

# HÁLÓ ÉS LABIRINTUS<sup>1</sup>

**A**Z OLVASÓ JÓINDULATÁT, SŐT MI TÖBB: ÉRDEKLŐDÉSÉT megnyerni az alaptantervről szóló beszéddel – heroikus vállalkozás. A NAT-ról szóló beszédmód ugyanis meglepően azonos problémagócokat<sup>2</sup>, következőképpen az ezek megnevezésére szinte állandósult szófordulatokat tartalmaz, és sokkal inkább a „már megint és még mindig” (régibajok új köntösben) érzését, mint a felfedezőök „heureka” élményét idézi fel az olvasóban. Miért van ez így? Miért tűnik agyonbeszéltnek és mégis át nem beszéltnek? Megtörtént, megtörténik-e a NAT-ról való gondolkodás terének kiterjesztése a mindenkori jelenen túl a múltbeli okok és a jövőbeli következmények láncolatára? Megtörténik-e az innovációs elfogultságot felváltó tárgyilagos hangnemű mérlegelése mind az általános képzés, mind a szakoktatás szempontjából, a sajnós még alulértékelt tantárgypedagógiai munkabevétele, a tanítás és tanulás tartalmait és az iskolai programokban való minőségi közvetíthetőségét megfogalmazó didaktikai mérlegelése? Megtörténik-e annak a komolyan vétele, hogy amilyen lesz a magyar „tartalomipar” (tantervek, tankönyvek, taneszközök, elektronikus képzési tartalmak stb.), olyan is lesz az iskola jövője? Tudjuk-e, mit kellene tudnunk ahhoz, hogy a „Végül is milyen lényegi és mélyreható változásokat okozott a NAT és a közoktatás mely szintjén?”-féle kérdést jogosan tegyük fel? Vizsgálható-e egyáltalán izoláltan, a közoktatási szereplők külön-külön intézkedési kompetenciájára (azaz egy-egy nézőpontra) szűkítve? Tudjuk-e, milyen mértékű és irányú a tanári fluktuáció, miközben a NAT együtt maradó és együttműködő tantestületekre számít?

A NAT társadalmi érintettsége, következőképpen témává válása – műfajából következő nyilvánosságánál és szabályozási hatáskörénél fogva – sokszorosa a korábbi tantervekének. Mediatizáltsága<sup>3</sup> és az 1989-től tartó története felfogható egyrészt egy olyan – nem túl sűrűre szövött – *hálóként*, amelyen rendre fennakadnak és láthatóvá válnak a magyar közoktatás tartós problémái, másrészt olyan *labirintusként*, amelynek a hosszú és fáradságos bejárásába – egyfajta megkerülhetetlen tanügyi beavatási teendőként – mindenki óhatatlanul belekerül, sokan azzal az *Ester-*

<sup>1</sup> Az irodalomból kölcsönzött, némileg átalakított háromtagú kifejezés Goethe Vonzások és választások című regényét idézi.

<sup>2</sup> Az MTV2 1998-as egyik szeptemberi Mélyvíz című éjszakai vitaműsorának egy szereplője szinte rácsodálkozó felismerésként fogalmazta meg azt a „déja vu” érzését, hogy hat éve, ha némiképpen más szereplőkkel is, de szinte ugyanezekről a kérdésekről beszéltünk. A NAT által felszínre hozott, illetve általa keltett problémák katalógusát, azok szakmai és oktatáspolitikai kontextusát a rendelkezésre álló változatok és dokumentumok tartalomlemelésével lehetne feltárni. Egy ilyen típusú elemzés arra is választ adhatna, melyek az ismétlődő, tartós problémák, amelyek körbejárása rendre megtörténik, melyek azok, amelyek a NAT fokozatos legitimációjának, majd érvényes bevezetésének folyamatában artikulálódtak, s végül melyek azok a kérdések, amelyek mind ez idáig távlatos hatásukat tekintve rejtve maradtak.

<sup>3</sup> A NAT már a kezdetektől a magyar közoktatás igazi médiaszereplője. A sajtóközlemények, a rádiós beszélgetések és a televíziós vita- és tanácsadó műsorok még feltáratlan halmaza nemcsak a megszólaló szereplők érvei miatt érdekes, hanem maga a tény miatt: az ilyen nagy arányú tematizáltság is kifejezi a közoktatás és a szakmai, illetve a társadalmi nyilvánosság megváltozott viszonyát.

házy Péter által megfogalmazott bizonytalan érzéssel, hogy „meglehet, hogy ami másnak prospekt, az nekem labyrint.”

Magának a NAT-nak a készülése, a hatása, el nem fogadottsága és elfogadása, változatainak okai és legitimációs történéseinek még fel nem tárt mivolta révén maga is szövevényes háló, ez is okozza a nem beavatott foglalkozónak az említett labirintus-élményt. (Mielőtt az olvasó képzavarra gyanakodna, hozzuk össze a háló és a labirintus metaforát. A labirintus lényege, hogy a lehető legkisebb térben körülírja az egymást metsző ösvények hálózatát, további lényeges vonása, hogy ilyen módon a képzeletbeli utazót meg-megállásra készíti. Tárgyunk szempontjából nem elhanyagolható továbbá a labirintus védmű szerepe sem.)

Ha még tovább feszítjük e metaforák teherbírását, a labirintus-szerű olvasati, tájékozódási logika<sup>4</sup> a NAT szerkezetéből is adódik, legalábbis más olvasási-megértési utat kell választani az általános, illetve a részletes műveltségterületi követelmények eltérő címzetű rovatainak megértéséhez. Olvashatjuk vízszintesen a követelményeket egy-egy témakör térformájaként, tömbjeként, de vertikális kapcsolatokat keresve, függőlegesen, egy időbeli tengely mentén; ugyanígy szó szerinti értelmében és egymást erősítő vagy éppen kioltó kölcsönös összefüggései szerint értelmezve. Az utóbbi jellemző élmény, ha a tananyag(ok) és a leginkább általános minimális teljesítmény(ek) kapcsolata szerint elemezzük a szöveget<sup>5</sup>. E szövegértési feladat a műfaj lényegére tapint: koherens szöveg vagy kitöltendő helyek hálója?

A közoktatásban történő bármely változásnak van egy kölcsönös egymásra utaltsága – ekként NAT-ra utaltsága is –, s e kapcsolati szövedékben a NAT jelentős helyet foglal el, anélkül azonban, hogy képviselni tudná eme interdependens viszonyban a megoldás lehetőségét. Ilyen például a NAT, a vizsgarendszer és az alpműveltségi vizsga, valamint az érettségi vizsgakövetelmények viszonya. Úgy tűnik, hogy a vizsgakövetelményeknek a NAT-tal kapcsolatban vagy „gondoskodó”, azt továbbbépítő, vagy az azt felülíró saját prioritásai lehetnek. Az érettségi vizsga szabályzatának részeként megjelent általános tantárgyi vizsgakövetelmények például részben maguk is tantervi karakterűek, betöltve azt a hiányt, amit a tizedik és a tizenkettedik osztály közötti képzési szakasz igényel.

A NAT állandó javítási igénye (vö. hálóként egyöntetűbbre, sűrűbbre szövése, lazítása vagy szorosabbra csomózása), korrekcióra szorulása, további dokumentumokkal történő értelmezése legmélyebben következik a műfajból és az eleve interaktív szerepéből. Óhatatlanul viszonyba kell vele kerülni. Labirintus jellegét nemcsak a folytonos értelmezésre szorulása, értelmezés- és továbbgondolás nélküliségében a magára hagyatottsága bizonyítja, hanem az is, hogy lényegében az integráló erejének tételezett „közép” keresésének egyfajta deklarált szimbólumává

<sup>4</sup> A szerző csak reméli, hogy az olvasó ismeri a NAT teljes szövegét, ugyanis ez a NAT-ról szóló vitákban korántsem tűnt magától értetődőnek.

<sup>5</sup> Az előbbi egyfajta holisztikus, a képzés egész folyamatát átfogó céltételezésekre, a témakörökre, valamint a hatodik és a tizedik évfolyam végére elérhető kétfázisú tudásszerzési folyamatra összpontosító globális, a részletes követelmények pedig kifejezetten elemző olvasatot igényelnek, a horizontális és a vertikális értelmezés egymásra vonatkoztatását. Szembeötlő, hogy mások az egyes rovatok címzettjei. A „tananyag” részben ismeretköröket, ismereteket tartalmaz, a fejlesztési követelmények a „csúcsra járthatóságot” a képességek és kompetenciák tekintetében, a minimális teljesítmény pedig úgymond a még elvárható/elvárandót írja körül vagy rögzíti.

vált (vö. a műfaj az alanyi jogosultság<sup>6</sup> szintjén a minden tanköteles korúnak járó képesség és tudásbeli műveltséget tartalmazza). A jól ismert társadalmi konfliktus mélyére hatoló kérdéstről van szó: a tanulás által a kultúrjavakhoz való hozzáférés magas szinten (törvényekben) kodifikált alanyi jog, miközben az ellátmányok (a tényleges hozzáférést lehetővé tevő életesélyekre, valamint a gazdasági és életminőségi megélését szolgáló javakból való részesedésre ez korántsem jellemző. Másféle folyamatok segítik a jogosultságokat és másfélék az ellátmányokat, azaz nincs egyszerű párhuzam a jogosultságok kiterjesztése és az ellátmányok alakulása között<sup>7</sup>. Feltehető, hogy mélyreható változások figyelhetők meg a diákok életminőségében, s nem is elsősorban a szegénység-gazdagság tekintetében, hanem a társas-társadalmi kötelekhez való viszonyukban.

Maga az alaptantervi műfaj kényszerítő erővel szólít fel arra, hogy dialogikus viszonyt alakítson ki hozzá az általa érintett, légyen az oktatástervező stratégia, a nemzetközi tantervi vizeken navigáló vagy a munkaerő árát költségként tagláló euroszakértő, a közvetített tudástartalmak meggyőző és hiteles voltán vagy az ezek hiányán meditatáló tanár, az önkormányzati jegyző, a gyermeke iskoláztatásának helyet kereső szülő, az iskolai megtartó erejét létkérdésként átélő szakoktató vagy az erősen változó motivációjú diákságot beiskolázó gimnázium. A NAT utáni helyzet értelmezése egymást metsző körökben történik, különböző fokozatokban, a beszélőket azonban változó mértékben fűti a kommunikatív megegyezés ethosza. Nem feltételezhető tehát egyetlen olyan kizárólagos érvényű beszédmód, amellyel a NAT mibenléte és hatása leírható. Feltehetően igen sok NAT-kép él és hat, külön-külön jelmezben és színpadon. Így az érintettek által használt beszédmód is eltérő, s e beszédmódnak csak egyik rétege – elsősorban az oktatáspolitikai hivatalos és a szakértői szociológikus – a közismert. A NAT-ról szóló beszédmód nemigen változik, egyrészt a megszólaló szereplők azonossága, másrészt a szakmai zsargon miatt. Ezért is adódik tér a sajnos még meg nem írt oktatáspolitikai-történeti, a szintén hiányzó dokumentált eseménytörténeti vagy az éppoly fontos tantárgypedagógia-történeti elemzés mellett e személyes reflexióknak. Ahhoz, hogy a NAT-történet és a NAT-befogadástörténet személyes megélése reflektálható és megírható legyen (elbeszélésként, visszaemlékezésként?), még nincs meg az érlelő időbeli távlat. Annyi azonban elmondható, hogy a személyes szakmai elhivatottságoknak, a vérmérsékletnek, ambícióknak, etikai döntéseknek, a személyes helyzetértelmezéseknek nagy szerepe volt a műfaj egészének és részleteinek alakulásában.

A NAT – és mondhatjuk: általában a pedagógia – megnyilatkozási módja jellemzően performatív, azaz nem egyszerűen mond valamit, hanem ténylegesen csinál valamit, például hatalmat, jogot, befolyást gyakorol, elkötelező, azaz ígéretet tesz és kötelezettséget vállal. Mindez persze csak akkor érvényes, amennyiben bizonyos körülmények adóttak és bizonyos feltételek teljesülnek, enélkül üres rituálé, dekla-

<sup>6</sup> A jogosultság és az ellátmányok kölcsönösségéről lásd Dahrendorf, R.: *A modern társadalmi konfliktus*. Gondolat, Budapest, 1994.

<sup>7</sup> A kötelező iskolázásban alanyi jogosultságon járó közös alapkövetelmények mögött meghúzódó egyik gondolat az, hogy az ellátmányok egyenlőtlenségei – mint az iskolarendszer társadalmi és helyi beágyazottságából és az egyéni motivációk különbségeiből adódó különbségek – elfogadhatók, feltéve, ha nem fordíthatók át a jogosultságok egyenlőtlenségébe. Más szempontból egyfajta „ellátmánykényszerítő” szerepet is magára vállalt a NAT, hiszen ami kötelező érvényű, azt biztosítani kell, ekként a jogosultság növekedése (például informatika, idegen nyelv, úszástanulási lehetőség, kézművesség) normatív erejű az ellátmányra nézve.

ráció marad. A NAT gerjesztette kérdések leginkább ez utóbbit feszegetik, így például: Szabályozási érvényességű, azaz érvényes kritériumok alapján betartandó dokumentum-e a NAT, vagy önkéntes magatartási kódex? Szövegszerű kötődés-e a NAT-nak való megfelelés (ide értve új képzési tartalmak közvetítésének kötelezettségét), vagy egy bevezetőnyi hivatkozási pont? Vajon ésszerűbben és minőségét tekintve megítélhetőbben működik-e a tanügy egy ilyen dokumentum, továbbá a tanügyi teret benépesítő helyi programok birtokában? Tud-e a NAT értékelési és minősítési kritériumok nélkül úgy működni egymagában, hogy minden szabályozási funkciót modellszerűen összefoglaljon a makroszinttől (a közoktatási rendszer szintjétől) az osztálytermi mikroszintig? Mi a kívánatos: egy művileg létrehozott műveltségterületi elvű kultúra, vagy a legalább minimálisan szükséges tudás-beli interdiszciplinaritás? Avagy mindez az óratervek iránti fel nem vállalt oktatáspolitikai felelősséget álcázó kívánatos étlap? Az érintetteknek a tanügyi mindennapokban navigáló köznapi tudása sokatmondó válaszokat adna e kérdésekre. Ugyanakkor még feltáratlan terület a tanárok hallgatólagos tudása, azaz a megváltozott iskolai helyzet(ek) értelmezésének és uralásának képessége. Sokuk számára a NAT, e derék naív „lúdanyó”, amely maga alá söpri, el is fedi, homogenizálja a megírása és érvénybe lépése közben eltelt hat év alatt felhalmozódott problémákat.

## Történeti adalékok

Szögezzük le, a NAT alakulástörténete, szociogenezise még nincs megírva. Ha a történehez szükséges adalékokhoz járulunk hozzá, olyan átalakulás sűrűjébe jutunk, ahol a mérőönt legalább az 1970-es és az 1980-as évekig kell visszaengednünk. Meg kell jegyeznünk, hogy az akkori reformlépésekről jóval többet tudunk meg, mint az akkori rendszer tényleges működéséről. Nem tudjuk, hogyan hatott már akkor a demográfiai apály, a gyerekek romló életminősége, a tanári pálya viszonylag alacsony mobilitása, hogyan tettek szert szívós túlélésre a régiók, iskolák közötti különbségek, milyen jelenségeket hozott létre a tanügy hosszú szellemi oxigén hiánya, s valójában milyen minőségi hozama, hatása és költsége volt az 1985-ös törvény által támogatott pályázati rendszernek és a részleges program-beli alternatívításoknak<sup>8</sup>.

A NAT-ot elindító gerjesztő folyamatokban az oktatásirányítási rendszer megváltoztatásának igénye, nem a megismerése és értékelése volt a jellemző magatartás. A történések kulcsfontjai közé tartozik az 1980-as évek végének egyre gyorsuló hazai iskolaszervezeti átalakulása, a többpólusú, megosztott felelősségen alapuló deregulációs elvű oktatásirányítás nemzetközi mintáinak megismerése, a tanított hazai képzési tartalmak egy részének elérvénytelenedése, a szakmai kontroll szétesése, az átfogó reformok érzékelt sikertelensége, ahogyan azt az 1993-ban megjelent *Az oktatás jövője és az európai kihívás* című kötetnek a '70-es, '80-as évek európai oktatásirányítási változásáról szóló gondolatmenetében olvashatjuk: „Számos kutatás igazolta, hogy az oktatás eredményességét, legyen szó akár a tanítás és a tanulás minőségéről, akár a társadalmi hátrányok kompenzálásáról, rendkívüli mértékben meghatározzák az olyan helyi, intézményi és egyéni szintű tényezők, melyeket

<sup>8</sup> Az innováció és az alternatívítás részlegessége itt azt jelenti, hogy az e körben támogatott tantárgyi programok ideológiai tabukat nem érintettek, nem érinthettek.

makroszintű reformokkal csak kevésbé, illetve aránytalanul nagy befektetések árán lehet megváltoztatni. Az oktatás fejlesztéséről való gondolkodásban is a figyelem a makroszintű változásokról a mikroszintű változásokra terelődött át. Előtérbe került az iskolai szintű fejlesztés, a fejlesztéspolitika fókuszába az egyes intézmény, az ott megtörténő problémaazonosítás került. Jellemzővé vált a keretjellegű szabályozást előíró törvények meghozatala, a válságelhárító funkciót betöltő „előre menekülő” reformpolitikára jellemző sietség, ezzel párhuzamosan a politikák bizonytalan legitimitása, másfelől társadalmi támogatottságuk hiánya... A keretjellegű szabályozással valóban elvész számos, korábban meglévő garancia. A részletek tisztázatlansága bizonytalan helyzetbe hozza a törvények végrehajtóit, azaz a különböző szintű tanügyi irányítókat és tanári csoportokat, aránytalanul nagy felelősséget rakva vállalkaikkra.”<sup>9</sup> (Halász, p. 90.) E megközelítésben, jóllehet a NAT-műfaj irányítási válságtermék, mindazonáltal a helyzetre adott válaszként igen mélyrehatóan és hosszú időre meghatározza a tanügyről való gondolkodást és beszédmódot. Teszi ezt úgy, hogy szükségszerűen igen sok kettősség és időzített probléma épül be a rendszerébe.

A NAT története lényegében a fokozatos jogosultságyerés a változatai által. Története a bizonytalan legitimációs folyamattal jellemezhető hosszú átmenetiség<sup>10</sup> története, amelyet az egyeztetésből kihagyott időszakonként más-más társadalmi és szakmai csoportok gyanakvása kísért. Története a megismerésén, vitatottságán, használatán keresztüli átítatódás, majd a közoktatási törvénybe épülés története (1993, 1996). A NAT múltja még nem idegen ország, mai problémáit részben abból a diagnózisból lehet megérteni, amire a NAT az 1980-as évek végén terápiát kínált.

## Milyen legyen a tantervi múlt jövője?

A '80-as évek végén a „*Milyen legyen a tantervi múlt jövője?*” kérdés tűnt autentikusnak<sup>11</sup>. Mindenesetre gyengíteni egy még nem tudni milyen állami szabályozás közvetlen irányítási lehetőségét egy közvetett érdekében. E mellett majd ugyanolyan fontosnak látszott az a szándék, hogyan lehet dinamizálni az iskolai intézmény szintjén meglévő, az iskola által deklarált vagy a feltételezhető rejtett személyes tudás-beli, kapcsolat-beli és intézményi szintű szervezési tartalékokat. A kezdeti diagnózis a tantervi centralizmus, majd ennek lebontása, miközben a tantervnek a képzési tartalmakat és a tanórai történéseket úgymond egy irányba húzó mivolta már akkor jó egy évtizede rogyadozott. A helyzet persze – mint tudjuk – korántsem ilyen egyszerű, a betonfalúnak láttatott máladozó építmény pártállami kontroll alatt tartott egy(tan)könyvűséggel és tabutémákkal párosult. A NAT első igazi nyertese

<sup>9</sup> Halász Gábor: *Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában*. In.: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio Kiadó, Budapest, 1993.

<sup>10</sup> A tanügyben jól ismert a hosszú átmenetiség, s az ez alatt felhalmozódó türelmetlenség és a folyamatokat fékező magatartások együttes jelensége. Ugyanis maga az iskolai lét folyamatossága az, ami lehetetlenné teszi a „Tantervátalakítás miatt zárva!” tábla elhelyezését annak minden következményével együtt. Az átmenetiség ugyanakkor szükséges gesztációs időszak is, amely annak a kifejezése, hogy a befektetett beruházás csak idővel kamatozik.

<sup>11</sup> A '80-as évek végén a tanügyben használatos úgynevezett *korrigált tantervek* lényegében a korábbiakhoz képest jóval kisebb példányszámban megjelent kis tantárgyi füzetek voltak, igen sok iskolában szinte hozzáférhetetlenek. A tantárgyak igen eltérő szintűek voltak, némelyekbe radikálisan új tananyagok és didaktikai felfogások épültek, mások jóval kevésbé részesedtek ezekből. A NAT tehát nem egy monolitikus minőségű tantervkinálatot váltott fel, ez is magyarázza a műveltségterületek és a tantárgyak ma – még szintén feldolgozatlan – eltérő érintettségét.

logikus következményként maga a tankönyvpiac lett. Érthető, hogy viszonylag gyors nyertese kétségtelenül az a szféra, ahol jelentősebb pénzmozgás van: így a *tankönyvpiac*, a *tanártovábbképzés* és a *szakértői hálózat*. Hogyan lehet távlatos nyertese az iskola belső világa? Talán egy integráló erejűnek tételezett műveltség-gondolat ébrentartása, az e belső világ nyilvánosabbá válása, a képzési tartalmak társadalmi relevanciájának növekedése, a tanári mesterség szakmai készletében az önreflexió erősödése, a falakon belül a képzési felfogások és tanárgenerációk közötti párbeszéd erősödése által.

Amikor a kezdeteknél szembe kellett nézni a tantervi irányítás váratlan szétesésével és kezelhetetlenségével (egyedi igények tömege, tartalmi erodálódás), akkor a helyzetet a NAT a tantervi dominancia intézményi felelősségű hangsúlyozásával igyekezett kezelni. A helyi, intézményi szint felértékeléséből logikusan következik az e tekintetben erősen jellemző innovációs elfogultság, a némiképpen utopisztikusan mindenoldalú szakértelművé és kompetenciájúvá növesztett tanár, az önnön iskolázási érdekeit pontosan ismerő és azt nagyvonalúan vállaló helyi társadalom, s nem utolsó sorban az új tudásokra szomjas tanuló.

Az első nyilvános NAT-változat (alcímében az első fogalmazvány) 1990-es ügynevezett székesfehérvári vitáján a tanárokat valami olyan érzés fogta el, hogy itt nyitott kapukat döngetnek, ha csak az individuális tanítási szabadságot ígérik és a „helyit” (értsd akkor: osztálytermit) legitimálják (azt, ami úgyis van és tud lenni). Létrejött valami, ami tanterv és mégsem tanterv, műveltségi alap, de több is, kevesebb is annál, mint amiből ki-ki saját tapasztalatai alapján részletelni tudta a tanítványait<sup>12</sup>. Ugyanakkor érezni lehetett, hogy a befogadók számára lényegében minden újnak, egyesek számára „felhőkakukvárnak”, mások számára egy rövidített bölcséleti útnak, ekként sok vonatkozásban radikálisnak tűnt<sup>13</sup>. Új volt a szóhasználat, az addig megszokott vagy megunt és belülről érvénytelenedett monolit beszédmód helyett, meglepőek voltak a műveltségi területek előtti mottók (például Platon, Horváth Mihály, Hamvas Béla), a képzési ciklusok megnevezése (elemi szint, alapfokú szint és középfokú szint), s megfogalmazásukban és szemléletükben újak voltak maguk a tantárgyi tartalmak. Fontos, meghatározó tény, hogy 1990 májusában – az első változat nyilvános vitája idején – az ügynevezett helyi intézményfenntartóról úgyszólván semmit sem lehetett tudni, ugyanis az első önkormányzati választások csak jó néhány hónappal később voltak. A '90-es NAT előszavában, vitatéziseiben jelzett három pillér, amelyre a szabad és demokratikus magyar oktatásügy fejlesztése épülhet: a pedagógiai-pedagógusi autonómia, az alaptantervhez kapcsolódó alternatív tantervek, valamint a vizsgarendszer együttese tárgyában valóságelvű megnyilatkozásokra lényegében nem lehetett számítani.

A vita – az ajánlott szakértői tézisekhez képest – a NAT tényleges működését tekintve tehát óhatatlanul és egyben józanul redukált volt, elsősorban az akkori változat cél- és értéktételezésére, szerkezetére (például ciklusokra osztottság és nem évenkénti tananyagbeosztás), a tizenhét éves korig tartó követelmények létre és a képzési tartalmak közlésének módjára összpontosított, valamint még végig nem

<sup>12</sup> Az első változat esszéisztikus jellegét, s a szabadság és a szabályozás kettősségének üzenetét egyként jelzi az 1947-ben megjelent, *Az európai ember nevelkedésének történetéhez* című könyv Kemény Gábor idézete: „A szabadság és kööttség egymástól el nem választható, egymással küzdő lényegek. A szabadság és a kööttség a valóság alapritmusa, ki- és belégzése.”

<sup>13</sup> Nemzeti Alaptanterv. Első fogalmazvány. Székesfehérvár, 1990. p. 7.

gondolható motívumként meg-megjelentek a „mindenkinek szólás”, a minden tanulóknak kötelező jelleg és egy, a tanári tapasztalokban jól ismert strukturálisan és szociálisan megosztott tudásközvetítő intézményrendszer ellentmondásai. A fel nem tett kérdésekből, a meg nem beszélt témákból érezhető volt, hogy egy alapvetően polemikus műfajról van szó, s e polémiában az egyik fél egyrészt jóval többet tud legalábbis a nagyléptékű trendekről, az irányról, másrészt igazán lényeges pragmatikus, működéscentrikus dolgokat pedig ő sem tud. A másik félnek, a tanároknak a jövőorientált szakértőkhöz képest a mindenkori jelen ismeretének képviselője osztotta ki.

A '80-as évek végének, '90-es évek elejének idealizált állapotként tételezésével (rejtett innovációs, öngazgató és egyedi utakon ehhez pénzügyi támogatást megszerezni képes erőtartalmak feltételezésével) szemben viszont realisabb a kép, ha látjuk: felélődtek a korábbi tantervi tartalmak, a sziget-jellegű, izolált alternativitásra épülő modernizációs stratégia önmaga merítette ki az emberi erőforrásokat. E diagnózist azonban a majd „orvosolni képes” ígéretével elfedte a több évig tartó, a végleges NAT-ra való várakozás állapota. Az első fogalmazvány vitájának jellemző élménye volt továbbá a pártállami tantervfejlesztésként ismert centrum és a periféria különbségének elmosódása, hiszen ha más nem, az világossá vált, hogy a NAT egy szakmai műhely, és nem az oktatásirányítás úgymond hivatalos terméke. Az akkori helyzet elsősorban az iskolakritikára irányuló innovatív nyelvhasználatot és érvelési rendszert tette lehetővé, a teljesítménycentrikus, funkcionális, valamint az etikai elhivatottságú, minőségérzékeny humanista (klasszikus) diskurzus a háttérben maradt. A kezdetek „intézménynélkülisége” egyrészt felértékelte a készítőik személyes erőfeszítéseit, másrészt gyengítette a szakmai megegyezésekhez szükséges tárgyalási háttérrel. 1990-től '92-ig, ahogyan a NAT munkálatai előre haladtak, a címzettek köre egyre bővült, a kitüntetett legitimációs bázis azonban mindvégig a tanárság maradt.

A műveltségterületi füzetek formájában megjelent második változat az ország valamennyi iskolájához eljutott egy kérdőív kíséretében, amely – többek között – a műfaj elnevezésére és a követelménytartalmak fontosságára-teljesíthetőségére kérdezett rá. (A NAT műfajába illőnek minősítettett az a követelmény, amelyet a válaszolók 75 %-a elfogadott.) Ez a változat azért, hogy lehetővé tegye a követelmények szelektív (szinte sorról-sorra történő) megítélését, jóval kevésbé volt koherens, mint az első változat, s immár csak az 1985-ös oktatási törvényben megerősített tankötelezettségi időszak határáig tartotta önmagát érvényesnek. A válaszolók jóval nagyobb része került ki az általános iskolák köréből, a középfokú képzés a „nem nekem köszöntek” sajátos szituációjában érezte magát. Ők a szabadság sokat hallott szirénaszava helyett az önkorlátozást és a többféle irányítási elvtől (vö. vizsgakövetelmények) való kölcsönös függőséget olvasták ki a NAT-ból. Az adatok fenti logikájú következetes érvényesítése a tartalmak egy részében megtörtént, más részük azonban, amennyiben a NAT-gondolat létalapját érintette, nem jelent meg az átdolgozás során. Ilyen volt például a válaszok iskolatípusonkénti eltérései közti különbségek kezelése, a mindenkinek kötelező idegen nyelvi tanulás iránt megnyilvánuló, akkor igen jelentős tanári szkepszis, az egyes követelményterületek amúgy sem nagy koherenciáját tovább csökkentő vélemények, az újabb tananyagtartalmak egy részének alacsony elfogadottsága. E folyamatban a NAT címzettjei fokozatosan individualizálódtak, miközben az egyedi (intézményszintű) átalakulásokkal egyrészt

felgyorsultak, és egyúttal el is távolodtak egymástól a kultúrjavakból való részese-  
dés és a krónikus marginalizáció jelenségei. A NAT az adott iskolaszervezeten  
átnyúltni képes, a mindenki (értsd minden tanuló) számára való érvényességének  
ígéretével legitímálta mindkettőt. Ez az egyik, a vitákon azóta is végigvonuló ma-  
kacs motívum, az ismert szóhasználatban az iskolai tudásszerzés életesélyeket növe-  
lő mivolta, a tanügy szerkezeti dezintegrálódása és a közvetített tudástartalmak és  
tudásszerzési módok széthangelődése. A NAT – jóllehet egyik szándéka ez volt –  
eközben ténylegesen nem gyakorolt asszimilációs nyomást a meglévő különbségek  
kiegyenlítésére<sup>14</sup>. A helyinek mint a másságnak a romantikus felfogása nem  
vezet el szükségszerűen a társadalmi integrálódáshoz, a képzés által is erősíthető  
társadalmi kötelek létrehozásához. Jórészt e korszakhoz köthetők arról a változó  
sávtartományról szóló viták, hogy végül is a kötelezően megtanítandó és elsajátít-  
tandó követelmények terjedelme mekkora arányú lehet/legyen az akkor még virtuá-  
lisan létező helyi követelményekhez képest<sup>15</sup>.

A helyzetet bonyolította, hogy a NAT egészére vonatkozó koncepciót eltérő mó-  
don és mértékben értelmezték az egyes műveltségterületek, azaz eltérő válaszokat  
adtak arra a kérdésre, hogy mekkora legyen a követelmények „itt és most” alkalm-  
mazhatósági kapacitása, vagy jobb-e, ha az „itt és most” lehetőségeit radikálisan  
meghaladva kényszerítő erővel bírnak a jobbításra<sup>16</sup>? Voltak, amelyek elfogadták az  
önkorlátozást, mások viszont a lehetséges expanziót érezve, új lehetőségekhez kí-  
vánták juttatni az általuk képviselt szakmát. Voltak, amelyek az alaptanterv-jelleg  
mellett is koherens szerkezetű követelményrendszert építettek ki, mások mozaik-  
jellegű kirakós játékokat kínáltak a helyi számára kitöltetlen helyekkel.) Általában  
elmondható, hogy a szaktanárokat igen különböző módon érintette a NAT attól  
függően, mennyire volt egyrészt tantárgyként felfogható az a tartalom, amit az  
közölt, másrészt mennyire volt a korábbi tartalmakkal és didaktikai eljárásokkal  
ütőköző szándékú.

Mindenesetre a NAT az 1990-es évek elején – koncepcióként – egyedül maradt a  
tantervi gondolatok piacán. 1992 januárjában a minisztérium kiadásában a korábbi-  
akhoz képest jelentősebb példányszámban megjelent, azaz szélesebb kör számára  
hozzáférhetővé vált az úgynevezett „zöld” változat, amely alcímében „*A kötelező  
iskolázás közös alapkövetelményei*” megjelölést viselte. Az előző változatokhoz  
képest a szerkezete szikárabb, a nyelvhasználata reformista, értékrendje pluralista,  
ökumenikus. A vitatottság valóban nem is maradt el: 1992 júniusában a Köznevelés  
mellékleteként megjelent egy kritikai összeállítás, amely a következő kérdésekkel  
foglalkozott: mi legyen a NAT megnevezése, világnézete, értékrendje, viszonya az  
iskolastruktúrához és a tanítási időhöz, milyen legyen a kívánatos pedagógiai kon-  
cepciója és szerkezete, valamint a követelménytartalmak megfogalmazása. A ko-

<sup>14</sup> A NAT mint a szociális hálóként is felfogható alanyi jognal járó műveltség megint a normatív jogosultsá-  
gok és a társadalmi ellátmányok (életesélyek, szociális státusz) konfliktusához vezető gondolati út bejárását  
teszi lehetővé.

<sup>15</sup> Érdekes kérdés, hogy a NAT-hoz képest a helyi minősül-e nyitottnak, vagy a „helyi zártágához képest a  
NAT tekinthető-e nyitott curriculumnak? A tantervek nyitott és zárt jellegéről Horánszky Nándor írt.

<sup>16</sup> Érdekes példa lehet erre a NAT 3., az úgynevezett „zöld könyvben” megjelent változatának a későbbi  
változatokban már nem szereplő *Múzeum* fejezete, amely a következőket is tartalmazza: „Látogassa meg  
iskolázásának tartama alatt legalább egyszer a Magyar Nemzeti Múzeumot, a Magyar Nemzeti Galériát, a  
Szépművészeti Múzeumot, a Magyar Nemzeti Galériát, a Szépművészeti Múzeumot és egy nevezetes várat,  
például Eger, Kőszeg, Szigetvár, Siklós.”



rábbi reformista beszédmóddal szemben újult erővel merült fel, hogy az iskolázás dokumentumai nem függetlenek a modern társadalmakat jellemző értékkonfliktusoktól, így az értékhiányos közérzettől, az értékválság állapotától, a tartós értékek szocializációs beépítésének igényétől, s az erre irányuló társadalmi várakozástól.

A vélemények jelezték, hogy a készülő negyedik változat – s annak több vitanyaga – más értékrendben, más felfogású szereplőkkel és tanügyirányítási logikában értelmezi a NAT szerepét, s ezt egyrészt az alapelvek megfogalmazásában, másrészt az iskolatípusonkénti kerettanterv kidolgozásában testesíti meg. A NAT-nak e korszaka felszínre hozta az addig kevésbé artikulálódott nézőpontokat, elfogadhatatlannak tartotta a világnézeti-erkölcsi relativizmust, általában nem értett egyet a képességek és a képzési tartalmak elkülönítésével, a tantárgyi keretek fel lazításával, szándékában állt, hogy világos állásfoglalást közöljön az iskolaszervezetről és az óraszámkeretekről, valamint határozottabban képviselje a tantervszerűség ismérveit. Az 1993 júliusában elfogadott közoktatási törvény tartalmazta a *Nemzeti alaptanterv tantervi alapelveit*, ekként a közoktatás általános céljait (ebben értékrendjét, emberképét, valamint az általános célokat és feladatokat), tartalmi szabályozásának elveit, kiemelt területeit, az általános képzés területeit és azok alapvető célkitűzéseit (képzési területekbe rendezve a műveltségnek azokat a részeit, amelyekkel az általános képzés kereteiben foglalkozni kell). A képzési területek a folyamat egészére vonatkozó összefüggő szöveges leírásokban fogalmazódtak meg, általában kijelentő módban. A beszédmód tárgyyszerű, visszafogott, a hangsúly egyrészt a lényeges tudásokra, másrészt a tanítás szemlélet-beli és minőségi összetevőire helyeződött.

1995 júniusában a NAT ötödik változata nem e negyedikkel, hanem a korábbi hárommal vállalt kontinuitást, s munkaanyagként az értelmeződött, amiből a ma kormányrendeletként megjelent változat készült. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium az ötödik változat korrekciós munkálatai befejezésének folyamatában e javaslatot olyan sikerváltozatnak tartotta, amelyet eddig nem tapasztalt számban és alaposággal véleményezett a szakma<sup>17</sup>. Ebben a viszonylag rövid időben alakult ki a NAT mai szerkezete: a képzési folyamat tagolása, a keresztintantervi követelmények, az általános és a részletes követelmények belső struktúrája (lásd a már korábban említett *tananyag, fejlesztési követelmények, minimális teljesítmény rendszert*.) A műveltségi területek némelyike jelentősen átalakult: igenlően és egyetértéssel fogadta a szakmai közvélemény például a magyar nyelv és irodalom eggyé válását, a Földünk és környezetünk önállósodását. Általában szorosabb, részletesebb lett a művelődési kánon – eleget téve például az irodalmi kultúrát szerzőkben és művekben megtestesítő felfogásnak –, ezáltal újabb vitafelületet nyitva arról, hogy miben és mennyiben lehetséges egyetértés a NAT-műfajban érvényessé tett tananyag-és tudástartalmaknak.

Az 1996-os törvénymódosítás egy horizontális térbeli tantervi hálózat kialakítását ambicionálta, a NAT létalapját a helyi változatok létrejöttének, s ezek sokféleségének tulajdonította. Mindeközben a tanári lét és az oktatás munkafeltételeinek javulása nem következett be, s igen kevés információ látott még nyilvánosságot arról, hogy a NAT valójában milyen mértékben és minőséggel hatolt be az iskolai peda-

<sup>17</sup> A vonatkozó irat szerint a vitájába 2250 közoktatási intézmény kapcsolódott be 21187 kérdőív kitöltésével és 14273 szöveges vélemény megfogalmazásával; továbbá 72 szakmai szervezet, 21 felsőoktatási intézmény, 14 kormányzati szerv és számos egyén nyilvánított véleményt.

gógiai programok és a helyi tantervek szövetébe. A valóságos tanügyi, intézmény- és osztálytermi szintű problémák megismerése és okainak elemzése feltehetően méltányos és tárgyyszerű látletet készít a NAT-ról, a hangsúly áttevődik annak megismerésére, milyen tényleges pedagógiai felfogások munkálnak az iskolákban, milyen szakmai döntésekre épültek az elkészült iskolai programok, illetve a tantervválasztások, és hogy lényegében mi is változott. A homlokzatteremtés megtörtént. A tanári beszédmódot uraló téma a tanulási nehézségekkel küszködő, tanuláskönyságukban deficiteket halmozó gyerekek nagy száma, a kallódó középiskolás lelkek, a deklarált és a valóságos teljesítmények távolsága. Nem is lehet véletlen, hogy kulcskérdéssé válik az iskolai tudás érvényessége<sup>18</sup>.

### Tipikus konfliktusok

A tanári szerepértelmezés a konfliktusháló egyik pontja. A NAT tanárképe a *csapatszellemű innovátor*, aki lebontja, majd fel is építi önnön addigi tantervkezelési tudásának határait, aki a „helyibe” már integrálódott – ez a feltevés jogos egy kismértékű fluktuációval jellemezhető tanári pályán –, s aki önképzéssel pótolta mindazt, amire szüksége van mind az iskola társadalmi környezetének, mind az erre is építő pedagógiai programnak, s nem utolsó sorban saját tantárgyi tartalmának kimunkálásához. A tanár helyzetének problematizálódása nagyobb nyilvánosságot kapott a NAT elfogadása<sup>19</sup> után, mint az előtt. Miközben a NAT a közöset, a közvetített tudások kölcsönös függőségét hangsúlyozza, azaz integráló szerepet szán önmagának, addig erősen individualizál, akár intézményi, akár egyedi tanári szintről vagy a tankönyvválasztékról van is szó. A beköszöntött tanári szabadság fogadtatása immár nem egyöntetű: jellemző életérzés volt az, hogy egyik napról a másikra minden bizonytalanná vált, mindenki azt csinálta, amihez kedve volt, a normák, a közös összetartó elemek elmosódtak. A tanári fenntartásokat jogosnak tartó offenzív vélekedés eleve kijelentette: nem lehet bünbaknak tartani a tanárokat – mint annyi korábbi reform időszakában történt –, hiszen az új feladatokra egyszerűen nem készítették fel őket – olvashattuk 1995 nyarának napi sajtójában.

Jellemzően egyre nagyobbra gyarapodó, vélekedésekből, tapasztalatokból és adatokból szőtt problémafelület az *oktatás minőségének* alakulása. Az érzékennyé válás egyrészt világjelenség: az oktatás expanziója mindig párosul a minőség féltésével, kritériumainak elbizonytalanodásával. A világos strukturák között a mértékadó minták erősítik, míg a bizonytalanság, a konformizmus, a minőséget leíró és artikuláló kritériumok hiánya nagy eséllyel csökkenti, szétföredezi, viszonylagossá teszik a minőségérzéklet. A minőség-fogalom értelmezése felveti azt a kérdést: mi is ennek a jelentése az oktatási rendszer különböző szintjein? Mit foglal magába a közoktatás

<sup>18</sup> Az értékeléssel foglalkozó szakmai műhelyek ez irányú 1998-as kiadványai: Horváth Zsuzsanna: *Anyanyelvi tudástérkép*. Mérés-értékelés-vizsga. c. sorozat. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, Budapest, 1998.; Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás érvényessége*. Osiris, Budapest, 1998.

<sup>19</sup> A miniszter tanácsadó testülete, az Országos Köznevelési Tanács tíz igennel, négy tartózkodással és három nem szavazattal fogadta el a Nemzeti alaptanterv új tervezetét. Az elfogadás mellett voksolók fenntartásait mutatja az is, hogy azt kérte a tanács, iktassák törvénybe a NAT három évenkénti felülvizsgálatát. Ismerős lélektani helyzet, ha valami véglegessé válik, megoldódik, előtörnek az addig kevésbé artikulálódott problémák.

szereplőiben élő és ható minőségfogalom, s milyen közös tartományai vannak? A NAT időszakában zajló strukturális és tartalmi változások és folyamatok a rendszer szinte valamennyi érintettjében problematizálták ennek fogalmát. E problémahorizont igen tágas, miután benső integritásunk féltett és őrzött „archimédési pontja” a minőségérzék – ahogyan Kölcsény fogalmaz: *ítélet és ízlés* –, ugyanakkor külső mintákkal érintkezve ez a tapasztalati tanulás terepe is<sup>20</sup>.

A minőség általában valamiféle leíró formában, szövegesen rögzített sztenderdként határozódik meg. Szűkebb értelemben, rövid távon a kognitív előmenetelt tartalmazza, hosszabb távon, tágabb értelemben erőteljesebben hangsúlyozódnak – az ismeretek és gondolkodási, feladatvégzési képességek mellett – a tanulással kapcsolatos pozitív motivációk, a jellem, a viselkedés mentális tartalmi, az iskolai szocializációs folyamat eredményeképpen is felfogható belsővé vált értékek, kívánatos attitűdök. Mind a szűken, mind a tágasabban értelmezett minőség problematizálására és újraértelmezésére készítő tényezők hatottak és hatnak a magyar közoktatásban: így például a globalizálódás üdvözlött vagy kárhoztatott jelenségei, a nemzeti tanügyek eredményeinek összehasonlítása, a munkaerőpiac igényei, a felsőoktatás fokozódó nemzetközivé válása, továbbá a tanügyeket több vonatkozásban is átható verseny. A '90-es éveket – jegyzi meg *T. Husén* 1994-ben<sup>21</sup> – a nemzeti tanügyek közötti verseny is jellemzi, verseny, miközben például a minőség kritériumai lényegében nincsenek definiálva.

Ha közelebről vesszük szemügyre a minőségnek az úgynevezett tartalmi modernizációval, így a NAT-tal is összefüggő jelentéseit, akkor a közös és nyilvános dokumentumok követelményeinek elemzéséből indulhatunk el. A közoktatási rendszer teljesítményét időről időre rögzítő minőségértékelés felfogása szerint a világos és közös kritériumrendszer – a magyar közoktatásban a Nemzeti alaptanterv és a vizsgarendszer követelményei – önmagukban is esélyt adhatnak értékének növelésére. Ez a bizakodás abból a felfogásból táplálkozik, hogy a világos célok valószínűsítik az azok elérését célzó erőfeszítéseket, továbbá tematizálják, értelmezhetővé teszik a szükséges tevékenységeket.

Ugyanakkor éppen a rendszer-szintű tartalmi modernizáció dokumentumainak kellőképpen még fel nem tárt hatása miatt tűnik ez problematikusnak: túl laza-e a NAT-háló, vagy túlságosan széttöredezett-e a minőségkép, vagy hiányzik még a rálátás, az időbeli távlat e kérdések megválaszolásához? Engedtessek meg e provokatív metafora: ha a rendszer működéséről és hatékonyságáról pillanatfelvételt készítenénk, nem tudnánk, vajon egy olyan házat látunk, amit éppen építenek vagy éppen bontanak. Az „építés” tevékenységei a képzési tartalmak újragondolása, átrendeződése, a prioritások megjelölése, az intézményi szint felelősségének és hatáskörének radikális növekedése, a minőségi kritériumok egy részének (a követelményeknek) nyilvános hozzáférhetősége, miközben krónikus bajok színezik át ugyanezen tanügy vonzóvá festett jelenét és jövőképét: a lemaradók, a gyermekek tömegének szegénysége, a falusi és a városi térségek iskolái közötti teljesítménykülönbségek növekedése, az alapvető kompetenciákban – szövegértés, problémamegoldó gondolkodás – mutatkozó deficit, továbbá a „szegényházi /iskola/demokráciák” számos szakmai és infrastrukturális hiánya.

<sup>20</sup> Horváth Zsuzsanna: *Mérés, értékelés, vizsga*. In.: Irodalomtanítás az ezredfordulón. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celdömök, 1998.

<sup>21</sup> Husén, T.: *Az oktatás vilkághelyzete*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1994.

A minőség szempontjából szakmai hiánynak minősíthető a didaktikai és tantárgypedagógiai kutatások alacsony presztízse, a megbízható értékeléshez kifejlesztett diák- és tanárbarát eszközök hiánya, sok iskola érzelmi klímájának sivársága. Az említett központi dokumentumokban megtestesülő minőségkép esetenként kritikus távolságba kerül a jelen képétől: a ténylegesen, a tanulók teljesítményeiben, attitűdjeiben és életük minőségében megnyilvánuló mutatóktól.

A minőségre irányuló reflektív magatartás, az ilyen tudás tartalma és tartománya a '90-es évektől folyamatosan jelen van a tanügy elvárt és lehetséges teljesítőképességéről szóló vitákban. A NAT-ban a minimális teljesítmény megfogalmazásának hatása erősen polarizálta a tanári közvéleményt: egyesek túl magasnak, azaz irreleváns minőségnek („számunkra ez 120 %”), míg mások a maguk konkrét képzési közege számára túl alacsonynak tartották („a követelmények minimalizálása veszélyezteti a hagyományosan magas szintű gimnáziumok színvonalát, s az iskolafenn tartók számára az iskoláikra fordítandó erőforrások korlátozásának üzenetét is hordozza”). A kérdés továbbra is nyitott: távlatosan egyfajta választ adhat majd a konkrét iskolai pedagógiai programok, illetve a tantárgyi tantervek minőségfelfogásának összehasonlító elemzése, valamint az iskolai lét és az iskolában megszerzett tudás minőségét leírhatóvá tevő közvetlen vagy közvetett mutatók körültekintő értelmezése.

Különösen élessé teszi azonban az iskolára ruházott értelmezést az a tény, hogy a továbbhaladás kritériumainak tantárgyankénti meghatározása az iskola felelősségi körébe tartozik. Egyfajta „kettőslátás” jellemzi e sokszor nem is érintett problémakört. Feltételezzük, hogy az iskolák nagyobb részétől lényegében megkapott elvi támogatás, és az e feladattal összefüggő tényleges szakmai problémák észrevétlen felgyülemlése egyaránt jellemzi a mai helyzetet. Az a tény, hogy e konkrét kérdés még kevésbé problematizálódott, nem azt jelenti, hogy nem is problematikus. Sokatmondó csönd és hallgatás övezi ezt az igen érzékeny és meghatározó tevékenységet, mint a konkrét iskolai minimumszint, a bukás határának – megállapítása. E problémakört egyrészt ma még elfedik az idő kényszere miatti más sürgető tevékenységek, másrészt az iskolai értékelési gyakorlat és kultúra, sőt, az e téren fontos tudás szintje sem kielégítő.

A nemzeti sztenderdek (alaptanterv, vizsgakövetelmények) megítélése felvetette továbbá a „Mihez képest ítélnél meg az oktatás minősége?”; „Mitől jó az iskola?” kérdéseit, s a követelmények elérhetőségének, azaz az egyes iskolák teljesítőképességének szempontjából problematizálta a minőség fogalmát. Élesen fogalmazva: minőség az, amit az iskola a maga és környezete számára érvényesnek rögzít. Ez az önmagába visszatérő referencia-elvű megközelítés felértékeli az iskolában az akkor és ott, a program kidolgozásáért felelős iskolavezetés és tantestület minőségérzékét, továbbá a felhasználó, azaz a civil társadalom minőségigényét, hiszen az ő szempontjaiknak, prioritásaiknak is meg kell jelenniük az iskola saját minőségképében. Kérdés, hogy milyen megbízható eszközei vannak az iskolának eme igények feltérképezéséhez, majd értelmezéséhez, ugyanis a civil társadalom igényei nem közvetlenül, mintegy direkt módon leképeződve érvényesülnek, hanem többszörös transzformációval, a képzési szempontok szerint munkába véve – tantárgyközi és tantárgyi tartalmakként – válhatnak majd a képzés minőségének összetevőjévé.

Az 1990-es évek vitái továbbá újra és újra felvetették a minőség alapvetően kétféle értelmezését: vajon a minőség a végeredmény felől ítélendő-e meg, függetlenül

az azt létrehozó iskolai és szülői erőforrásoktól és képzési folyamatoktól, vagy inkább a képzési folyamatban van adva, mintegy maga az abban megtestesülő pedagógiai kultúra. A végeredményre összpontosító felfogás szerinti mutatók közzétételét azonban nem kíséri annak a képzési kontextusnak és iskolahasználó társadalmi közegnek az elemzése, amelyben az e kiemelkedő eredmények megteremtődtek. Hiányoznak a modellértékű esetelemzések a kudarcok, tanulási nehézségek iskolai és iskolán kívüli okairól, a lemorzsolódást valószínűsítő tényezőkről, azaz a kudarcokkal küszködő iskolák belső és külső világáról.

A képzési folyamat minőségére összpontosító felfogás szótárában az eredmények és a kognitív előmenetel mellett hangsúlyosabban szerepel például az iskola klímája, a tanórák affektív szférája, a tanári kommunikáció, a tanár-tanuló, tanuló-tanuló interakciók, a nevelő-növendék helyzetben a kölcsönös megértésre törekvés. „Jónak akkor minősíthetjük az oktatást, ha általa a közvetített műveltségi tartalmak mellett a tanulók számára szóló személyes jelentés is megfogalmazódik. Ennek feltétele a *nézőpontváltás*, a tanárnak abbéli képessége, hogy elvonatkoztasson önmagától, képes legyen lebontani a megszokás révén rögzült minősítési sablonjait és frissen, a tanulók szemével nézze a tanítás tárgyát.”<sup>22</sup> A megismerésre-megismertetésre orientált oktatásban a tanítási célú cselekvések kommunikatív dimenziója gyakran reflektálatlan marad. Az iskolák számára ma igen jelentős szakmai és mentális kihívás – amennyiben párbeszédet, kooperációt és a homlokzat mögötti önelemzést igényel – önnön képzési folyamatuknak a kívánatos követelménysz tenderdek elérését célzó megtervezése.

A valóság a fenti polarizált képpel szemben természetesen az, hogy a kognitív pedagógia funkcionalista minőségfogalma és a humanisztikus pedagógia interakcióközpontú felfogása egyaránt jelen van az iskolában. Tovább árnyalja a jelzett kétféle – a kimeneti teljesítményekre, illetve a képzési folyamatra összpontosító – megközelítés minőségfelfogását az a tény, hogy a reprezentatív országos mintán alapuló hazai és nemzetközi tudásszintmérések közös tapasztala már az 1970-es évek vége óta az, hogy a teljesítmények szoros összefüggést mutatnak a gyermek, illetve az iskola szociokulturális környezetével.

A tanulók családi háttere, továbbá az iskola társadalmi környezete, például az a tény, hogy nagyvárosi, kisvárosi vagy falusi környezetben, s milyen régióban működő iskoláról van szó, jobban magyarázza a tanulók eredményei közti különbségeket, mint az iskolai képzés maga. E tény annyit jelent, hogy az iskolában a tanulók minőségi tudására fordított erőfeszítés több területen, így például az alapvető tudásnak tartott szövegértésben, matematikában és sok gondolkodási képességben csekély mértékben korrelál az eredményekkel. A nemzetközi és hazai vonatkozó szakirodalomban bőségesen tárgyalt helyzetkép persze nem ok a fegyverletételre, azaz nem mentesít a képzés minőségéért tett tevékenységek elvégzése alól, s nem keresheti a nehézségek okait kizárólag az iskolán kívüli tanulói tapasztalatokban. Ugyanakkor nem nagyon tapasztalunk tényleges és lényegi problémafeltáró párbeszédet a teljesítménymérések, a szociológiai elemzések, az ifjúságkutatás és az iskola közvetlen képviselői között. Párhuzamosan fut el egymás mellett az eredmények baljós adataiból, illetve a tanügyi követelmények elemzéséből feltáruuló minőségkép. Lényegében eléggé nehezen kezelhető dilemmával állunk szemben: a képzés

<sup>22</sup> Szabó László Tamás: *Minőség és minősítés az iskolában*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1993.

sztochasztikus folyamat, a legjobb szándékok mellett is a valószínűségek terepe. A tanulók által az érettségiig az iskolai pályafutásuk alatt megélt akár 10-12 ezer tanóra üzeneteiben erőteljesen ható elemek a tudás perspektivikus értéke, az önbizalom, a segítő kis lépések elve, a teljesítményekről érkező konkrét és tárgyyszerű visszajelzések. Az iskolában e személyre szóló, ugyanakkor tárgyyszerű visszajelző tevékenységek azok, amelyek a sokszor emlegetett tanulási motívációs krízist valamiképpen kezelhetik.

Miután e jelenség: az *oktatási esélyegyenőtlenségek* kezelése, mérséklése az iskolák és tanulók eredményeinek értékelési filozófiájában is árnyaltabb nézőpontok megjelenését idézte elő, ezúttal érdemes szólnunk a NAT-remények között kiemeltetetten kezelt *hozzáadott pedagógiai érték* fogalmáról. A fogalom gyors terjedése mélyen összefügg az intézményi autonómia szemléletével. Sikerét a normatív értékelés válságának, s az ezt felváltó vagy legalábbis megkérdőjelező újabb értékelési filozófiáknak is köszönheti. A fejlesztő, a kooperatív, a kritérium-orientált értékelés felfogásának és gyakorlatának terjedése – implicit módon – mind magában foglalja e hozzáadott érték fogalmát. Az Európai Uniónak a nemzeti közoktatási rendszerekre alkalmazott szubsidiaritás elve érvényesíthető az iskola mint intézmény szintjén is: e szerint a döntéseket azon a szinten kell meghozni, ahol ezekben a leginkább érintettek vannak jelen, ahol ehhez a legtöbb információ és döntési kompetencia áll rendelkezésre.

E megközelítés szerint az iskolában különböző szociális és kognitív mutatók szerint megrajzolt mindenkori kiinduló állapothoz, úgymond statikus kezdőponthoz képest elért eredmények fényében állapítható meg a bizonyos időtávlatban elért minőség, azaz a hozzáadott pedagógiai érték tartománya. A minőség jelentése tehát ekként is megfogalmazható: annak mértéke, ahogyan a konkrét iskolában a különféle, önmagának kitűzött oktatási célok a folyamatban megvalósulnak, illetve ahogyan egy-egy összegző értékelés alkalmával kijelenthetően megvalósultak. Eme értelmezés szerint a célok tematizálása, tantárgyankénti munkába vétele, azok didaktikai megjelenítése, a fejlesztő szándékú értékelés, és ezzel párhuzamosan az iskola és a tanárok önértékelése ad egyfajta minőségi garanciát a képzésben érintettek számára. A „hozzáadott pedagógiai érték” szemlélete tehát azt a bármely csekély vagy nagyobb mértékű hozamot értékeli, amely az iskolai képzés minősége eredményeképpen jön létre a tanulók tudásában, viselkedésében, az iskolához fűződő vonzódásukban. E sajátos „hozam” leírásában viszont mérlegelni kell legalább az iskola szociális környezetének adottságait, a képzés induló állapotát, hogy a pozitív irányú elmozdulásokban az iskola önnön fejlesztő tevékenységére ismerjen. E szemlélet természetesen nem nagyon egyeztethető össze a csak a kimeneti eredmények szerint rangsoroló felfogással. A kétségkívül látványos versenyhelyezés helyett viszont mentálisan felszabadító és önbizalom növelő hatású az, hogy alapvetően és tudatos módon vállalva – tehát nem az önfeladás szorongásával – valóságelví. E reális hozzáállás egyik következménye, hogy az iskolai dokumentumok a tanulók többsége számára elérhető és nagyrészt számukra is hitelesen közvetíthető célokat tartalmaznak. Húzóerő és realitás, a megvalósíthatóság értelmében – e két minőség egyensúlyának megtalálása az igazi kihívás, s mindez kellő önbizalommal párosítva.

Éppen e jövőorientált becslés árnyaltabbá tétele érdekében érdemes azt megvizsgálni, milyen lényegi jellemzőkben, minőségbiztosítási eljárásokban és értelmezé-

sekben különbözik egymástól a makroszint (a rendszer szintje), a mezoszint (az intézmény szintje) és a mikroszint (a tanóra szintje). Miért érdemes e három szinten releváns értelmezéseket és mutatókat megkülönböztetni? Miért érdemes továbbá e három szinten a minőséget definiálók körét is megkülönböztetni? Tapasztalati tény, s a NAT ezt kitüntetett problémává is tette, hogy e szintek minőség-mutatói eltérőek, értelmezéstük, illetve kritériumaik is különbözhetnek. A minőséggel kapcsolatos aggodalmak, viták, minőségjavító törekvések, érvelések azonban ritkán teszik meg e különbségtételt, s így a minőség-argumentációk a kívánatosnál gyakrabban vezetnek konfliktusokra, mintsem együttműködésre vagy a felek érveinek kölcsönös megértésére. Esetenként értelemszerűen a rendszer egészét érintő, a képzettségi mutatókat távlatosan emelő makroszintű intézkedések az intézményi autonómiába vagy az intézmény küldetésébe történő beavatkozásnak minősülnek, s így konfrontálódnak az intézményi vagy a mikroszintű teljesítménymutatókkal, illetve az abban közvetlenül érintettek minőségérzékelével.

Szükséges a képzés eredményességét befolyásoló dokumentumok, szabályozások hatásának rövidebb és hosszabb távú mérlegelése azért is, mert egyik oldalról a differenciálást, más oldalról a közoktatási rendszer sokszempontú egységesítését képviselő törvényi szabályozás konkrét munkába vétele az iskolák szintjén számos, a különböző minőségfelfogásokat problematizáló konfliktusban ölt testet. A konfliktustartományok berkeiben történő további vizsgálódáshoz – vállalva az egyszerűsítés kockázatát – nézzük meg, miként hozható össze egy összefüggésrendszerben a korábban említett három meghatározó szint és a minőségre vonatkozó közkeletű fogalmi háló.

Érdemes azonban megjegyezni, hogy a három szint a nézőpontok szükségszerű eltérése következtében eltérő forrásvidékű fogalomhasználattal, szakmai elkötelezettségből fakadó háttértudással, szókinccsel, azaz összegző beszédmóddal írható le. A közoktatás kommunikációja – felfogásom szerint – számos, az említett problémáészlelési és problémaartikuláló tudásból fakadó nyelvi problémát tartalmaz. A makroszint nyelve értelemszerűen merít a politológia, a gazdaság, a munkaerőpiac, a demográfia, a nemzetközi tanügyi bürokrácia, a szociológia fogalmköréből és érvelési eljárásaiból. Az autonóm intézményi szint arculatkereső magatartása, illetve a makroszintű elvárások és a helyi intézményfenntartási szint közötti közvetítő helyzete tükröződik az „itt és most” a levegyesebbnek tűnő szóhasználatban. A szervezetszociológiától a személyiséglélektanig, a menedzsmenttől a marketing szókinccsig, a tantárgypedagógiától a rendszerelméletig és a szociálpszichológiáig, a didaktikától a népművelésig mindenfajta szóhasználattal, azaz nézőponttal találkozunk. A mikroszint, a „becsukott ajtajú osztályterem”, a tanár és diákjai együttese évtizedeken át a szabadság kis szigeteinek minősült. E szint szókinccsének kulcsszeplője, a tanórai szint történéseinek értelmezője a tanár. A legkevésbé a diákok nézőpontjai artikulálódnak: iskolai élményeik esetenként mind az intézményi, mind a tanári nyelvi regisztertől eltérően fogalmazódnak meg.

Közben mindhárom szint valamennyi érintettjének a saját közege saját nyelvén kell kommunikálnia a saját problémáit, miközben kölcsönös és szükséges megértésre vágyik a másik közoktatási rendszerszinttel. A nyelvi argumentáció eszköztára – meglátásom szerint – a tanóra szintjén a legvédtelenebb, éppen azért, mert a tanítás-képzés hagyományos mögöttes, pedagógiai vagy határterületi érintettségű elvei lassan felmorzsolódnak, miközben a legkeményebb tudásközvetítési, didaktikai

vagy motivációs kihívásokat a tanóra szintjén élik meg a tanárok, akik ismeretek, gondolkodásmódok, tevékenységi eljárások, erkölcsi, kulturális tartalmak közvetítésére vállalkoznak a tömegoktatás helyeiben. A fogalom, amely a tanári szakértelenség bővülésébe beleérti a tantervkészítési, önértékelési kompetenciát, a tankönyvpiacra való eligazodást, a civil iskolahasználókkal való párbeszédet – a tulajdonképpeni kiterjesztett szerepelvárás.

Miközben a tanári szerep iránti elvárás fokozatosan, esetenként az érintettek megélése szerint radikálisan bővül, az oktatás minősége elvesztette hagyományos szerű biztosítékait, illetve az ezek tárgyszerű működéséhez szükséges bizalmat, például a legitim szakfelügyeletet, a legitim központi tananyagokat és ellenőrzési eljárásokat. A szakszervezeti érdekvédelmi megnyilvánulásokon kívül szemérmes hallgatás övezi azt a kérdést is, vajon a tanárok életminősége, bérezése, egzisztenciális helyzete, képzettségük regenerálásának szintje nézőpontjából reális-e minden tekintetben e kiterjesztett szerepelvárás? Paradox módon e kb. egy évtizede tartó helyzet fokozatosan felértékelte a minőség garanciájának felfogott önálló arculatú iskola és a magas szaktudású tanár individuális teljesítményét, miközben alulértékelte a szakmai információcserét, a párbeszédet, a reflektív magatartást lehetővé tevő tanári életminőséget.

A minőségi képzés és tudás kritériumainak és szintjeinek egyeztetése híján a diákok az iskolázásban eltöltött sok ezer tanóra alatt igen eltérő követelményekkel szembesülnek, miközben sokszor a saját teljesítményük megítélésének szempontrendszerét sem ismerik. A megsokasodott tanügyi játékmódok e tekintetben egy irányban húznak: a sokat vitatott Nemzeti alaptanterv ugyan fellazította az iskolarendszert, de a törvényesség erejével, valamint a nyilvánosság önbizalmát és önbecsülést növelő mivoltával egy átláthatóbb iskolázás ígérését hordozza. A mindenkori diákok számára ez egyre inkább létszükséglet. A nyilvánosság, mint hozadék azonban önmagában természetesen nem elegendő. Társadalmi relevanciájúvá akkor válik, ha a rendszerbe, épített különböző garanciák is működnek azon túl, hogy van iskola, vannak tanárok, tanórák, dolgozatok és feleletek, és vannak vaskos dokumentumok.

*HORVÁTH ZSUZSANNA*