeres munkavégzéshez, a versenyképes gazdasághoz szükségesek, akkor nyilvánvalóan drámainak minősül a helyzet. Ha viszont az a cél, hogy megőrizzük a társadalom egységét, fejlesszük a közösségi értékeket, továbbvigyük a hagyományokat, akkor a PISA-eredmények nem túlságosan relevánsak.”

⁶ A közoktatási rendszer különböző szintjeihez sokféle eltérő érdekelttségű és szemléletű csoport és szereplő kapcsolódik, akiknek eltérő elvárásai vannak az iskolával kapcsolatban. Egy szülő valószínűleg másféle tanítási módot szeretne a saját gyermekének, mint amit egy több osztályt tanító tanár, központi tantervet író szakember, a felsőoktatás képviselője vagy a tanügyigazgatásban dolgozó hivatalnok, pártpolitikus. Van, aki ilyennek, mások másnak szeretnék látni a magyar iskolarendszer működését, és a maga módján mindenki érvényes igazságot képvisel. A tényleges feladat az, hogy miképp lehet ezeket az egymásnak feszülő érteket és érdekeket és természetes konfliktusokat úgy kezelni, hogy lehetőleg minél többen elégedettek legyenek. Ez azonban az oktatási rendszer integrálásának, érdekegyeztető mechanizmusának függvénye.

⁷ A Foucault által archeológiai eljárásnak nevezett módszer szerint azok a szövegek alkotnak diszkurzív egységet, amelyek fogalmi, valamint a háttérükben húzódo stratégiai törekvések egy adott térben oszlanak el és sajátos szabályok szerint variálódnak. Foucault szerint a következő, négy szinten megvalósuló variációs szabályt kell leírni ahhoz, hogy egy diskurzust azonosítani tudjunk: 1. Tárgyképzés: fel kell térni az egyes tárgyak felbukkanásának alapvető felületeit, le kell írni az elhatárolás szempontjait. 2. Kijelentésváltozatok képzése: le kell írni, ki beszél, milyen intézményes helyeken, és mi a pozíciója. 3. A kijelentésmező (fogalmi háló): a kijelentések egymásra következésének és egymásra hatásának (együttélési viszonyainak) leírása. 4. A stratégiai mező komplex vizsgálata: az elméleti választások összhatását kell bemutatni. Foucault, M. (2000): A tudományok archeológiájáról. In uő: *Nyelv a végtelenhez*. Tanulmányok, előadások, beszélgetések. Debrecen: Latin Betűk Alapítvány. 169–199.

⁸ A véletlenszerűen kiválasztott szövegekpuszt az elemzés szempontjából semlegesnek és homogénnek tekintem az esetleges elfogultságok kiküszöbölése érdekében. Csak olyan elemeket emelek ki, amelyek több – különböző pártállású – oktatási vezető beszédében is megtalálhatóak, ezért bizonyos mértékben általánosíthatóak és az adott műfajra és szerepre vonatkoztatva tipizálhatóak. Ebből a sajátos megközelítésből adódóan, bár mindig konkrét szövegekre utalok, az állítások illusztrálására nem használok szövegszerű idézeteket.

⁹ 2006-ban Pokorni Zoltán, az ellenzéki FIDESZ oktatáspolitikusa forráskivonással, centralizációval, rombolással vádolta meg Hiller István szocialista oktatási minisztert a Parlamentben, majd pedig 2012-ben Hiller István, az ellenzéki MSZP oktatáspolitikai vezetője vádolta meg a FIDESZ frakcióvezetőjét, Pokorni Zoltánt forráskivonással, centralizációval, rombolással a Parlamentben.

¹⁰ A tantervekben ismétlődő ellentmondásos szerkezet nyilvánvalóan nem tudatos tervezés nyomán alakult ki. Sokkal inkább az integrálatlanság, az indokolatlanul sürgető határidők és a strukturális reformok konfliktusaitól való politikai félelem nyomán jött létre és maradt fenn folyamatosan. A születő tantervek kulcsfigurái a mindenkorai Minisztérium különböző szobáiban egymástól elszigetelten ülésező „tantárgyi bizottságok” (például a történelemtanárokból és történelemtanárokból verbuválódó munkacsoport) tagjai voltak. Fő céljuk az adott tárgy presztízsének és főleg óraszámának megőrzése volt. Az óraszámok esetleges csökkenése, a tananyagstruktúra esetleges átalakítása több ezer kollégájuk anyagi biztonságát veszélyeztette volna, a tárgy tartalmának radikális megváltoztatása pedig szembement volna kollégáik felkészültségével, hiszen őket a korábbiakban adott tartalmak megtanítására képezték ki. A tantárgyi bizottságok tehát ab ovo konzervatív érdekvédelmi szervezetként működtek még akkor is, ha tagjaik egyenként a tantárgyi modernizáció hívei voltak. Ebben a helyzetben az oktatási rendszer különböző szintjeivel nem érintkező, lényegében légtüres térben mozgó tantárgyi lobbisták voltaképpen az egymás ellen megfogalmazott óraszámvitáikkal voltak elfoglalva, ami lehetetlenné tette komolyabb új tartalmi elemek bevonását. Helyzetüknél fogva nem képviselhetők sem

a készülő tanterv, sem pedig az egész magyar oktatási rendszer egységét. Mindez tovább növelte a magyar oktatási rendszer integrálatlanságát, hiszen az egymást követő központi tanterveket nem lehetett szervesen összehangolni a felsőoktatás (tanárképzés) rendszerével, a tankönyvkiadással, a diákok és a szülők igényeinek változásával.

¹¹ Szabó Miklós (1989) az ideológia fogalmát Mannheim Károly tudásszociológiai felfogása alapján értelmezte és gondolta tovább. Szerinte a társadalmi viszonyokról alkotott eszmék és nézetek különbözőségének tudományos megítélése már nem az igaz vagy hamis közötti ítélkezés célját szolgálja, sokkal inkább annak vizsgálatát, hogy mennyiben valósult meg az adott nézetrendszer a gyakorlatban, illetve, hogy mennyiben szolgálta az adott társadalmi viszonyok konzerválását, megváltoztatását. Ebben az értelemben a politikai ideológiák kétfélék lehetnek:

1. Programideológiáknak tekinthetők azok a nézetrendszerek, amelyek valamely fennálló rend, illetve berendezkedés megváltoztatását támasztják alá, amelyek egy majdan megvalósítandó állapothoz kapcsolódnak. Ezek lehetnek
 - modernizációs ideológiák, amelyek új, előzmény nélküli program létrehozását tűzik ki célul;
 - restaurációs ideológiák, amelyek egy korábbi állapot visszaállítására irányulnak.
2. Állapotideológiáknak tekinthetők azok az ideológiák, amelyek különböző okokból elfogadják a fennálló társadalmi berendezkedést. Feladatuk éppen az, hogy megerősítő, igazoló érvekkel szolgáljanak működéséhez.

¹² Az egymást követő tantervek és követelményrendszerek létrejöttének oktatáspolitikai háttéréről részben már volt szó, részben pedig bőséges szakirodalmi feldolgozás áll rendelkezésre (Halász, 2001a; Perjés és Vas, 2009; Kaposi, 2012), így itt a továbbiakban csupán a központi tantervek indoklására, legitimációs módjára koncentrálok David Hyatt (2003), valamint Cochran-Smith és Fries (2001) korábban ismertetett diszkurzív elemzési keretei alapján.

Absztrakt

Az írás a magyar oktatási ministerek tanévnyitó beszédeinek és a központi tantervek legitimációs bázisának diszkurzív elemzésével igyekszik rávilágítani a magyar oktatási rendszer néhány sajátos kudarcmechanizmusára, mint az átpolitikálódás, válságnarratíva és dezintegráció.