

# A VII. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS TÉZISEI<sup>1</sup>

(VITAANYAG)

---

<sup>1</sup> A kongresszusi tézisek itt bemutatott szövegváltozata vitaanyag. A Kongresszus Tudományos Bizottsága több ülésén tárgyalta azt a szöveget, melyet a viták nyomán Hunyady Györgyné és Mihály Ottó segítségével Trencsényi László szerkesztett meg jelen formában. A TB – 2008. január 17-iki ülésén – hozzájárult ahhoz, hogy ez a szöveg nyilvánosságra kerüljön további konstruktív vitákat generáljon mind a kongresszusi Szervező Bizottság köreiben, mind ennél szélesebb körökben is.

## TARTALOM

|   |           |
|---|-----------|
| <b>A NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUSOK SZEREPE ÉS FUNKCIÓJA MAGYARORSZÁGON .....</b>                              | <b>3</b>  |
| <b>1. MÉRLEG ÉS ÁLTALÁNOS DIAGNÓZIS .....</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1 A társadalmi változások a nevelésügy nézőpontjából.....   | 4         |
| 1.2 A gazdaság átalakulása – utak a tudásgazdasághoz .....  | 4         |
| 1.3 Értékek útvesztője? Egyenlőtlenségek, előnyök és hátrányok .....                                      | 5         |
| 1.4 A tanulás szerepének és értelmezésének átalakulása .....  | 5         |
| 1.5 Egészségállapot és egészségmagatartás, környezetünk védelmének kérdései.....                          | 6         |
| 1.6 A nemzetközi környezet átalakulása.....   | 7         |
| <b>2. A NEVELÉSÜGY ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK, PROBLÉMÁK, MEGOLDÁSI KERETEK .....</b>                           | <b>9</b>  |
| 2.1 A gyermek és az iskola: gyermekek, serdülők, fiatalok a nevelés intézményrendszerének hálójában ..... | 9         |
| 2.2 A tanulásról, a tanulás változó értelmezéséről és eszközrendszeréről.....                             | 12        |
| 2.3 A nevelő, a pedagógus szakma.....   | 14        |
| 2.4 Struktúrák és folyamatok .....  | 16        |
| 2.5 Oktatás és társadalom.....  | 19        |
| 2.6 Az eredményesség kérdései .....   | 22        |
| 2.7 Irányítás, finanszírozás.....   | 24        |
| 2.8 A fejlesztés kérdéseiről, stratégiáiról és kultúrájáról .....   | 27        |
| <b>3. A NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS AJÁNLÁSAINAK ÉRVÉNYESÍTÉSÉRŐL .....</b>                                   | <b>30</b> |

## A NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUSOK SZEREPE ÉS FUNKCIÓJA MAGYARORSZÁGON

2008 augusztusában a magyarországi társadalom és magyarországi tanügy történetében – 1848 óta – hetedik alkalommal kerül sor egyetemes nevelésügyi kongresszusra. Valamennyi kongresszus kiemelkedő eseménye volt korának: előkészített és/vagy lezárt egy-egy jelentős neveléstörténelmi korszakot. Magukon viselték koruk bélyegét, különböző mértékig vállalván a szakmai-társadalmi párbeszédet, hirdetvén a folytonosságot: vállalva vagy elvetve, saját céljaikhoz igazítva az előző kongresszusok örökségét. A VII. Nevelésügyi Kongresszusra másfél évtized után kerül sor. Ez alatt az idő alatt a magyar közoktatásban és a közoktatás tágabb környezetében olyan horderejű változások zajlottak le, amelyek történelmi léptékkal is rendkívülinek mondhatóak. A VII. Nevelésügyi Kongresszus akkor lesz képes a társadalom és a nevelésügyi szakma számára érvényes, a magyar közoktatás fejlődését befolyásolni képes üzeneteket megfogalmazni, ha megtörténik e változásoknak a nevelésügy szempontjából átgondolt értékelése.

Fontos hagyomány és feladat a társadalom és az oktatás közötti párbeszéd erősítése. A VII. Nevelésügyi Kongresszus szervezői nem csupán a pedagógus szakma, az óvodák, iskolák, kollégiumok szakembereinek találkozóját kívánják megszervezni, hanem olyan programot kínálnak, amelyhez a magyarországi társadalom mind több csoportja kapcsolódik érdeklődéssel, hozzászólási szándékkal. Nemcsak arra akarnak lehetőséget adni, hogy a nevelésügy megmutassa magát a társadalomnak, hanem arra is, hogy a társadalom megfogalmazza: mit vár a nevelés-oktatás intézményeitől, és – annak érdekében, hogy ezt megkapja –, milyen támogatást nyújt nekik. Ugyan a kongresszus érdeklődésének a középpontjában a *gyermek és a fiatalok* nevelése áll, ez az érdeklődés nyitott a tanulás minden formájára, így az *egész életen át tartó* tanulásra és a munkavégzés vagy a szakmai képzés során zajló tanulásra is.

A kongresszusi kommunikáció leggyakrabban említett fogalma az *iskola*. A modern társadalmakban az *iskolának nevezett intézmény* s a benne zajló tevékenységek jelentősége meghatározó. Nem győzzük hangsúlyozni, hogy az oktatás s az iskola fogalmában, mint részben az egész, látjuk és láttatjuk a nevelésügyet. *Mindig azt a teljességet vesszük szemügyre, amelyet a nevelésre-oktatásra, gyermekvédelemre rendelt intézményrendszer egésze jelent, különösképp az óvoda és a kollégium, a fiatal korosztályokat megszólító kulturális-, sport-, szabadidős és egészségnevelési intézményrendszer, nemkülönben a kultúra- és értékközvetítésben szerepet vállaló média, a felnövekvő korosztályokat szolgáló civil kezdeményezések és piaci szolgáltatások. Ezek egymásra hatását is ideértjük.* Az oktatásügyről, a nevelésről lehetetlen szólni annak áttekintése nélkül, hogy mi történik a *családokban*. S végül lehetetlen kihagyni azokat, akikért szólunk: a gyerekeket, kamaszokat, ifjakat, csoportjaikat, közösségeiket.

Mindezt fogalmaztunk felhívásunkban így a rövid mottóval: „Az oktatás közügy!” A kongresszuson és a kongresszus jegyében megvalósuló rendezvényeken, nyilvános viták során a közös érdekelttség és közös felelősségvállalás tudatosodására, aktivizálódására, a párbeszéd és az önvizsgálat élénkülésére számítunk. A nevelési-oktatási intézmények s a közoktatás helyzetének, egyszerismind a közoktatás előtt álló perspektíváknak és kihívásoknak elemzéséhez érdemes áttekinteni:

- azokat a társadalmi, gazdasági és politikai folyamatokat, amelyek a nevelésügy, a közoktatás fejlődése szempontjából meghatározóak;
- azokat, a közoktatás rendszerén és a nevelési-oktatási intézmények belső világán belül zajló folyamatokat, amelyek a leglényegesebb megoldást igénylő kérdéseket vetik fel, és amelyeknek alakulása nagymértékben meghatározza a nevelésügy, a közoktatás fejlődését.

## 1. MÉRLEG ÉS ÁLTALÁNOS DIAGNÓZIS

### 1.1 A társadalmi változások a nevelésügy nézőpontjából

A magyar társadalom az előző másfél évtizedes időszakban történelmi változásokat élt át. A változások nem hagyták érintetlenül az életünket meghatározó intézményeket és viselkedési normákat, a társadalom tagjait összefűző kötelekeket sem. Átalakult a társadalom rétegződése, az átalakulásnak voltak nyertesei és vesztesei. Az ország politikai tagoltsága jól láthatóvá vált: a különböző érdekekkel rendelkező és eltérő normákat követő rétegek és csoportok, illetve az őket képviselő szervezetek közötti érdekkonfliktusok erőteljesen érezhetőek lettek. Az összetartozás érzésében, a bizalomban, a közös érdekek felismerésében vagy a kulturális azonosságtudatban megragadható társadalmi kötelekek fellazultak. Változott az egyének és a közösség kapcsolata: az egyének nem ugyanolyan módon és nem ugyanolyan mértékben várják és várhatják a közöségtől, mint korábban, hogy az biztonságot nyújtsa számukra. Egyének sokasága számára vált nyilvánvalóvá az öngondoskodás szükségessége. A verseny az egyéni és a családi lét kikerülhetetlen valóságává vált. Az együttműködésnek és a szolidaritásnak új, a korábbiaktól alapvetően eltérő formái alakultak ki. Noha sokféle új biztonsági háló épült ki azok számára, akik időlegesen vagy tartósan kiszorulnak a versenyből, ezek csupán korlátozott és időleges biztonságot nyújtanak az egyén számára.

A fejlett demokráciák mindegyikében alapvető az a feszültség, amely egyfelől a piacgazdaságokra jellemző verseny, másfelől a társadalmi kohézió megőrzése, és az ennek érdekében szükséges versenykorlátozó intézmények erősítésének a szükségessége között. E feszültség az iskola világában is hat és elemzése igen fontos.

### 1.2 A gazdaság átalakulása – utak a tudásgazdasághoz

A magyar gazdaság az elmúlt két évtizedben az európai és globális gazdaságba integrálódott piacgazdasággá vált. Ez óriási áldozatokkal járó alkalmazkodási folyamat keretei között zajlott le, amelynek során milliós nagyságrendben kellett embereknek munkát és életformát változtatniuk, új technológiák alkalmazását megtanulniuk, korábban nem ismert munkaszervezeti formákhoz adaptálódniuk, új munkakultúrát elsajátítaniuk. A gazdasági átrendeződés nemcsak az egyének életét érintette, hanem a közszféra egészét. A gazdasági átmenet súlyos hatásait napjainkig érzik mind az egyének és a családok, mind az intézményrendszer egésze.

Mielőtt ez a – valójában csak több évtizedes átmenet során megvalósítható – folyamat lezárulhatott volna, megjelent egy újabb, talán még nehezebb alkalmazkodási kényszer: a tudásgazdaságba, az információs gazdaságba történő átmenetről van szó. Az a tény, hogy a gazdaság által megtermelt javaknak egyre nagyobb hányada az, amelyek az információk és a tudás intenzív feldolgozásán alapul (sőt, maga az információ és a tudás válik az egyik legfontosabb terméké), nos mindez a termelési viszonyok történelmileg új rendszerét hozza létre. Ennek a napjainkban zajló átalakulásnak ma még alig belátható, de máris jól érezhető hatásai érvényesülnek a tanulás és a nevelés világában.

Fontos hangsúlyozni, hogy magyar társadalomnak úgy kell alkalmazkodnia ehhez az új kihíváshoz, hogy eközben a piacgazdasághoz és az ezzel járó gazdasági versenykényszerhez is még csak részben tudott adaptálódni. A modern piacgazdaságokban, így Magyarországon is, az egyik legnagyobb horderejű társadalmi dilemmává vált: vajon miképpen tartható fenn és erősíthető meg a társadalom összetartozása, miképpen védhetőek és erősíthetőek a közösségi értékek

olyan környezetben, amely ugyanakkor a piaci verseny fenntartását szolgálja. Az elkövetkező évtizedekben a sikeres és kevésbé sikeres országok között várhatóan az képez választóvonalat, hogy képesek lesznek-e megerősíteni a társadalmi és közösségi kötelekeket úgy, hogy eközben nem sérülnek a jólét alapját biztosító piaci mechanizmusok. A tudásgazdaságban felértékelődik az oktatás, soha nem látott lehetőség kínálkozik a kongresszusi mottóba foglaltak érvényesülésére: *az oktatás csakugyan közüggé válik!*

### 1.3 Értékek útvesztője? Egyenlőtlenségek, előnyök és hátrányok

A fent már vázolt ellentmondások és feszültség összefüggésében kell értelmeznünk (a gyermek-, és ifjúsági ellátás intézményrendszerének átalakulását is ideértve) az értékek szabad áramlása és az értékekhez való hozzáférési egyenlőtlenség fokozódását. Vannak csoportok, melyekhez e javak már el sem jutnak. Csak egy kisebbség képes elérni a minőségelvű, értékes esz-közöket, tárgyakat, szolgáltatásokat. A piac körülményei közt érvényesülő ún. kommercializálódás keményen befolyásolja az ifjúsági szabadidő, gyermekkultúra, a média vilá-gát, de a szélesebb értelemben vett gyermekjólét világát is. (Mindezt pótolni, kompenzálni képes hagyományos-organikus kultúráról beszélni illúzió.)

Az a fiatal generáció, amelynek a neveléséről a családoknak, az iskoláknak és partnereik-nek ma és a jövőben kell gondoskodniuk, óriási mértékben különbözik a korábbi generációktól. A ma élő gyermekek és fiatalok (és azok, akik az elkövetkező években lépnek be az iskolázásba) másképp viszonyulnak a tanuláshoz, mint az idősebb generációk. Nagyobb mértékét igénylik az autonómiának és a személyes szuverenitásnak, erősebben jellemzi őket az individualizmus.

A jövővel kapcsolatos elvárásaikat nagyobb mértékben befolyásolja a bizonytalanság, a hiteles dialógus hiányára hajlamosak apátiával vagy elfordulással reagálni, közösségi aktivitásba nehezebben vonhatók be. A mai és a következő nemzedékek az elektronikus kommunikáció vi-lágában nőnek fel, egészen fiatalon elsajátítják az információs technológiát, olyan virtuális háló-zatok tagjaiként kommunikálnak egymással, amelyekbe a felnőtt nemzedék legtöbb tagja szinte egyáltalán nem lát bele. Ugyanakkor mindezek az értékek és folyamatok hallatlanul differenciált módon jelennek meg a fiatalság körében – leképezvén a felnőtt társadalom differenciáltságát és megosztottságát, legyen szó akár jövedelmi helyzetről, akár világnézeti elkötelezettségekről.

Miközben a fiatalok egy része az információs társadalom normái szerint szocializálódva már a XXI. század világában él, sokuknak családjuk elemi létfenntartási gondjaival kell együtt élniük, és kiszorulnak ebből a világból. A gyermekek jelentős hányada (különösen azok, akik többszörösen hátrányos szociális feltételek között élő családokba születtek) ma jóval nehezebb anyagi körülmények között él, mint korábban. Az ő esetükben a sikeres iskolai tanulás elemi feltételei is hiányoznak. A gyermekek harmonikus fejlődésének azonban azok a körülmények sem feltétlenül kedveznek, amelyek a jobb anyagi körülmények között élő családokat jellemzik. A megszokott életszínvonal megőrzésére vagy javítására a szülők jelentős hányada csak akkor képes, ha a rendelkezésre álló idő meghatározó hányadát jövedelemszerzésre fordítják, és ezt többek között a családi együttlétől, a gyermekekkel való foglalkozástól kell elvonniuk

### 1.4 A tanulás szerepének és értelmezésének átalakulása

Látványos változás történt abban, ahogyan a tanuláshoz az egyén és a társadalom életé-ben betöltött szerepéről gondolkodunk. A tanulás végigkíséri egész életünket. Tanulótársadalom-ról beszélünk: a tanulás áthatja a társadalom egészét, jelen van a gazdasági szervezetekben, jelen van a politikában és a kormányzásban, ott van a mindennapi érintkezéseinkben, és szinte minden területen alapvetően meghatározza azt, mennyire vagyunk képesek problémákat megoldani. Ma-

gára az iskolai tanulásra is ebből a tágabb perspektívából kell tekintenünk. Akkor gondoljuk eredményesnek az iskolai tanulást, ha az felkészít a tanulótársadalomban zajló életre, ha képessé tesz a mindig és mindenhol szükséges tanulásra.

A hazai viszonyok *drámai* adatai mellett a fejlett világ egészére új helyzetként jellemző demográfiai viszonyok alakulásának két olyan elemét külön is hangsúlyozni szükséges, amelyek alapvető mértékben meghatározzák a közoktatás jövőbeni fejlődését: *az iskolás korosztály létszámának további jelentős csökkenését és a társadalom elöregedését*. E jelenségek az egész ellátórendszert, sőt az egész társadalmat átstrukturálják a közeli jövőben s messze ható következményeik vannak annak a rendszernek a fejlődésére is, amely történetileg az ifjúság nevelésére jött létre, és amelynek e folyamat nyomán az erőforrásokért folyó versenyben – bármilyen kegyetlen is kimondani – nagy erejű „versenytársai” jelennek meg a szociális ellátás, betegellátás, idősellátás szféráiban.

Jelentős változások zajlottak le az életünket és munkánkat meghatározó technológiai környezetben. A legjelentősebb ezek közül kétségtelenül az információs és kommunikációs technológia beláthatatlan mértékű fejlődése, s ennek behatolása a mindennapi élet és a munkavégzés szinte minden színterére.

Mára az ún. *digitális írástudás* olyan képességgé vált, amelynek az elsajátítását az iskoláknak minden gyermek számára biztosítaniuk kell. Az emberek közötti kommunikáció lehetőségeinek kitérülése, a kapcsolati hálózatok sokaságának megszületése, az ügyek intézésének, a munkavégzésnek új formái új lehetőségeket és új kihívásokat jelentenek a társadalom számára. Ezúttal is hangsúlyozzuk: ugyanekkor új szakadékok is kialakulnak azok között, akik képesek kihasználni az új technológia nyújtotta előnyöket, és azok között, akik különböző okokból erre nem képesek.

Magyarországon rövid idő alatt és olyan módon épültek ki a demokrácia politika intézményei, hogy ezek mögül hiányzott két alapvető feltétel: az erős civil társadalom és a demokratikus politikai kultúra hagyományai. A demokratikus kormányzás XXI. századi új modelljével a magyar társadalomnak úgy kell megbarátkoznia, hogy valójában még azon az alkalmazkodási folyamaton sem ment végig, amelyet annak korábbi modellje igényelt. Több mint másfél évtizeddel a demokratikus átalakulást követően ma is jelentős deficittel kell számolnunk, akár a civil aktivitást, akár a demokratikus politikai kultúrát tekintjük.

A társadalmi tőke megerősödése, az együttműködési hajlandóság és a bizalom növekedése Magyarországon is egyre inkább a gazdasági versenyképesség és az életminőség javulásának egyik legfontosabb feltételévé válik. Mindezek miatt a nevelésüggyel, az oktatással kapcsolatban egyre erőteljesebben jelenik meg annak az igénye, hogy hatékonyabban járuljon hozzá a szociális kompetenciák, a közösség-szerveződé és általában a társadalmi kooperáció erősítéséhez.

## 1.5 Egészségállapot és egészségmagatartás, környezetünk védelmének kérdései

A magyar társadalom egészségi állapota romlik. Ennek az állapotnak a kialakulásában sok tényezőnek van szerepe: ezek egy része a lezajlott társadalmi átalakulásra vezethető vissza, másik részük viszont már ezt megelőző hatásokra. A magyar társadalomra azonban nemcsak egészségi állapotának a romlása jellemző, hanem az egészség megőrzéséhez és helyreállításához fűződő nem igazán felelős viszonya is.

Az egészségmegőrzés és az egészségvédelem a magyar társadalom egyik legnagyobb horderejű kérdésévé válik. Ennek a kérdésnek számos olyan vonatkozása van, amelyek az egyének gondolkodását, mentális modelljeit, attitűdjeit és elvárásait, viselkedésük egészét érintik, és amiből a nevelést s szocializációt érintő közvetlen következtetések adódnak. A probléma súlyossága és a megoldására irányuló társadalmi igény erőssége miatt azzal érdemes számolnunk, hogy

az egészségnevelés a közoktatás-politika és a közoktatás-fejlesztés egyik központi kérdésévé fog válni.

A Földünket és életünket fenyegető, az ember által létrehozott környezetkárosítás nyomán keletkezett veszélyek és ezek okai ma már közismertek. Az ember környezetkárosító tevékenységének a megváltoztatása óriási feladat. Többek között azért nehéz, mert ehhez az emberi viselkedésnek, a mindennapi beidegződéseinknek, a megrögzött hiedelmeinknek és attitűdjeinknek az átalakulására van szükség. A környezetszennyezés megállítása nemcsak magas szintű tudatosságot és elkötelezettséget igényel, de együttműködési hajlandóságot és a bizalom magas szintjét is. Az ember egyéni és közösségi viselkedésének a megváltoztatása nélkül lehetetlenség megállítani a környezetrombolás folyamatát.

Ezen a területen az óvodai, iskolai nevelés s a felnőttnevelés-közművelődés megkerülhetlenné válik: a környezet védelmében tett erőfeszítések jelentős hányadának az emberi viselkedés megváltoztatására, ezen belül az intézményes nevelés s ezzel együttműködő nem-formális nevelési rendszerek fejlesztésére kell irányulnia. A környezeti nevelés, éppúgy, mint az információs és kommunikációs technológia alkalmazása a tanulás és a nevelés megújításának is egyik fontos eszköze lehet.

## 1.6 A nemzetközi környezet átalakulása

A nemzetközi helyzetben bekövetkezett változások társadalmi, kulturális és politikai feldolgozása ma is zajlik, s különösen érzékenyen érinti a fiatal nemzedéket s a fiatal nemzedékkel kapcsolatban álló szakembereket, pedagógusokat. Ma tagjai vagyunk az Európai Uniónak, a legfejlettebb demokráciákat és piacgazdaságokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezetnek (OECD) és az Észak-atlanti Védelmi Szerződés Szervezetének. Új kapcsolatok, új viszonyok, új értékek – megannyi új nevelési feladat!

A gazdasági átalakulás nyomán a kilencvenes évek második felében elindult erőteljes növekedés lehetővé tette az állami kiadások növelését. Ez azt az érzetet keltette, hogy a korábbi intézményi struktúrák hosszabb távon is fenntarthatóak. Ez az illúzió azonban mára szertefoszlott. Azzal kell számolnunk, hogy a közpénzekkel való hatékony gazdálkodás kényszere, egyben a szolgáltatások minőségének a garantálása a közoktatásban is állandó prioritássá válik.

A nemzetközi közösség jelentős támogatást nyújtott belső átalakulásunkhoz, ennek a hatásai a közoktatást eleinte csak kevéssé érték el. A többi országtól eltérően saját belső (szellemi és anyagi) források felhasználásával hoztuk létre a működő tankönyvpiacot, hajtottunk végre tantervi reformot, alakítottuk át vizsgarendszerünket, építettük ki a pedagógusok szakmai fejlesztésének a rendszerét és vezettük be a minőségbiztosítás új rendszerét.

A nemzetközi hatások mindazonáltal érezhetően alakították, és egyre inkább alakítják belső folyamatainkat. Az ország oktatási rendszerének a teljesítményét és a rendszerre irányuló kormányzati politikákat folyamatosan értékelték és értékelik nemzetközi szervezetek, és azok a visszajelzések, amelyek ezekből az értékelésekből születnek, nem kis mértékben befolyásolják a közoktatás hazai szereplőinek a viselkedését. Immár egy évtizede az oktatás területén is összehasonlítható visszajelzések és indikátorok birtokában alakíthatjuk nemzeti politikánkat.

Az Európai Uniónak, olyan időszakban lettünk a tagjai, amikor a közösség oktatás-politikai aktivitása és befolyása korábban nem tapasztalt mértékűvé vált. Az uniós csatlakozás óta eltelt mindössze három évben jelentős forrásokat használhattunk fel a közoktatás tartalmi modernizálására, az értékelési-mérési rendszer továbbfejlesztésére, a társadalmi integrációt támogató oktatási programokra. A jövőben a közoktatás fejlesztésének legfontosabb forrását az uniós támogatások fogják adni, ezek távlatos és társadalmi-szakmai támogatást élvező felhasználása nélkül eredményes ágazati politika nem képzelhető el. A nemzetközi hatásokra irányuló figyelmünknek azonban súlyos hiba lenne kizárólag e fejlesztésekre fordítanunk.

A nemzetközi közösség a kölcsönös tanulás közössége is. E közösségen belül a szakmai tudás átvételének és átadásának nagy lehetőségei tárulnak fel. Az európai országok közösségéhez tartozó országok hasonló közoktatási problémákkal szembesülnek. Megoldásukat különböző módszerekkel próbálják elérni. Ezek egy része más környezetre is sikeresen adaptálható. Új – szakmánkat dinamizáló – pedagógiai megközelítések, programfejlesztési és iskolaszervezési megoldások, értékelési és mérési technológiák megismerésére és elsajátítására nyílik lehetőségünk. Ugyanakkor a mi iskoláink és pedagógusaink, helyi és országos irányító hatóságaink is átadhatják másoknak azokat a technikákat, amelyeket maguk dolgoztak ki.

## 2. A NEVELÉSÜGY ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK, PROBLÉMÁK, MEGOLDÁSI KERETEK

A kongresszus szekcióinak vitaindítóiban, előterjesztéseiben és remélt vitái számára a fentebb leírtak alapján kiemeljük az alábbiakat:

- gyermekek, kamaszok, fiatalok, a felnövekvő korosztályok szocializációja, és ezen belül az intézményi szocializáció;
- a pedagógusok, a felnövekvő korosztályok támogatására hivatott érték közvetítő és kompetenciafejlesztő szakemberek;
- a tanulás fogalmának és folyamatának átalakulása, a tanítás módszerei és a tanulás környezete, az új információs és kommunikációs technológia jelenléte az iskolákban, új típusú tudások és források iránti társadalmi igény, az intézmények belső világa és a nevelés tágabb környezete;
- eredményességi, és minőségproblémák;
- a méltányosság és az igazságosság kérdései, az esélyegyenlőséghez való jog kihívásai;
- a közoktatás és társadalmi-gazdasági környezete közötti kapcsolatok változása, a közoktatási rendszer kormányzása, a közoktatás finanszírozása;
- iskolaszervezeti problémák, a nevelési alrendszerek kapcsolódása, tartalmi szabályozás és fejlesztés a közoktatásban;
- a közoktatás fejlesztése és a fejlesztés eszközei, a közoktatás fejlesztésének tudásháttere, a fejlesztés nyilvánossága, társadalmi közfigyelme.

### 2.1 A gyermek és az iskola: gyermekek, serdülők, fiatalok a nevelés intézményrendszerének hálójában

Azt az elmúlt másfél évtizedet, amelyben a magyar társadalom történetének egyik legnagyobb horderejű átalakulásán ment keresztül, gyakran jellemezzük az átmenet fogalmával. E fogalom arra az állapotra utal, amikor a korábbi helyzet normái már nem képesek szabályozni az egyéneket és a közösség életét, de az új helyzet még nem stabilizálódott annyira, hogy a szerepüket az új helyzetnek megfelelő normák tudnák átvenni. Átmeneti időszakokban szükségképpen zavarok keletkeznek a szocializációs folyamatban. A személyiség alakulását meghatározó közösségi erők nem képesek megfelelő orientációs hatást gyakorolni, ráadásul több sajátos értéknormát valló közösség él egymás mellett, növekszik az egyének közötti, illetve az egyének és a közösség közötti súrlódások és konfliktusok valószínűsége.

Ezt az átmeneti időszakot jelentős társadalmi csoportok objektív élethelyzetének a rendkívüli mértékű átalakulása is kísérte. Mindez az iskolai nevelésben szükségképpen közvetlenül és rendkívül nagymértékben visszatükröződött. Az iskoláknak és a nevelőknek feloldhatatlan elmentmondások sokaságával kellett szembenézniük, amire a választ esetenként a korábbi időszakokból ismert és megőrzött normák felé fordulással, esetenként új normák aktív megteremtésére való törekvéssel adták meg. Gyakran tehetetlenül – lemondással vagy sikertelen erőfeszítéseket téve – szemlélték a kialakult helyzetet. Kérdések sokasága merül fel ezen a területen, amelyeknek pusztán számbavétele is komoly erőfeszítést igényel.

- Vajon segíti-e a jelenlegi nevelési dilemmák megértését az *átmenet* fogalma?
- Vannak prognózisok, még inkább megfogalmazódó igények, melyek szerint a jövőben számíthatunk a normák és az értékek nagyobb stabilitására.

Mások szerint éppenséggel azzal kell számolnunk, hogy mindezek folyamatosan fejlődnek, változnak. Az iskolai nevelésnek – megannyi partnerével karöltve – azt kell elősegítenie, hogy a személyiség megőrizesse integritását egy állandóan változó környezetben. Elterjedt az a vélekedés, hogy eszközeink szegényesek arra, hogy az individualizálódás várható további erősödése mellett biztosítsuk a közösség és az autonóm egyén közötti viszonyok dinamikus harmóniáját. *Hogyan védhetjük meg az egyént azoktól a kockázatoktól, amelyek az autonómiával szükségképpen együtt járó nagyobb magárahagyatottságból fakadnak, és hogyan készítsük fel az autonómiával járó nagyobb felelősségre?*

Új típusú nevelői személyiséget igényel a sikeres nevelés egy olyan társadalmi környezetben, amelyre az értékek és normák állandó vitája, az egymással súrlódó normák egymásmellettsége jellemző. Új nevelési technikák szükségesek, amelyek ilyen feltételek mellett eredményesek lehetnek. Igen nehezen biztosítható eredményes politikai szocializáció – azaz a felelős, elkötelezett és együttműködésre képes aktív és autonóm polgár nevelése a mai társadalmi politikai környezetben, ahol többféle – korántsem mindig harmonikus rendszert alkotó – közösség tagjaiként kell élnünk. Különböző kisebbségek és többségek viszonya drámai konfliktusokban jelenik meg a felnövekvő generáció számára is.

### *Hogyan változott az iskolák belső világa?*

Az iskolák jelentős hányada nem nyújt – nem képes erre, más vélemények szerint nem is vállal – olyan, a gyermekek és a fiatalok számára vonzó, érzelmi biztonságot ígérő, szellemileg serkentő környezetet, amelyben szívesen tartózkodnak, és amely a fejlődésüket maximálisan támogatni tudja. Az iskolák jelentős hányadának belső pedagógiai és szervezeti viszonyai (szegényes partnerkapcsolatai szegényes és funkcióválsággal küzdő partnerekkel) nem alkalmasak arra, hogy a gyermekekben, serdülőkben és a fiatalokban kibontakoztassák, fejlesszék az aktív közösségi létezéshez és a demokratikus együttéléshez szükséges motiváltságot, képességeket.

Az intézmények korábban nem látott mértékű önállóságot kaptak saját működésük meghatározásában. Közöttük ennek köszönhetően is igen nagy eltérések alakultak ki. Látunk a tanulás intelligens megszervezésére és önfejlesztésre képes, kooperáción, érdekegyeztetésen alapuló sikeres technológiai és szervezeti újítások sokaságát alkalmazó, kooperációt, érdekegyeztetési kultúrát fejlesztő intézményeket, iskolákat. Másfelől – és ez alkotja a többséget – olyanokat, amelyekben a tanulás megszervezésének a módszerei alig változtak, amelyeket gyakran szervezeti és vezetési apátia jellemez, és amelyek saját erőből belülről nem képesek a fejlődésre.

A nemzetközileg is jól fogadott magyar óvodai alapprogram szelleme megerősítette a magyar óvoda hagyományosan progresszív törekvéseit. Látunk kell: a társadalmi átalakulások sodrában olyan elvárások is nyilvánossághoz, sőt érvényesülési erőhöz jutottak, melyek a *fejlődés támogatása* helyett a direkt fejlesztést hangsúlyozták, tanítást szorgalmaztak a szabad játék kárára, az óvoda felkészítő szerepét valóságos iskola-előkészítésként, előtanításként szorgalmazták. Más társadalmi környezetben „gyermekmegőrző” szerepre redukálódtak a funkciók.

Megváltozott a *gyermeki motivációk* rendszere. Értelmezni szükséges éppen a változó intézményi funkciók nézőpontjából: mit is jelent a motivációk szempontjából „*érdekeltté tenni*”, „*élményhez juttatni*”, „*pozitív érzelmeket kelteni*”.

Az iskola alapkérdése sok esetben még mindig a „*mit tudsz?*”, vagy a „*mit nem tudsz?*”. Az utóbbi beállítódás vezet el a kompetenciatudat súlyosbodó zavarához. Az iskolai élet egésze – olykor nem szakszerűen, nem életkorhoz szabottan – alkalmazza az állampolgárságra nevelés eszközeit, olykor éppenséggel saját „különbékéje” fenntartása érdekében csak az „alattvalóvá formálásban” érdekelt.

Él egy mágikus kultusz – főként az iskola világában – a lehetőleg minél egységesebb társadalmi normákról, a sztenderdről (ezzel szoros összefüggésben az ettől való eltérés szigorú szankcionálásáról). Erről a diszfunkcióról tanúskodnak az iskolán belüli kommunikáció formái,

gyerek-tanár, szülő-tanár, tanár-tanár viszonylatban. Az „osztályzás vagy értékelés?” átpolitizálódott vitái éretlenségről, értetlenségről is tanúskodtak. A különböző dimenziók mentén megfigyelhető társadalmi hátrányok (szociális, területi, az etnikai hovatartozásból vagy a korlátozott személyes képességekből fakadó hátrányok) szinte sorsszerűen iskolai kudarcá alakulnak át már az iskolarendszerű oktatás kezdő szakaszában. Az iskolai kudarcok pedig társadalmi hátránnyá rendeződnek, és ezzel a kör bezárul.

A Nemzeti alaptanterv kiindulópontja lehetett volna a fenti kérdésekre válaszolni képes belső reformoknak, az oktatáspolitikai szabályozási taktikáinak gyors változásai azonban nem segítették a NAT-ba foglalt korszerű elemek érvényesülését. Miközben – le kell szögeznünk – a Nemzeti alaptanterv gazdagodó változatai nemzetközi mércével is korszerű választ adnak a kihívásokra.

Intézményeinkben megjelent az *integráció és inklúzió* elvárása és gyakorlata. S megjelent az ezzel ellentétes elvárások nyilvánossága is. A szakszerű *integrálás*, már a kezdő szakaszban is a családdal és a helyi közösséggel való együttműködés legfontosabb kiindulópontja. Ehhez kapcsolódik a szakszerű *differenciálás* kultúrájának szakmai igénye. Ebben a felfogásban az átmenetek „puhák”, mind az óvoda és iskola, mind magasabb iskolai szakaszok közt. A pedagógusi kultúrában erősödnie kell a tudásnak a testi és lelki fejlődés – illetve fejlettség – tényeiről, és ezek figyelembe vételéről, a személyes kötődésről, érzelmi biztonságról. Méltányolja az iskola az intelligenciák *különbözőségét*, megfelelve ezzel a gyerekek, a családok és a társadalmi elvárások *különbözőségének!*

Fontos kimondanunk: az óvoda, iskola, az iskolai osztály, az iskola megannyi más belső szerveződése, szervezeti formája, a kollégium a korosztály *társulásigényének* is színtere változó iskolaképek esetén is.

Ma szinte mindenki egyetért abban, hogy az iskoláknak *nyitniuk* kell a külvilág felé. Nyitottnak kell lenniük a helyi közösség, a tanulni vágyó felnőttek, a társadalmi problémák megoldásán dolgozó partnerek igényei előtt. Ehhez új szervezeti formákra, új vezetési megközelítésre, a nyitottságot pozitív módon kezelő pedagógiai megközelítésekre van szükség. Megállapítható, hogy új törvény, új szabályok szerint a *gyermek- és ifjúságvédelem* a teljes korosztályra vonatkozik, mégis differenciált. Több körülrajzolt célcsoportja van. Az új alapelvekre épülő gyermekvédelem egyik alap gondolata, hogy *minden gyermek védelemre szorul* a maga módján, de különböző mértékben és módon. Mindez fokozottan épül a jogállamiság elvére.

A jog, mint különlegesen fontos, a döntéshozótól függetleníthető eszközként jelenik meg a gyermeki érdekvédelemben, s így a gyermek-és ifjúságvédelemben is felértékelődtek a gyermeki jogok. A rendszer tulajdonlás tekintetében pluralista. A társadalmisított gyermekvédelem szektorsemlegességet hirdet. Az ifjúságot, s így ezen belül a gyermek- és ifjúságvédelem problémakörét alapvetően szociális problémaként jeleníti meg, visszaállította a család szerepének jelentőségét. Az állami szerepvállalás csökkenésének arányában növekednie kellett volna a nem-állami szféra szerepének, felértékelődnie a civil önszerveződésnek, önszervezésnek. Ez a változás csak részben következett be. A fiatalok körében tapasztalható új keletű riasztó jelenségek – szegénység, iskolázatlanság és a szakképzés hiánya, munkanélküliség, bűnözés, prostitúció, illegális gyermekmunka, szexuális kizsákmányolás, bántalmazás, kolduló maffiák stb. – szakszerű gyermekvédelmi koncepciót, kezelésmódot igényelnek.

*Újraértelmezendőnek tartjuk a fiatalok neveléséért viselt felelősség „munkamegosztását” az iskolák (óvodák, kollégium) és a tágabb társadalmi környezet között.* Erősödjék a dialógus a tanítást és nevelést professzionális módon végző és az e területen meghatározó szerepet játszó egyéb szereplők között.

A gyermekek és az ifjúság nevelése nemcsak az iskolákon belül, az intézményes ellátórendszerben zajlik. Az iskolákon kívüli viszonyok – így például a civil társadalom szerveződése, a gyermekeket és a fiatalokat befogadó társadalmi szervezetek, szórakozási és sportolási lehetőségek, az ifjúsági és gyermekkultúra által közvetített tartalmak, szervezett kulturális öntevékeny-

ségek vagy a tömegkommunikáció igen eltérő mértékben és igen eltérő tartalmakkal fejtik ki hatásukat a fiatalok különböző csoportjainak, rétegeinek szocializációjára nézve.

A gyermekkultúrában korábban érzékelt értékelvőség és a hozzájuthatás érzékelhető esélyegyenlősége – magas szintű vívmányaival együtt – a piac és a szabadság kettős súlya alatt lényegében összeomlott. Nem elég magyarázatként az állami közvetítő és támogató infrastruktúra és kulturális politika látványos kivonulása, itt mélyebb folyamatok is érvényesülnek. A piac – sőt a világpiac – felismerte, hogy valóságos, sőt a legmakacsabb kereslet alakítható ki a gyerekek számára kínált kulturális, vagy kulturális jellegű fogyasztások körül.

Az igények és szükségletek különbözőségének tiszteletben tartása mellett az értékelvű jelenségek támogatásának és promóciójának újjászervezése, s a kritikus tájékoztatás új rendszerének kialakítása szükséges, új csatornák szükségesek. Hiszen a *tömegkultúra* igazán most veszi birtokba a gyerekkultúrát. Erről a magyarországi gyerekek hajmeresztő mennyiségű és minőségű tévéfogyasztási szokásai tanúskodnak. Idesorolható a könyvpiac elárasztása ellenőrizetlen, több szempontból selejtes licenc-művekkel. A média gyermekszolgáltatásaiban az értékszemponthuság kimutathatatlan. A médiafogyasztással összefüggő – élesen eltérő – szakmai megítélések közt kezdetleges a dialógus, szakmai szekértáborok állnak egymással szemben – megengedni illetve korlátozni vágyók, a társadalmi közbeszédben a gyermek és média viszonya (sem) nem képezi közbeszéd tárgyát.

A *gyermek- és serdülőszervezetek* öngazoló utóvédharcokat folytatnak létükért, a körjük tömörült kishalmazú közösség érdekei védelmében, rájuk hivatkozva. Állami prioritások nincsenek, melyek e szerveződések az új társadalom szocializációs szereplőiként méltányolnák, a civil világ forráshiányos e téren, a családok és szülők vagy vásárlóerővel, vagy érdekérvényesítő képességgel nem rendelkeznek, hogy e közösségeket jelentőségtejtjesebben fenntartsák.

## 2.2 A tanulásról, a tanulás változó értelmezéséről és eszközrendszeréről

Az elmúlt évtizedekben egyre erőteljesebben fogalmazódott meg az az igény, hogy az iskolai tanulás eredményesebben oldja meg a sikeres élethez szükséges és a munka átalakuló világában is egyre inkább igényelt képességek fejlesztését. Az a pedagógiai megközelítés és azok a módszerek, amelyek az iskolai tanulási környezetet Magyarországon jellemzik, az elmúlt másfél évtizedben azonban keveset változtak. Ugyanakkor a pedagógiai kultúra és a tanulás-szervezési módszerek megújításának a célja mára a hivatalos oktatáspolitikai stratégiák egyik központi elemévé vált, és – döntő részben az uniós források felhasználásával – több konkrét fejlesztési program folyik. A kompetenciafejlesztés az egyik legfontosabb oktatáspolitikai célkitűzés lett. A kompetencia-központú fejlesztési törekvésekkel kapcsolatban azonban ma még nagyon sok nyitott, megválaszolatlan kérdés van, pl. melyek azok a legfontosabb kompetenciák vagy képességek, amelyek fejlesztését előtérbe kell helyeznünk, amennyiben ezek fejlesztése személyre szabott módszereket igényel, milyen feltételei vannak annak, hogy e módszereket a tömegoktatás feltételei között is alkalmazni tudjuk?

A gyors társadalmi és gazdasági változások szükségessé tették a tanulás fogalmának kitágítását és az iskolai tanulás funkcióinak újraértelmezését is. A tanulás expanziója felgyorsult, és két irányban is túlterjed a formális iskolai oktatáson. Egyrészt a tanulás nem zárul le az iskolával: ismét megjelent az *egész életen át tartó tanulás* eszméje (lifelong-learning – LLL), s napjainkra már a hétköznapi élet realitásává vált. Az ezredforduló körül az előző kifejezés analógiájaként egy másik szókapcsolat is megjelent: az élet *minden területére* kiterjedő tanulás (lifewide-learning – LWL). Ez utóbbi arra utal, hogy nem csupán a formális tanulási kontextusban, hanem a gyorsan változó környezethez alkalmazkodva mind több élethelyzetben folyamatosan új tudást sajátítunk el. E folyamatokhoz a szervezett keretek között folyó tanulásnak, az élet korai szakaszaira koncentrálnak fejlesztésnek, a formális oktatásnak is alkalmazkodnia kell. A modern társa-

dalmak iskolájának meg kell találnia az ésszerű együttműködés, munkamegosztás, más esetekben a versenykihívás elfogadásának alapelveit az iskolán kívüli tanulási lehetőségekkel, másrészt szerveznie, integrálnia kell az iskolán kívüli tanulási tapasztalatokat.

A pszichológia kognitív forradalma felgyorsította az iskolai tanulás és a tanári munka tudományos alapjainak fejlődését is. Új ismeretekhez jutottunk arról, milyen változásokon keresztül, miképp alakulnak a tanulók fogalmai, miképp szerveződik tudásuk rendszerbe, mi a különbség az értelmes, jelentésteli tanulás és a tananyag pusztá reprodukálása között, mi a megértés lényege, és miképpen lehet elérni, hogy az iskolában tanultak szélesebb körben is alkalmazhatóvá váljanak. A mind több funkciót integráló komplex módszerek a tanulás jól szervezett tartalmait használják fel a készségek, képességek fejlesztésére. A projektmódszerek, a probléma alapú tanulás, a kooperatív módszerek sikert értek el a szervezett tanulás és az iskolán kívüli alkalmazás javításában.

*Az is világossá vált, hogy az iskolai tanulás eredményességét meghatározó folyamatokat nem lehet megérteni, ha figyelmünket csak a kognitív tényezőkre fordítjuk, és nem vesszük figyelembe azt a társas közeget, érzelmi hatásrendszert, amelyben a tanulás zajlik.* A motiváció, az énkép, a tanuláshoz fűződő viszony, a tantárgyakkal és a tananyaggal kapcsolatos attitűdök szerepének mélyebb megértése lehetőséget teremtett az oktatás gyakorlatának megváltoztatására, a pedagógiai kultúra fejlődésére is.

Kutatások erősítették meg a kisgyerekkori tanulás jelentőségét, az alapvető készségek-képességek fejlesztésének fontosságát; megmutatták a család meghatározó szerepét, és azt is, hogy az oktatási rendszer egy-egy eleme, egy-egy vállalkozó, innovatív pedagógiai műhely – hosszabb-rövidebb ideig – eséllyel veszi fel a küzdelmet a társadalmi meghatározottság bénító erőivel. A modern oktatási módszerek sikereinek egyik kulcsa lehet, hogy mind gyakoribb és kifinomultabb visszacsatoló és korrekciós mechanizmusok támogatják a differenciált utakon megvalósuló tanulást.

Az utóbbi időszakban megtörtént a magyar iskolák felszerelése az új információs és kommunikációs eszközökkel, és megtörtént bekapcsolásuk a világhálóba. Az új technológia a tanulás és tanítás megszervezése számára sokféle új lehetőséget tár fel. Ezek kihasználása csak akkor lehetséges, ha az iskolák és a pedagógusok erre megfelelő módon fel tudnak készülni. Az interneten szerezhető információk közvetlen bekapcsolása a tanulási folyamatba, a tanulást segítő eszközök és tartalmak, illetve az ezeket előállítók körének a bővülése, a tanuló és oktatója közötti személyes kapcsolatokat bizonyos vonatkozásokban helyettesíteni képes távoktatás, a virtuális tanulási környezeteket létrehozó és működtető iskolák megjelenése, a tanulás egyénre szabott megszervezését lehetővé tevő oktatási programok terjedése eredményesebbé és hatékonyabbá teheti a tanulást, de káros hatással is lehet rá.

Mindez kérdések sokaságát is felveti.

- Vajon a költséges új technológiák beszerzésének és működtetésének költségei kit terheljenek?
- Hogyan tudjuk biztosítani az új digitális ismerethordozók pedagógiai minőségét?
- Hogyan kezeljük azt a helyzetet, amelyre az interneten keresztül elérhető tartalmak végtelen sokasága és ellenőrizhetetlensége jellemző?

Nem látható még pontosan, hogy a tanuláshoz az új technológia által átalakított formái hogyan hozhatók összhangba a személyiség mindenoldalú fejlesztésének általános céljaival. Ehhez az iskolai élet megszervezésének olyan új modelljeire van szükség, amelyek harmonikus viszonyt képesek teremteni a technológiai és emberi szükségletek között.

Ha azonban a technikai fejlődés előtte jár a pedagógiai igények megjelenésének, fennáll a veszélye, hogy technika szállítja a megoldásokat, ám nem azokra a problémákra, amelyek az oktatásban jelentkeznek. A technikai fejlődés –, ha a hozzáférés szelektív – elmélyítheti a digitális szakadékot.

A műveltségről való gondolkodásban mind nagyobb szerepet játszik egy másik tendencia, az emberi tanulásról, a tudás természetéről, szerveződéséről, alkalmazásáról alkotott tudományos ismeretek látványos gyarapodása. A műveltség komponensei között mind nagyobb szerepet kapnak bizonyos alapvető és általános készségek: mint például az olvasás, bonyolult szövegek megértésének, értelmezésének készségei, komplex problémák megoldásának képessége. A műveltségkoncepció átalakulásának további meghatározója a modern társadalmaknak az egyénnel szemben támasztott bizonyos szinten – a társadalmi relevancia szintjén – konvergáló elvárásai.

Egy ilyen indíttatású műveltség-koncepciót fejlesztettek tovább a PISA-felmérések elméleti kereteinek kidolgozói. Az írni-olvasni tudás fogalmának kiterjesztésével újfogalmazták az olvasáskultúra, a természettudományos műveltség és a matematikai műveltség fogalmát. Az ilyen globális – minden fejlett ország polgárától elvárható – műveltség mellett azonban az iskolának el kell látnia tanulóit a regionális, európai műveltséggel, fel kell készítenie a nemzeti kultúrák megőrzésére és gazdagítására, és a sokféle szubkultúrában való eligazodásra is.

Van átfogó benyomásunk, s szólnak vizsgálatok is arról, hogy a tanulók társadalmi-kulturális összetételében végbemenő változások milyen követelményeket támasztanak, s egyszersmind milyen mozgásteret jelölnek ki a pedagógusok számára. Nyilvánvalóan minden eddiginél változatosabbá válik a 18 éves korig tanköteles fiatalok attitűdje a tanulással szemben, motiváltsága és értelmi kapacitása a nagyon sokrétű tudás megszerzésére, amely folyamatban az iskolák látogatása csak egy – bár fontos – szakasz, a tömegkommunikációval összeszövődő informatika külső és belső környezetében zajló periódus.

### 2.3 A nevelő, a pedagógus szakma

A pedagógus szakma helyzetének és e szakma fejlesztésének kérdését az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés legfontosabb kérdésének kell tekintenünk. A pedagógusképességek újraértelmezése kívánatos. Ennek megfelelően végig kell gondolni e pedagógusképességek folyamatos karbantartásának, fejlesztésének kérdéseit, ennek érzékelhetően több, többfajta útját – ebben a rendszerben elhelyezve mind az első képzés, továbbképzések világát.

Szembeszökő, hogy a kívánatos változások iránti elkötelezettség fejlődése jelentősen lefékeződött – ennek tartalmát és kiterjedtségét illetően is. Érzékelhetőek olyan „mindennapi elméletek” (mondhatni ideológiák), melyek e fékek szerepét töltik be. Meg kell találni azokat a motívumokat, olykor szóhasználatot, diskurzusmódot, melyek segítenek ezen fékező ideológiák, kimagyarázkodások feloldásában, s az innovativitás dinamizáló energiáit újra érvényesítik.

*Jelentősen növelni érdemes, szükséges a pedagógusok anyagi és széles körű, több szintű társadalmi elismertségét.* Ehhez a szakma egészére jellemző teljesítménynek – s az egyes pedagógus teljesítményének is – szakszerűbb, jobb értékelése, sokkal szélesebb körű nyilvánossága kívánatos. *Vajon lehetséges-e mindez a foglalkoztatás és a szakmai követelmények meglévő keretein belül, vagy szükség van e keretek módosítására?* Meg kell vizsgálni a realitását és feltételeit egy olyan új társadalmi szerződésnek, amelynek a szakma és a tágabb társadalmi-gazdasági környezet között kellene megszületnie. Indokolt egyensúlyt teremteni egyfelől a kimagasló szakmai teljesítmények, a különlegesen nehéz körülmények között végzett eredményes munka vagy a másokhoz képes nagyobb áldozatvállalás elismerése, és másfelől a szakma belső egységének a fenntartásával és erősítésével kapcsolatos igények között.

A szakmán belül határozottabb szerepeket kell szánunk a vezetőknek, és a vezetői munkát sikeresebbé kell tenni. Egyensúlyt érdemes kialakítanunk a tanárképzés, a pályakezdők munkahelyi bevezető tanulása és az egész életen át tartó szakmai fejlesztés között. Megújításra szorul a pedagógusok gyakorlati képzése, és ebben meg kell találni a legsikeresebb és leginkább innovatív iskolák szerepét.

A pedagógus szakma megújulásában megkerülhetetlen szerepe lehet a szakma önszerveződésének, az érdekképviseleti fórumoknak, a szakma és a társadalmi környezet közötti kommunikáció különböző, akár új, mindenképpen javításra szoruló csatornáinak.

A pedagógusszerep hatékony betöltésének követelményeit ma *kompetenciák* formájában fogalmazzák meg a dokumentumok. E kompetenciákban – mint a gyakorlati tudás, az ismeretek, képességek és attitűdök sajátos együtteseiben – új hangsúlyt kap a gyerekek, tanulók társadalmi és személyes kvalitásai iránti érzékenység, az informatikai, tömegkommunikációs környezet pedagógiai kiaknázásának tudatossága és eredményessége. *Felértékelődik a társadalmi kommunikációra való nyitottság mind a kollegiális és a szülővel való kapcsolattartás, mind a demokratikus közélet, sőt az európai szellemi közösség tekintetében is.* A kompetenciák fogalmi tisztázása akkor és abban nyeri el értelmét, amikor a pedagógusképzés élő folyamatát egészében és részleteiben áthatja. Az előrehaladás fontos eleme a kompetenciák mérhetőségének és a mérhető kompetenciáknak az azonosítása, amelynek eredményeképpen a képzést meghatározott sztenderdekhez való viszonyítás segít minősíteni és orientálni.

A pedagógusképzésre közvetlenül hat a felsőoktatás újraszabályozása is. A magyar felsőoktatás – és ezen belül a pedagógusképzés – átfogó reformfolyamata kritikus fázisában tart: már jogszabályi formát öltöttek a pedagógusképzés keretei, de még csak a kezdeti állapotban van ezek működtetése a képző intézményekben. A tanárképzés Magyarországon – az alapképzési szinten elérhető előkészítés után – egységesen *mester* szinten realizálódik oly módon, hogy ennek négy félévéhez az oktatási intézmények terepén végzett féléves gyakorlat járul. A rendszerépítés során megfelelő hangsúlyt kapott a célirányos pedagógiai és a gyakorlati felkészítés. Ezeknek a kereteknek a tartalmas és harmonikus kitöltése ma az egyik legfőbb fejlesztési feladat. A közvetített szaktárgy rangos, tudományos ismeretének igénye mellett egy újabb, markáns törekvés a magyar pedagógusképzésben, hogy a kiképzett szakember magának az oktatásnak-nevelésnek legyen tudósa. Ez az irányvétel a pedagógusképzés önállóságát, hatékonyságát, igényességét emeli ki.

Létrejöhetnek – megannyi vita közepette – a NAT szellemiségét érvényesítő interdiszciplináris tanári szakok is. Ugyanakkor a – csupán a jól mérhető változókra fókuszáló – tanulásfejlesztési stratégia torz következményeként a tanuló és a pedagógus kapcsolatának beszűkített értelmezése is megjelent. Az a tény, hogy a pedagógusképzés területére irányuló érdeklődés, kereslet és a kiképezhetők száma, valamint a szükséges „kibocsátás” között számottevő különbség van és lesz a jövőben is, önmagában megkívánja a szelekciót. Ennek a kiválasztódásnak és kiszűrésnek az alapja – jobb esetben – a pedagógusi szerepre való alkalmasság, a tehetség és az elkötelezettség. A többciklusú képzés különböző fázisaiban megjelenő pedagógusképzés lehetőségei e tekintetben némileg eltérőek, de az egyaránt kívánatos, hogy a szelekcióban (melynek nagyon fontos alkotóeleme a tapasztalatgyűjtésen alapuló önszelekció) szerepet kapjon a nevelési-oktatási intézmények közegében szerzett gyakorlat és annak hatékonysága, valamint indokolható és elvárható, hogy szerepet kapjon benne az alkalmatlanság kiszűrésére szolgáló vagy épp a kiemelkedő tehetség azonosításának szolgálatában álló módszeres pedagógiai és pszichológiai vizsgálat, mérés.

A pedagógusképzés értékeinek megőrzése és megújulása az egész közoktatás – és ennek révén a kultúra alakulásának – vitathatatlanul fontos alakító tényezője. A „képzés” azonban nem zárulhat le a felsőoktatási intézményben. A nevelési-oktatási intézményrendszert is fel kell készíteni a pályakezdő pedagógusokkal való intenzív és tudatos szakmai fejlesztő munkára. Az egész életen át tartó tanulás perspektívájában különös jelentőséget nyer a rendszeressé tett továbbképzés. E tagolt folyamat minden fázisában kitüntetett jelentőségű a pedagógusjelölt, illetőleg a már gyakorlatban működő pedagógus szakmai önreflexiója, amelyet a képzés és továbbképzés támogat, fogalmi eszközökkel lát el, és megfelelő távlatba helyez.

Az elmúlt években igen erőteljesen jelentkezett a kérdés: hogyan funkcionál a pedagógusmunka mai szabályozó rendszere? Az alul- és a túlszabályozottságnak jelenségei együtt mutat-

koznak a rendszerben. Kulcskérdés a minőség, de igazán kiérleletlenek, és talán emiatt sokszor bizalmatlanul fogadottak a pedagógusmunka hatékonyságának és minőségének mutatói. Kik a pedagógusmunka értékelésének ágensei? Milyen kritériumok alapján értékelheti a pedagógus munkáját a fenntartó, az intézményvezetés, a szülői és a tanulói közösség? Milyen a mérhető és a nem mérhető kritériumok szerepe az értékelésben? Hogyan kapcsolódhat egymáshoz az intézményi minőségfejlesztés és a pedagógus munkájának minősítése?

Kérdés, hogy miben ragadható meg a pedagógusközösségek felelőssége az iskola(óvodai) szervezet fejlesztésében? A pedagógusok közötti viszonyok fejlesztésre szorulnak. A különböző részkompetenciákkal rendelkező pedagógusok csoportjai (pl. az osztályfőnökök és a szaktanárok, az óvodapedagógusok és a kezdő szakasz tanítói, szaktárgyi tanárok és gyermekvédelmi felelősök, szabadidő-szervezők, minőségfejlesztők) közötti együttműködési formák igen kezdetlegesek. Nehézséget jelent a partneri viszony formálása a legkülönbözőbb társadalmi háttérű szülők csoportjaival. A szülők érdekképviselői civil hagyományok híján jobbra kezdetlegesebbek, illetve aránytalanok az intézményben reprezentált társadalmi csoportok közt.

*A közoktatásban mind nagyobb súllyal szereplő sajátos feladatok (pl. integrált nevelés, hatékony gyermekvédelem) speciális szakértelem megjelenését teszik szükségessé az intézményekben. Milyen módon lehet biztosítani e szakértelmet? Felvetődik az ún. segítő szakmák állandó intézményi jelenléte, más elképzelések a térségi ellátást látják hatékonyabbnak.*

A fentiekkel összefüggésben végiggondolandó, hogy milyen pedagógiai kompetenciákra van szüksége, például a játéktervezőnek, az iskolaépítésznek, az iskolaorvosnak, gyermekorvosnak, a családgondozónak, a gyermekszínház színészének, a gyermekfilm rendezőjének, a tehetséggondozó edzőnek, a cserkésztsisztnek, úttörővezetőnek stb. S e képességrendszerben mit jelent az iskolával való együttműködés képessége? A felsőoktatás reformjában meg kell jelennie a gyermekkultúrára való *szakértelmiségi képzés* elvárásainak, megannyi értelmiségi professzió pedagógiai tartalmát érvényesíteni kell a képzésben.

## 2.4 Struktúrák és folyamatok

Bár az iskolaszervezet kérdésköre az elmúlt időszakban folyamatosan napirenden volt, a tényleges és átfogó szerkezeti átalakulás máig nem valósult meg.

A részleges korrekciók szintjén jelentős változások zajlottak a szerkezetet illetően. Így például a szakképzésben létrejött, majd elenyészett a technikusképzés, néhány évtizedre a szak-középfiskola lett a középfiskolai expanzió bázisintézménye, illetve a rendszerváltás éveiben újrafarmálódottak a polgári átalakulás valamikori modelliskolái: a hat és nyolcéves gimnáziumok.

Közben az alapiskola (nyolc vagy tíz évfolyamos „általános iskola” léte és átalakítása körül kialakult döntésképtelenség eredményeként egy olyan törvényi keretrendszer jött létre, mely a „mindent lehet” elve alapján a hazai iskolarendszert Európa egyik legdiverzifikáltabb modellé tette – leszakítva ezzel a térség eredményességét, hatékonyságot ígérő fejlődési trendjétől.

Magyarország a volt szovjet blokk azon országai közé tartozik, amelyek a korábban kialakult komprehenzív szerkezet felől *visszaléptek* egy olyan elágazó szerkezet felé, amelyben fiatalabb életkorban válik szét a tanulók iskolai pályafutása. Az elmúlt években nemzetközi összehasonlító elemzések sokasága igazolta azt, hogy azoknak az országoknak az oktatási rendszerei, amelyek fenntartották a korai szétválasztást támogató iskolaszervezeti megoldásokat, nemcsak a méltányosság és az esélyegyenlőség céljait teljesítik jóval rosszabbul, mint a hosszabb ideig tartó egységes oktatást biztosító (a komprehenzív modellt követő) országok, hanem a tanulás átlagos eredményességét tekintve is jóval alacsonyabb teljesítményt nyújtanak. Ugyanilyen elemzések igazolják azt is, hogy azok az országok, ahol rövidebb a képességfejlesztő iskolai kezdőszakasz és hamarabb kezdik el a szaktárgyi specializációra épülő oktatást, kevésbé eredményesebbek azoknál, ahol ez a szakasz hosszabb ideig tart.

*Az intézményrendszer feletti tulajdonviszonyok megváltozása is kiemelt figyelmet érdemel.* Az önkormányzati fenntartás megjelenése mellett új törekvésekkel, célokkal és modellekkel, egyben ígéretekkel jelentek meg az egyházak, nemkülönben civil kezdeményezések, alapítványok, illetve piaci vállalkozások is.

A neveléstörténeti szempontból akár fél évszázada tradicionálisnak is tekinthető iskolaszerkezetben valójában számos progresszív kísérlet, modellkutatás valósult meg a legutóbbi évtizedekben. A pedagógiai programok szakmai kereteinek tágulása az iskolafenntartók támogatása esetén az elmúlt másfél évtizedben a változatlan iskolaserkezet keretei között is lehetővé tették az alternatív pedagógiák térnyerését.

Az oktatásügyi struktúrák kérdésköre azért is aktuális, mert Magyarországon a fejlett országokban már végbement vagy éppen zajló folyamatok eredményeként az elmúlt évtizedekben megvalósult a teljes középfokú iskoláztatás és jelentős expanzió játszódott le a felsőoktatásban is. Mindez nálunk egy mérsékeltebb dinamikából váltott át a 80-as, majd – különösen a felsőoktatásban – a 90-es években egy gyorsuló dinamikába, ami a szerkezeti feszültségeket tovább fokozta. E folyamatokhoz kapcsolható – a rendszerváltás gazdasági és társadalmi hatásainak és az európai integráció kiteljesedésének is köszönhetően – az ezredforduló időszakában a felnőttképzés megkésett egyenjogúsága, az egész életen át tartó tanulás kérdéskörének társadalmi és szakmai gyújtópontba kerülése.

Sok érv és tapasztalat szól amellett, hogy nem lehet csupán a pedagógiai programok szintjén, a képzési szintek közötti átmenet tartalmi kezelésével az iskolaserkezeti feszültségeket kezelni. A korai középiskolai szelekció által okozott funkciózavarok, vagy például a szakiskolai képzés tartós válsága arra figyelmeztet, hogy a szerkezet és tartalom pedagógiai összefüggései megkerülhetetlenek, s a részleges tartalmi szabályozások lehetőségei is korlátosak. Úgy tűnik, nincs elég politikai bátorság egy új, az előzményeket szintetizáló, korszerű, egységesítő struktúra megteremtésére.

A demokratikus társadalmakban megvan a lehetősége annak, hogy mind a direkt politikában, mind az ideologikus szférákban, így az oktatásban is, eltérő, különböző, olykor ellentétes érdekek és értékek artikulálódjanak és kapjanak legitim érvényesülési lehetőséget. Ezért adekvát a demokratikus társadalmi berendezkedéshez az oktatási rendszer *pluralizmusa*.

Ez a pluralizmus nemcsak abban ölt testet, hogy különböző értékeken alapuló, különböző társadalmi érdekcsoportok érdekei mentén szerveződő iskolák létezhetnek egymás mellett, tehát nemcsak az *intézményrendszer* szintjén legitim, hanem az egyes *intézménytípusokon* és az egyes *intézményeken* belül is. Nincs sem az értékekben, sem a tudnivalókban a hatalom által felszentelt kánon. Tisztázatlan a kérdés: képes-e az oktatás ellensúlyozni, vagy legalább is enyhíteni a társadalmi dezintegrációval járó kulturális dezintegrációs folyamatokat? És ha igen: milyen eszköz áll rendelkezésére?

A társadalmi dezintegráció fontos ellenszere lehetne, ha eltérő réteggkulturák el- és megismerése több helyet kapna az iskolai oktatásban, iskolai életmódban, illetve, ha az iskolai oktatás nyitottá tenné a tanulókat a hagyományos középosztályi-értelmiségi-akadémikus (diszciplináris) kultúrától eltérő kultúrák megismerésére és megértésére is. Az eltérő etnikai és réteggkulturák jellemzőit nem a kevesebb-több tengely, hanem a más-más tengely mentén érdemes értékelni.

A nevelési-oktatási intézmények – működési alapelveikben, a kormányzat által legitimált módon – reflektívvá váltak e jelenségvilágra, hiszen az ONAP, a NAT és a KAP elismerte mennyi új, a hétköznapi kultúrával, gyakorlati világgal összefüggő tartalom, kompetencia relevanciáját. A helyi program, helyi tanterv mint oktatáspolitikai eszköz felerősítette a helyi kultúra helyi legitimációját az intézmények világában. Ez igaz akkor is, ha a megvalósítás elkötelezettségének és szakszerűségének igen nagy a szórása.

Megkerülhetetlen az oktatás és a kultúráközvetítés, szocializáció más alrendszerével való együttgondolkodás. A gyermekvédelem intézményi átalakulása, a kultúráközvetítés ellentmondásos folyamatai:

- a gazdagodás, szegényedés egyszerre,
- a serdülőszervezetek leválása az iskolaintézményről és a maguk mögött hagyott hiányok,
- nem utolsó sorban a média szerepének felértékelődése

olyan kihívások, melyek alapjaiban érintik az iskolát, újra és újra felvetve az „iskolátlanítás” szélsőségesen kritikus kérdéseit, nemkülönben a társadalmi tagozódásból adódó új megoldások strukturális helyzetét (*pl. home schooling megjelenése, digitális iskola létezése az egyik oldalon, a szegregáció eszközeként működtetett „ál-magántanulói státuszt” a másik oldalon*).

A nemzetközi összehasonlításban is magas szintre emelt hazai tankötelezettség, illetve a jelentős állami gondoskodás a felsőoktatásban résztvevőkről, sokáig háttérbe szorította a felnőttképzés ügyét. A rendszerváltás előtt az iskolai felnőttképzés elsődlegesen kiegészítő – második esélyt nyújtó – képzési feladatot töltött be, majd a tömeges munkanélküliség kialakulásának időszakában túlságosan is a munkaerő-piaci képzésekkel azonosította a társadalom ezt a tanulási formát. Sajátos, de fontos tradíciókat hordozó megoldás volt közvetlenül a rendszerváltást megelőzően az a jórészt organikus, horizontálisan szerveződő társadalmi kezdeményezés, amit – felváltva a „népművelés” paternalista korszakát és értelmezését – „közművelődésnek” nevezett a társadalmi közbeszéd.

Ugyancsak sajátos hiányokat töltött ki és teremtett is egyúttal e körben a pluralizálódó, illetve kommercializálódó média. *Kérdés: miképp értékeljük a közművelődésben, s a közművelődés intézményrendszerében végbement folyamatokat? Miképp értékeljük a média világában bekövetkező változásokat? Segítik-e az egész életen át tartó tanulást? Kiegészítő-e a szerepük, vagy valóságos alternatívát kínálnak?* Feldolgozandó a közművelődés és közoktatás, sőt közösségi élet intézményes integrációját valló szervezeti innovációk (bonyolult szerkezetű, ún. „és”-iskolák, ÁMK, teleház stb.) megannyi tapasztalata.

A világ élenjáró gazdaságaiban és társadalmában ugyanakkor a felnőttkori tanulás, szintúgy az ifjúkor világában progresszív átalakulás ment végbe ezekben az évtizedekben. Az ezredfordulót követően éppen az EU kezdeményezésére az életen át tartó tanulás új pedagógiai paradigmája formálódott, mely, a tanulási folyamatok középpontjában az egyént, életének bármely szakaszában – legyen aktív munkaképes korban vagy éppen inaktív korban – állította, s ezzel új dimenzióba helyezte a tanítás-tanulás általunk túlságosan is intézményi determinációkhoz kapcsolódó modelljét. Mindehhez az info-kommunikációs technikák – internet, mobil kommunikáció – fejlődése és tömeges elterjedése olyan új eszközrendszert teremtett, mely térben és időben is rugalmassá és elérhetővé tette a tanulást. Ezek a változások jelen vannak és hatnak a hazai felnőttképzésben is, mely sok évtizedes megkésett fejlődés után komoly pedagógiai, általános művelődéseméleti kihívásokkal szembesül. A társadalmi és gazdasági igények, a kultúra mozgásának egyre sürgetőbb megfogalmazása válaszokat vár a pedagógiától, az oktatásfejlesztéstől, tradicionális és megújuló intézményeinktől.

A következő években is relevánsnak tekinthető válaszokat keresünk és formálunk, a felnőttképzés tartalmáról, módszereiről, az új kommunikációs lehetőségekről és a pedagógusok, szélesebb értelemben a kultúraközvetítés változó szerepéről. *Kérdések: hogyan éli meg, hogyan él meg a társadalom különböző csoportjai az életen át tartó tanulás kihívását? Mennyiben segíti és mennyiben nehezíti a társadalom kívánatos integrációját a műveltség forrásaihoz való hozzájutás szabadsága?*

Nem kellően elemzett – az alrendszerek működését illetően – a piac, a civil szféra és az állam kapcsolatrendszer. Rendre felélénkül a vita a feladatok és kompetenciák megosztásának ésszerűségéről, hatékonyságáról. Elégedetlenség van abban a vonatkozásban is, hogy kellően építhet-e a felnőttoktatás, széles értelemben vett kultúraközvetítés az iskolára, a gyermekkultúra, illetve az ifjúsági kultúra tartalmaira, „üzemmódjára”. Melyek az átmenetek működő „hídjai”, s hol vannak akadályok, konfliktusok?

Ezenközben a szakmai képzés kilépett a közoktatás keretei közül. Az ezredfordulót követően közel egy évtized elteltével a munkaerőpiacra belépő szakképzettek több, mint fele már diplomával kezdi meg munkáját. A hazai középiskoláztatás történelmi expanziójának feladatát döntően teljesítő szakközépiskola „köztes” iskolatípus lett, végzőseinek többsége a felsőoktatásba lép be. Szerepe a felnőttképzésben kezd újraformálódni, s a területi integráció keretei között változatlanul progresszióra készített iskolatípus.

A szakiskolai képzés kritikus „kísérleti terepe” a közoktatás és szakképzés szimbiózisának, s nem képes az általános iskolai funkciózavarokat utólag kompenzálni. Gyűjtőhelyévé vált a szociálisan hátrányos, tanulási problémákkal küzdő – a 18 éves korig tartó tankötelezettséget rossz motiváltsággal teljesítő – korosztálynak. Jelentős nyomás nehezedik az oktatásügyre és a pedagógus szakmára is, hogy kezelje ezeket a kihívásokat.

A felsőoktatás keretében közben kialakult egy post-secunder jellegű képzés is (évi 10-14 ezer hallgatói hellyel). Ennek gazdasági és felsőoktatási kapcsolódása igazán elemzetlen mindmáig. A szakképzés vonatkozásában elsősorban arra keressük a válaszokat, hogy az oktatás és gazdaság kettősége által meghatározott szakképzés mely funkciói láthatók el hatékonyan a közoktatás keretei között, illetve melyek azok a feladatok, amelyek már a felsőoktatás és a harmadik ágon a felnőttképzés funkcióihoz kapcsolódnak. Továbbá milyen konzekvenciái vannak a változásoknak a szakképzés tartalmára, a pedagógusok szakmai tudására, szerepvállalására. Megkerülhetetlen kérdés a szakmák, szakmacsoportok s a hozzájuk tartozó kompetenciák értékelése a jövő század horizontjáról nézve.

## 2.5 Oktatás és társadalom

A közoktatás társadalmi-gazdasági környezetében lezajlott, történelmi léptékű változások együtt jártak a közoktatás és társadalmi-gazdasági környezete közötti *kapcsolatok* átalakulásával. Ezek a változások hatottak és hatnak a közoktatási rendszeren belüli folyamatokra, a gyorsan változó környezet és a közoktatási rendszer, illetve e rendszer szereplői és intézményei között zajló interakciók alakítják a közoktatás világát. Az iskolák és a rendszer egésze érzékelték a környezet gyors és jelentős mértékű átalakulását, és szükségképpen reagáltak erre. Az olyan igények, mint amelyek például az idegen nyelvek alkalmazásának, az információs és tömegkommunikációs eszközök használatának vagy a demokratikus állampolgári jogok gyakorlásának a képességével fűggenek össze, hatással vannak a közoktatásra.

Az iskola és a munka világa közötti kapcsolatok összetettebbé válásával felértékelődtek a két szféra közötti kapcsolódáshoz szükséges közvetítő rendszerek, így a *pályaválasztási tanácsadás és orientáció* vagy a *kvalifikációs rendszer*. Felértékelődtek a közoktatás és a társadalmi-gazdasági környezet közötti közvetlen *kommunikáció intézményei*. Így a társadalmi egyeztetés és konzultáció intézményes formái: új konzultatív testületek jöttek létre, illetve azok, amelyek a kilencvenes évek elején születtek, jelentős átalakuláson mentek keresztül.

Mindazonáltal a gazdaság és az oktatás közeledése, egymásrautaltságának kölcsönös felismerése nem jellemzi olyan mértékben társadalmunk egészét, mint azt a kihívások igényelnék. Bízatos gesztus, hogy a Nemzeti alaptantervben fokozott figyelem esik a gazdaságban alkalmazható kompetenciák fejlesztésére. Mutatkoznak felismerések arra nézvést, hogy a versenyképes vállalatok munkavállalóik általános emberi minőségének fejlesztésében látják a versenyképesség kulcsát.

A VII. Nevelésügyi Kongresszus alapvetőnek tartja, hogy kezdeményezze a gazdaság szereplőinek és az oktatásügy, nevelésügy aktorainak folyamatos, hatékony párbeszédét. Elvárjuk, hogy mindkét fél fokozza a közeledés gesztusait. Világméretű tapasztalat: versenyképességet az az ország képes megőrizni, amelyik ebben az egymásrautaltságban vezérli társadalmi folyamatait!

A közoktatás tervezése hozzákapcsolódott a területi tervezés rendszeréhez, az ágazati fejlesztési programok beépültek az átfogó országos, regionális fejlesztéspolitikai programokba. Amíg a kilencvenes évek elején inkább az volt jellemző, hogy a közoktatás függetlenedni próbált a külső, politikai természetű hatásoktól, az évtized közepétől kezdve elsősorban a külső kapcsolódások, a kölcsönös függőségek és a kölcsönös alkalmazkodás erősödése volt megfigyelhető.

Mindezt jelenleg is erősíti a hazai fejlesztési folyamatok szoros hozzákapcsolódása azokhoz az átfogó európai fejlesztési folyamatokhoz, amelyek az ún. Lisszaboni Stratégia keretei között zajlanak, és amelyek egyik legfontosabb jellemezője az oktatásfejlesztés szorosabb hozzákötése olyan átfogó célokhoz, mint a gazdaság versenyképességének az erősítése, a foglalkoztatás javítása, a társadalmi kohézió növelése, a környezeti fenntarthatóság biztosítása valamint vagy gyors változásokkal és a társadalmi lét növekvő komplexitással való együttélés képességének a fejlesztése.

Az oktatás és a társadalmi-gazdasági környezet közötti kapcsolat kérdése kiemelt figyelmet érdemel. Mindenekelőtt azt a kérdést kell megfogalmazni, *hogyan lehet elősegíteni azt, hogy a társadalom és a gazdaság meghatározó szereplői jobban felismerjék az oktatás jelentőségét*, és akik felismerték, valóságosan is cselekedjenek annak érdekében, hogy az oktatás fejlesztése kiemelt társadalmi és a politikai figyelmet kapjon.

Mindazok a fejlemények, amelyek a hazai oktatásügyben az 1989/90-es fordulat óta bekövetkeztek, válaszok, válaszkísérletek voltak a társadalmi-gazdasági kihívásokra. Újra fölledünk néhányat ezek közül a kihívások közül. Ilyen

- a gazdaság átalakulása, amely a képzettségi ollót dinamikusan szétnyitotta, európai munkapiacot nyitott egyes csoportoknak, másoknak többgenerációs munkanélküliséget okozott;
- a területi különbségek látványossá válása (ideértve az oktatási-kulturális infrastruktúra állagában megmutatkozó különbségeket);
- az egyes társadalmi csoportok közötti távolságok megnövekedése, a költségvetés szűkülése, a források allokációjának új módozatai és stratégiái;
- a pártpolitika beszüremkedése a szakmapolitikai vitákba;
- a kultúráközvetítés iskolán kívüli ágenseinek és fogyasztói szokásainak lényeges átalakulása;
- a politikai demokrácia érvényesülésének öröme és az öröm szertefoszlása; és így tovább.

A nemzetközi vizsgálatok fényében nem lehet kétségünk azzal kapcsolatban, hogy a magyar közoktatást súlyos méltányossági és igazságossági problémák jellemzik. Az OECD országok között alig található olyan, ahol a tanulók szociális és kulturális családi háttere nagyobb mértékben determinálná iskolai sikereiket, mint Magyarországon. *A magyar közoktatási rendszer egyike azoknak, amelyek a legsúlyosabb egyenlőtlenségeket mutatják.* A roma kisebbség iskolai integrálása a közoktatás egyik legnagyobb horderejű problémájává vált. Ezen a területen jelentős eszközmozgósításával kiterjedt fejlesztő beavatkozások folytak és folynak, ezek azonban egyfelől nem elegendőek, másfelől igen gyakran úgy zajlanak, hogy a hatásukat nem értékeljük, és így nem tudjuk, vajon az e területre fordított forrásokat hatékonyan használjuk-e fel. Az iskolai kudarcok és leszakadás elleni küzdelemben kiemelkedő sikereket elérő iskolák példája azt mutatja, hogy – pedagógiai eszközöket illetően – itt is csak a módszerek radikális megújulása vezethet eredményre. Erre azonban csak az iskoláknak csak kisebb hányada képes.

Szükség van arra, hogy alaposabban elemezzük a méltányossági és igazságossági problémákat, és ezzel összefüggésben az iskolai kudarc, a leszakadás, az egyenlőtlenségek tartós fennmaradásának, sőt erősödésének az okait. Mindenekelőtt arra a kérdésre kell választ adnunk, hogy melyek ezek közül az okok közül azok, amelyek inkább az iskolai oktatás világán kívül keresendőek, és amelyekkel kapcsolatban az oktatásfejlesztés vagy az oktatáspolitikai mozgástere

értelemszerűen korlátozott, illetve melyek azok, amelyek az oktatásfejlesztés és az oktatáspolitikára számára hozzáférhetőek, így amelyekre elsősorban koncentrálnia érdemes.

Az iskolai oktatás világán kívül lévő okokkal kapcsolatban rá kell kérdeznünk arra is, hogy vajon kik és hogyan tudják befolyásolni ezeket (például a foglalkoztatás, a szociális gondoskodás, a településfejlesztés területén belül), és arra, vajon az oktatás hogyan tud e területekkel együttműködni.

Fontos annak a kérdésnek a megfogalmazása is, hogy mi az, amit a nemzeti szintű politika keretei között kell megoldanunk, és mi az, ami az egyes iskolák cselekvésétől függ. Értékelnünk kell azokat a kutatási eredményeket, amelyek rámutatnak a szerkezeti változásoknak az egyenlőtlenségek növekedésére gyakorolt hatásaira, és elemeznünk kell azt, milyen módon lehetséges a szerkezeti változások szelekciót erősítő hatásainak ellensúlyozása.

Azokon a területeken, ahol a lokális, intézményi szintű cselekvés az eredményesebb, arra kell rákérdeznünk, hogyan tehetjük ezt a cselekvést eredményesebbé. *Hogyan érhetjük el azt, hogy az iskolák és közvetlen környezetük érzékennyé váljon a méltányossági és igazságossági problémákra? Miképpen fejleszthetjük képességüket arra, hogy e problémákat érzékelve azokra válaszokat keressenek és találjanak?* Olyan kérdések is árnyalt, elfogulatlan értékelésre szorulnak, mint

- az iskolakörzetesítések,
- vertikális és horizontális szervezeti integrációk,
- a pedagógusok képzettségi struktúrájának átalakulása,
- a pedagógustársadalom szakmai-etikai minőségének változásai, a szerepek változása (és ez ezekről alkotott hitek),
- a pedagógusok létszámának csökkentése (elbocsátások), a tantervek körüli viták és ezek pártpolitikai vonatkozásai,
- a közoktatással kapcsolatos reformtervek sorsa, az ifjúság átalakuló arculata,
- a hátrányok újbóli megjelenése az iskolában,
- a cigány/roma népesség iskolázási tendenciái, a magyarországi kisebbségek oktatásügye, az immigráció megjelenése a nevelési-oktatási intézményekben, a határon túli magyarok oktatásügyi elhelyezkedése.
- Milyen a társadalom jellegzetes csoportjainak „pedagógiai” emberképe, műveltségképe, pedagógusképe, nevelési-oktatási intézményképe?
- Teremthető-e ezen „képek” közt átjárás, integráció? Másképpen fogalmazva: e „képek” közti differenciák, eltérések, feszültségek milyen mértékben veszélyeztetik a magyarországi társadalom integritását?

Az iskolázottság szerepéről alkotott vélekedések és hitek – és valóság – eltérnek a társadalom különböző csoportjaiban. A társadalom tagoltságának hatása erőteljesen érvényesül a nevelési-oktatási intézményekben, egyesek szerint teljességgel korlátozott az iskola (óvoda, kollégium, ÁMK) hatása a társadalom integráltságának helyreállítására. Mélyebbek az integráltság felszakadásának veszélyei. Mások jelentős reményeket fűznek az intézményekhez. A nevelési-oktatási intézmények feletti tulajdonlás pluralizmusának hatása a nevelésre-oktatásra igazán még értékeletlen. Erőteljesen érvényesül az a nézetrendszer is, mely szerint az *iskolarendszer intézményi tagoltsága* és működése a társadalmi tagolódás generációkon átívelő reprodukálásának eszközévé vált. Ez ma a közoktatás alapvető ellentmondása, amelynek feloldása, de legalább csökkentése nélkül a közoktatás alapvető feladata: a köz oktatása teljesíthetetlen lesz.

A rendszerváltozást követő gazdasági átalakulások legdrámaiban a *szakképzésben* hatottak. Megrendítő volt a szakképzés rendszerének átalakulása, a különböző alternatívák (iskolarendszerű, illetve a gazdaságon belüli szakképzés viszonya), az új rendszerű szakképzési intézmények és hálózataik, azok átalakítása és átalakulása; a szakképzés új rendszerű finanszírozása, a szakképzésben dolgozók képzésének és elhelyezkedésének dilemmái, a szakképző intézmé-

nyek – tanulói és pedagógusi – rekrutációja és kibocsátása, valamint a mindezekhez csatlakozó további problémák.

Értékelésre vár az alternatív pedagógiák befolyása az iskolarendszer egészének világára. Akár az egyházi ihletettségű karitás, akár a szabadságértékekből táplálkozó szolidaritási gondolat érvényesülése jelentős. *Vajon mekkora befolyásuk az egészre? S miképp befolyásolja a társadalomnak az iskolához fűződő viszonyát az oktatásnak – valódi vagy szimbolikus – piaci szolgáltatásként való megjelenése?*

A munkaerőpiac tervezhetőségének dilemmái is igazán megválaszolatlanok, s hézagosak a munkavállalói szerepkörhöz tartozó kompetenciákról kialakult képek.

A felsőoktatás soha nem látott bővülése következett be. Mindez ugyanakkor egybeesett azokkal a kormányzati akarattal, mely szerint a felsőoktatásban növelni kell a szakképző funkciót, valamint szűkíteni kell a kapacitásokat. A felsőoktatás e kihívásokra minőségbiztosítással, akkreditációs politikákkal, új finanszírozási elgondolásokkal stb. válaszolt. Mindezen folyamatokhoz sokszor szervetlenül, ám annál erőteljesebben társult az ún. „bolognai folyamat”, a rendszer teljes átalakítása. *Eközben a felsőoktatás szelektív – egyszersmind kontraszelektív – jellege egyre növekszik.* Árnyalja a képet, hogy megjelentek e szférában is a magánfenntartók, és belépett a képbe az egyházi fenntartású intézmények sora is. Szót kell ejteni az *értelmiségi szerepkörök* lehetséges új értelmezéseiről, viszonyáról a nemzeti /európai hagyományhoz.

A *felntőtképzés* – mint erről másutt már szoltunk – az oktatásügy feltűnő dinamikával változó szegmense; a legtöbb újítás, az átalakítások sora, a változások tendenciái itt érhetők igazán tetten. A felntőtképzés három részterületéről találunk erre példákat:

- az iskolarendszerű felntőtképzés területéről, ahol jól tükröződik az iskola és társadalom kapcsolatának átalakulása (lemaradó ifjúsági rétegek);
- az iskolán kívüli felntőtképzésről, amely lassan egybemosódik a különböző szakképzési programokkal (ez a legnagyobb, sőt meghatározó része korunk felntőtképzésének);
- valamint a felntőtképzés különféle területeiről, amelyek az alternatív oktatásokkal érintkeznek (pl. népfőiskolák, művelődési mozgalmak, ifjúsági mozgalmak, kulturális egyesületek, alternatív politizálások stb.).

## 2.6 Az eredményesség kérdései

Az újabb nemzetközi mérések a magyar közoktatás minőségének súlyos problémáira hívták fel a figyelmet. Ezek okainak a feltárása igazán nem történt meg. Magyarország korlátozottan végezte el a PISA-eredmények értelmezésének és értékelésének azt a nagy horderejű munkáját, amire több más országban sor került, és aminek alapján több országban komplex fejlesztési beavatkozások indultak el.

Ezenközben a minőség megőrzésének és fejlesztésének számos eszköze és technikája alakult ki, terjedt el és épült bele a szabályozás általános rendszerébe, de *Magyarországnak nincs elfogadott átfogó és koherens minőségértékelési és minőségfejlesztési stratégiája.* A tanulói teljesítmények mérésére épülő értékelés új mechanizmusai jöttek létre, de nem biztosított ezek fenntarthatósága, jó minőségű működése és folyamatos fejlesztése.

A kvalitatív intézményértékelés, amelynek bizonyos elemei a nyolcvanas években még megvoltak, szinte teljesen eltűnt a magyar közoktatásból. Ugyanakkor e területen komoly és mélyreható változások is elindultak, amelyeknek elemeznünk kell rövid és hosszabb távon várható hatásait, és amelyeknek a jövőjéről is gondolkodnunk kell. Így például iskolák sokaságában jöttek létre az intézményi szintű minőségbiztosításnak olyan mechanizmusai, amelyek részben a gazdaság világából átvett technikákra épülnek. Az intézményi szintű minőségpolitika megalkotá-

sának és működtetésének a feladata minden iskola számára kötelező feladat lett. Kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez az iskolák mekkora hányadában jelenti a minőségre való odafigyelés tényleges erősödését, és mekkora az a hányad, amelyben ez pusztán formális kötelezettségként jelenik meg, és keveset tudunk arról is, hogy az előbbi milyen mértékben terjed, és e terjedés hogyan segíthető elő. Magának a minőségnek az értelmezése, és a minőségértékelés mögött található, akár explicit módon megfogalmazott, akár csak hallgatólagosan követett kritériumoknak az azonosítása is további szakmai és társadalmi dialógust igényel. A minden iskolára kiterjedő és bizonyos évfolyamokon minden egyes tanulót elérő, standardizált tesztekkel történő teljesítménymérés rendszere ma már lehetővé teszi, hogy minden iskolának visszajelzést adhasunk saját oktatási teljesítményének alakulásáról. Ugyanakkor az értékelés kritériumairól és az értékelés nyomán keletkező tudás hasznosításáról még komoly szakmai vitákat kell lefolytatnunk.

A nem eléggé intelligens módon felépített és működtetett értékelési és visszajelzési rendszereknek sokféle olyan, nem szándékolt negatív hatása lehet az iskolai tanulás és nevelés megszervezésére, amelyek miatt e rendszerek fejlesztése különleges óvatosságot igényel. E rendszerekben olyan óriási potenciál található, amelynek mozgósítása nemcsak az oktatás minőségének és eredményességének a javulását idézheti elő, hanem újító energiák felszabadítását, a közoktatás egészének a dinamizálását is.

A pedagógiai folyamatok minőségét – a célok és a kimenet erőterében – a tágabb szociológiai és a szűkebb családi és iskolai környezet modulálja. A determináns tényezők sokasága hat, határozza meg a kimenetet. Ez az összefüggés másként nyilvánul meg a közoktatás makrorendszerében valamint az intézményes nevelés és oktatás mikrorendszereiben. E két pedagógiai rendszer struktúrája és komplexitása különbözik egymástól. A különbség a célokban, a folyamatokban és a kimenetekben jelentkezik, aminek következtében a folyamatok szakszerű tervezése és szervezése valamint az eredményesség megállapítása eltérő metodológia alkalmazását teszi szükségessé.

*Más feladat a nagyrendszer eredményét, minőségét elemezni, értékelni, és más a mikro-folyamatokét.* Nagyrendszerei célkitűzés például az oktatás teljesítményének növelése (versenyképesség), vagy az iskolák közti különbség, az egyenlőtlenség csökkentése, az iskolázásban mutatkozó társadalmi igazságtalanság mérséklése, a szegregáció visszaszorítása. A nagyrendszerei folyamatok optimalizálásán túl fontos feladat az óvodákban, iskolákban, osztályokban, csoportokban zajló élet hozzáigazítása a célkitűzésekhez, a pedagógiai folyamatok eredményességének növelése, a pedagógiai minőség garانتálása.

Külön kell kiemelni a pedagógiai folyamatokban rejlő önfejlesztő folyamatok, a pedagógiai folyamatok reflexiójának a lehetőségét. A folyamatos fejlesztő értékelés (visszajelentés), azt követően a pedagógiai adaptáció, majd a minőségi szempont előnyben részesítése vezethet eredményre, illetve segíthet elkerülni az eredménytelenséget (sok esetben a kudarcot). Az önfejlesztés következményeként várható, hogy az intézmények tanulási teljesítményekben mérhető, jelentős mértékű hozzáadott értéket produkáljanak.

Az intézményes nevelés-oktatás eredményességének figyelemmel követése, az eredményesség fejlesztése, mint fontos társadalom- és oktatáspolitikai feladat, hosszú –, bár kanyargós – múlttra tekint vissza a magyar pedagógia történetében. A demokratikus változások után ez a feladat lendületet kapott és a fejlesztések állandó kísérőjévé vált. Az eredményességtrendek vizsgálata, a kilengések értelmezése, a nemzetközi összehasonlítás szakmai elvárássá és feladattá lépett elő. Az „eredményesség” fogalma és értelmezése azonban sokat változott az idők folyamán. A kezdetekben viszonylag könnyen mérhető tanulási teljesítményekre szorítkozott, majd később a fogalom kiterjedt az egész iskolai élet és a teljes személyiségfejlesztés követelményeinek és a szervezet eredményességének, hatékonyságának az értékelésére. Nem hagyhatók azonban figyelmen kívül a totális értékelési ambíciók veszélyei sem.

Az oktatás eredményessége iránti szakmai igényt az iskola és az iskolarendszer demokratizálásával és modernizálásával együtt kell értelmeznünk. Demokratizálás nem egyszerűen az állami bürokrácia közvetlen befolyásától, ellenőrző tekintetétől való megfosztását értjük, s nem is egyszerűen a tanári testületeknek adott nagymértékű autonómiát, hanem a közoktatás profi és laikus szereplőinek megegyezésen, részvételi elven való együttműködését, a szubszidiaritás elvének érvényesülését.

Az eredményesség vagy az eredménytelenség megállapítása ugyan fontos, de önmagában kevés, azt mindig, minden esetben a fejlesztés lehetőségeinek (stratégiájának, eszközeinek) felmutatása kell, hogy kísérje, kövesse. Más szóval, *az eredményesség megállapítása a minőség fejlesztésének előfeltétele*. És ezen a ponton kapcsolódhat az oktatás eredményessége a nagyrendszer és az intézmények minőségkultúrájával. Eredményesség, értékelés, minőség, adaptivitás, folyamatos fejlesztés, önreflexió a gyakorlati pedagógiában szorosan összetartozó fogalmak.

A nevelés-oktatás „eredményessége” gazdag világ. Beszélhetünk az oktatási nagyrendszer, az intézmények, a tanulók, a pedagógusok, az iskolai praxis, a szülői részvétel, az iskolai infrastruktúra és több más, az iskolai élettel összefüggő jelenség értékeléséről. Talán túl sokat beszélünk a tanulók tanulási teljesítményeiről, és méltatlanul keveset a személyiség-fejlődésükről, vagy arról, hogy az iskola pedagógus testülete – partnereivel együttműködve – milyen helyi stratégiát (pedagógiai terv) dolgozott ki az eredményesség fokozása érdekében és azt hogyan realizálják.

Az oktatás eredményességének megállapítása, mérése, megfigyelése, értékelése a jelenleginél korszerűbb – nevelésfilozófiailag is átgondolt – pszichometriai és matematikai statisztikai, minőségügyi tudást tételez fel. Ha az iskolai működés egészéről, ha a tanulók személyiség-fejlődésének teljességéről akarunk képet alkotni, annak érdekében, hogy javító jellegű beavatkozásokat tehessünk, akkor ehhez komoly metodológiai tudásra van szükség. A minőség javításának szándéka zátonyra futhat a metodikai tudás hiányában.

Az eredményesség biztosítása az iskolai mikrorendszerekben azonban több mint módszertani kérdés. A pedagógusoknak törvényi garanciát kell kapniuk arra nézve, hogy a helyi-iskolai-osztálytermi adaptációban szabad mozgásterük van, nemcsak módszertani vonatkozásban, hanem tartalmi kérdésekben is. A tanítói, tanári szuverenitás és az intézményi autonómia – a törvényekben garantált – érvényesülése nélkül nem beszélhetünk pedagógiai reflexióról, adaptációról, differenciálásról. Az eredményesség problémáját vizsgálva külön is ki kell emelnünk a *hozzáadott érték* kérdését, s segítenünk e fogalom pontosítását, szakmai konszenzust az értelmezés körül. Alapvetően támogató elv az értékelésben a tanulási és egyéb tanulói-emberi teljesítményekben bekövetkező változás és a környezet szociokulturális háttérváltozói közti összefüggés érvényesítése, hiszen az iskolák, a pedagógusok valóságos teljesítménye ennek függvényében mérhető igazán. Minden intézménytől elvárható, hogy hozzáadott értéket generáljon. A hozzáadott érték növelése jól átgondolt minőségpolitikát és minőségügyi kultúrát tételez fel az intézmény részéről.

## 2.7 Irányítás, finanszírozás

A közoktatás intézményei 1990-ben javarészt 1990-ben a politikai autonómiával rendelkező helyi önkormányzatok tulajdonába kerültek, a közoktatás irányítása és finanszírozása pedig beépült az önkormányzati közfinanszírozás és közigazgatás rendszerébe. Az egyházi és alapítványi intézményfenntartás kritikus pontjai rendre felizzanak, politikai vitákká válnak, alapvetően azonban problémáik nem térnek el a többség intézményeitől. A nemzeti szintű, állami irányítás csak decentralizált irányítási környezetben is hatékonyan alkalmazható új eszközök alkalmazásával képes biztosítani az alapvető közpolitikai célok érvényesülését.

A decentralizált irányítás komoly előnyt jelenthet egy olyan környezetben, amelyre a gyors változások és a gyors alkalmazkodási kényszer a jellemző, és ahol a környezet felől érkező igények sokfélesége sokirányú alkalmazkodást tesz szükségessé. Ugyanakkor a decentralizációnak óriási kockázatai is vannak: nagymértékben megnehezítheti a közös célok érvényre juttatását, általában az egyenlőtlenségek növekedésével jár, és esetenként ronthatja a közös erőforrásokkal való gazdálkodás hatékonyságát is.

Mindez az átfogó nemzeti célok érvényre juttatását a decentralizált környezetben is hatékonyan szolgáló új kormányzási eszközök alkalmazását igényli. A decentralizált irányítás feltételezi az önálló szereplők, a különböző autonómiák közötti bizalom és együttműködés, a kölcsönös alkalmazkodás magas szintjét: ha ez megvan, javíthatja a rendszer működését, ha viszont hiányzik, súlyos anomáliák keletkezhetnek.

Annak a megtanulása, hogy egy decentralizált rendszerben miképpen lehet érvényre juttatni a közös célokat, csak hosszabb folyamat eredményeképpen történhet meg. Elemeznünk kell, vajon a magyar közoktatás mennyire volt sikeres alkalmazkodni a decentralizáció körülményeihez, milyen akadályai vannak annak, hogy az ehhez szükséges tanulási folyamat eredményesebb legyen. Szükség van arra is, hogy a decentralizációt és az ezzel együtt járó autonómiát újra értelmezzük, és ebből a szempontból értékeljük az elmúlt másfél évtized folyamatait. Vajon milyen egyensúly alakult ki az autonómia két oldala, egyfelől a nagyobb szabadság, másfelől a nagyobb felelősség között, és vajon szükség van-e itt beavatkozásra?

Fel kell vetnünk ugyanakkor azt a kérdést: mit kezdjünk a magyar önkormányzati rendszernek azzal a sajátosságával, hogy nemzetközi összehasonlításban nagyon sok az önálló helyi egység, és ezek átlagos mérete túlságosan kicsi. Hogyan lehetséges egy ilyen elaprózott rendszerben fenntartani és eredményesen működtetni egy olyan közoktatás-irányítási modellt, amely általában ott bizonyul sikeresnek, ahol kevesebb önkormányzat van és ezeknek nagyobb az átlagos mérete?

*Az önkormányzatok az előző kongresszus óta eltelt időszakban váltak ténylegesen az intézmények egyszerű tulajdonosából a közoktatás alakításának meghatározó szereplőjévé.* Több új feladatuk és jogkörük jelent meg, erősödött az utóbbi években. Nyilvánvalóvá vált felelősségük az intézményekért zajló „játsszákban”. Az elmúlt másfél évtized tapasztalatai alapján rögzíthető: a különböző szintű (helyi és területi), eltérő nagyságú és eltérő feltételekkel rendelkező önkormányzatok igen eltérő színvonalon képesek az oktatás eredményes és hatékony megszervezésére. Feszültség mutatkozik több önkormányzat esetében az oktatás helyi rendszerének eredményessé tételében a finanszírozási egyensúly és a minőségi munka között.

Meg kell vitatnunk azt is: melyek az önkormányzati és a nem-önkormányzati intézményfenntartás specifikumai. *Mi jellemzi az iskolafenntartók és az intézmények szolgáltatóinak, klienseinek kapcsolatait, hogyan lehet e kapcsolatokat javítani? Mi jellemzi az országos ágazati irányítás és az iskolafenntartók kapcsolatait, és hogyan lehetséges e kapcsolat jobbítása?*

Reflektálatlanok az elmúlt években kibontakozott szervezeti és igazgatási integrálódási folyamatok is (intézmények összevonása, kistérségi feladatellátás, térségi tervezés, regionális szintű fejlesztés, közművelődés és közoktatás integrációja, közoktatás és gyermekjóléti ellátás integrációja, a szakképzés térségi megszervezése).

Kétségtelen: a magyar közoktatás számára döntő fontosságú kérdés, hogy az iskolafenntartó önkormányzatokon belül milyen minőségű közoktatási vezetés alakul ki. Ugyanakkor meggyőződésünk, hogy a szakszerűségi igényként fogalmazott érdekeknek a közvetlen állami ellenőrzés növelésére, netán az „újraállamosításra” vonatkozó igénye félrevezető alternatíva.

A magyar közoktatásban komoly eredményességi és méltányossági problémák vannak, de a finanszírozás vizsgálatakor a jövőben nem söpörhetjük szőnyeg alá azt a tényt sem, hogy a magyar közoktatás rendszerében súlyos hatékonysági problémák is vannak, és a források hiánya mellett a források pazarlásáról is beszélnünk kell. Ugyanannyi tanuló oktatását évek óta jóval több magasan képzett munkaerő foglalkoztatásával látjuk el, mint más országok (anélkül, hogy

ez például alacsonyabb osztálylétszámokat eredményezne), és hasonló GDP-arányos kiadások mellett pedagógusainknak jóval kisebb GDP-arányos béreket tudunk fizetni, mint más országok.

A pénzügyi hatékonyság alig jelenik meg pozitív és kiemelt értéként a közoktatásban, a szakpolitikának politikának nincsenek válaszai a hatékonysági problémák megoldására. A rossz hatékonyságnak sokféle, egymást erősítő oka van. Ahogyan a hatékonysági problémákkal való szembenézés is csak a legutóbbi időben kezdődött el, úgy – érthető módon – ezeknek az okoknak a feltárásában is még csak a kezdeteknél tartunk.

- Vajon mekkora szerepe van az alacsony szintű költséghatékonyságban annak, hogy a magyar közoktatás olyan szolgáltatásokat is magára vállal, amelyeket más országokban nem tesznek?
- Vajon indokolt-e és szükséges-e a gyermekeket és a fiatalokat olyan hosszan a közoktatásban tartanunk, amilyen hosszan ezt mi tesszük?
- Vajon mekkora haszna és milyen ára van annak, hogy a legtöbb európai országnál hamarabb kezdjük el a szaktanárokat igénylő szakrendszerű oktatást?
- Vajon mekkora szerepe van a hatékonysági problémák súlyosbodásában annak, hogy olyan szakmai képzéseket is az iskolarendszerű oktatás keretein belül biztosítunk, amelyeket sok más ország a felnőttoktatás vagy az egész életen át tartó tanulás keretében nyújt?
- Mi az oka annak, hogy Magyarországon az átlagos intézményméretek kisebbek, és így nem tudjuk kihasználni a mérthatékonyságban rejlő előnyöket?
- Hogyan hat a költséghatékonyságra a nem állami és nem önkormányzati tulajdonban lévő intézmények állami támogatásának a rendszere, és lehetséges-e ezen a területen javulást elérni?
- Vajon a hatékonyságot inkább a ráfordítások csökkentésével, vagy inkább az eredmények javításával tudjuk-e elérni, és ha az előbbit választjuk, vajon miképpen lehet biztosítani azt, hogy a megtakarított források a közoktatás rendszerén belül maradjanak, és a további fejlődést szolgálják?

A legtöbb fejlett országhoz hasonlóan az alap- és középfokú oktatás beépült a közszolgáltatások helyi finanszírozásának a rendszerébe.

- Hogyan biztosítható e rendszeren belül az oktatás megfelelő anyagi ellátottsága? Milyen lehetőségei vannak az oktatásra fordított erőforrások növelésének, és hogyan javítható az erőforrásokkal való gazdálkodás hatékonysága?
- Milyen hatással lehet az oktatásra az államháztartás reformja, és milyen sajátos ágazati igények fogalmazhatóak meg e reformmal kapcsolatban?
- Felvetődnek olyan kérdések is, mint a pedagógus bérek meghatározása, a minőségi munka anyagi elismerését lehetővé tevő finanszírozási megoldások vagy a fejlesztések és az innovációk finanszírozása.
- Mi a helyzet az oktatás-nevelés „háttériparárt” infrastruktúráját illetően? A taneszközök – benne a tankönyv – finanszírozásának dilemmái?
- A magyarországi nevelésügyi intézményrendszer épületeinek műszaki és erkölcsi állapota?
- A helyi kezdeményezésű innovációkat támogató költségvetési környezet és a központi reformok finanszírozása közti átmenetek és konfliktusok sokasága máig feldolgozatlan.

Közös stratégiai gondolkodásba vonandók a nevelés-oktatást közvetve-közvetlenül segítő intézmények, szervezetek finanszírozása, támogatása (gyermekvédelem, gyermekegészségügy, gyermekkultúra, ifjúsági kultúra intézményei, gyermekeknek, tanulóknak szóló média stb.). Az intézmények vezetésének a kérdései az elmúlt másfél évtizedben Magyarországon az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés figyelmének a középpontjába kerültek, ami nagymértékben összefügg az intézményi szintű autonómia és felelősség növekedésével. Fontos, hogy a kongresszus az in-

tézményvezetésnek a nevelés és a nevelésügy jobbításában játszott szerepéről, az eredményes vezetés feltételeiről, a vezetés eredményességét gátló tényezőkről és a vezetés fejlesztésének a lehetőségeiről is folytasson szakmai párbeszédet.

Az intézményvezetésnek meghatározó szerepe lehet a tanulás-nevelés eredményességében. A megfelelő intézményi stratégia megfogalmazására, pedagógus közösség dinamizálására, a szervezeti kultúra fejlesztésére, a minőség és az eredményesség iránti elkötelezettség erősítésére valamint a nevelési-oktatási intézmények és közvetlen környezetük közötti kapcsolat jobbítására képes vezetés mellett az iskolák jelenős fejlődésre képesek. Megkerülhetetlen a kérdés: milyen szerepe lehet vállalkozásnak az oktatás világában, és milyen módon hat a verseny az intézményvezetésre. Milyen a hatékony vezetés kapcsolatrendszere az intézményhasználókkal (gyerekekkel, tanulókkal, családokkal), együttműködő partnerekkel (gyermekvédelem, gyermekegészségügy, szabadidősport, gyermekkultúra stb.), illetve az intézményt elhagyó tanulók majdani magasabb szintű tanulólhelyeivel, munkahelyeivel?

## 2.8 A fejlesztés kérdéseiről, stratégiáiról és kultúrájáról

Az elmúlt évtizedekben a magyar közoktatásügy esetében a fejlesztési stratégiák többféle típusát és változatát ismerhetjük fel. Miközben a fejlesztési politikát, a szerkezeti kérdéseket is a tartalmi fejlesztéshez kapcsoló, az oktatás tartalmaira koncentrálnó stratégia dominálta és dominálja, ez a stratégia eltérő konkrét formákban jelent meg, eltérő feltételeket teremtve a k+f tevékenységek, a fenntartók, a helyi, iskolai innovációk, a pedagógusok számára.

- Megvitatandó kérdések: melyek a strukturális változtatásokra, illetve a tartalom fejlesztésére fókuszáló stratégiák jellemzői és következményei?
- Milyen különbségek mutatkoznak az iskolai tudás tartalmát előíró, illetve a kompetenciákat, mint kimeneti követelményeket megfogalmazó, ún. kompetencia alapú tartalmi fejlesztési modellek között?

Mindenekelőtt azzal a kérdéssel kell mégis szembenézni, hogy melyek a feltételei és hogyan hatnak az oktatási rendszer szereplőire a centralizáló, központi („felülről vezérelt”) fejlesztések, illetve a rendszer decentralizált jellegét erősítő, azzal adekvát, a helyi innovációkat, szervezeti tanulási folyamatokat támogató fejlesztési politikának? A hazai tapasztalatok, a rögzíthető kihívások, feladatok elemzése alapján milyen fejlesztési stratégiát kell (kellene) követni a magyar oktatásügyben?

Magyarországon az iskolák szakmai önállóságát, a helyi innovációk fejlesztési potenciáját központba állító és az ezekre támaszkodó reformfolyamatok során a nyolcvanas és kilencvenes években jelentős támogatói kapacitással rendelkező szakmai szolgáltató rendszer épült ki. A költségvetési forrásokból fenntartott szaktanácsadói hálózat, szakértői tudásbázis, továbbképzési rendszer mellett megjelentek a nonprofit és forprofit típusú támogatói rendszer elemei is. A rendszer, kiegészülve a minőségbiztosítás később kialakult megoldásaival, hosszú időn keresztül alkalmasnak mutatkozott a decentralizáló jellegű és a tartalomfejlesztésre fókuszáló fejlesztési stratégia támogatására.

Az utóbbi években azonban jelentős, kapacitások elégtelenségével is fenyegető átalakulások mennek végbe a támogató rendszerben. Ezzel együttesen az iskolai klientúra érdekeinek védelme, a teljesítménykövetelmények és nem utolsósorban a fejlesztések eredményeinek mérhetővé és ellenőrizhetővé tételének igénye új feladatokat jelent a támogató rendszer számára. Elengethetetlen feladat ezeknek a folyamatoknak az elemzése, és annak feltárása, hogy a kialakítandó fejlesztési stratégia eredményessége egyik feltételként miképp kell átalakítani a támogató rendszert, milyen új tevékenységeket, szervezeti megoldásokat tesznek szükségessé a megoldandó fejlesztési feladatok.

Külön „fejezetet” jelent a fejlesztés kérdéseinek tárgyalásakor az „uniós” erőforrások felhasználásának kérdése. Tekintettel arra, hogy a jövőben a közoktatás fejlesztésének legfontosabb forrása e támogatások keretei közt jut el a használókhöz, a kongresszuson e kérdésnek is kiemelt figyelmet kell szentelni. Vajon az európai közösségi célokat sikeresen fordítjuk-e le belső nemzeti célokká? Hogyan kapcsolódnak ezek az erőforrások a közoktatás meghirdetett, feltárt céljaihoz? Hatékonyan használjuk-e fel e forrásokat?

A közoktatás fejlesztésétől és általában a közoktatás eredményességének a kérdésétől nem szakítható el a közoktatási politika alakításához és a közoktatás fejlesztéséhez szükséges tudásháttér, ezen belül a *neveléstudományi kutatások* helyzete. Rendkívül ellentmondásos kép tárul elénk. Nagyon sok olyan kezdeményezés történt, amelyek jelentős mértékben növelték a közoktatásban zajló folyamatokról való tudásunkat. Adatgyűjtések, célzott kutatások, korszerű kutatási módszerek felhasználására épülő értékelési akciók sokasága zajlott le, a közoktatásban zajló folyamatokat feltáró elemzések sora született. *Mégis meg kell állapítanunk, hogy mindez tudatos stratégia nélkül, koordinálatlan módon történt, a tudásteremtés és tudáshasznosítás folyamatáról nem zajlott komoly reflexió, és a keletkezett, illetve a keletkező tudás minősége rendkívül egyenetlen.*

Noha a közoktatásról szóló törvény ezzel kapcsolatban több mint egy évtizede megfogalmazta a kormányzati felelősséget, e felelőség tényleges gyakorlására alig láthatunk példát: nem került sor a kutatások helyzetének átfogó átvilágítására, nem került sor ezen a területen kormányzati stratégia megfogalmazására, nem történtek érdemleges intézkedések. E terület megfelelő rendezése a közoktatás, a nevelésügy valamennyi szereplőjének érdeke. Ezzel kapcsolatban is sok kérdést fogalmazhatunk meg.

- Vajon – más országokhoz hasonlóan – szükség van-e a közoktatást szolgáló tudásháttér fejlesztése érdekében célzott beavatkozásokra?
- Milyen szerepe van e tudásháttér megteremtésében a neveléstudományi kutatásoknak és más diszciplináris területeknek?
- Milyen arányban van szükség alap- és alkalmazott kutatásokra, és milyen kapcsolatot kell teremtenünk a kutatás, a fejlesztés és a gyakorlatban születő innovációk között?
- Mi az a tudás, amit idehaza, Magyarországon kell megteremtenünk, és mi az, amit máshonnan érdemes behoznunk?
- Hogyan biztosítható a keletkező tudás és az innovációk hasznosítása és terjedése, és ezek milyen intézményi mechanizmusokat igényelnek?
- A közoktatás fejlesztéséhez szükséges tudás megteremtésében milyen szerepe van a tudományos kutatás klasszikus intézményeinek és módszereinek, és milyen szerepe van a különböző gyakorlatközösségeknek?
- Milyen módon biztosítható az előbbieket és az utóbbiak közötti kommunikáció és tudásmegosztás hatékony módja?

A nemzetközi és hazai tapasztalatok azt mutatják, hogy a fejlesztéspolitikák és programok sikerességének, hatékony bevalásának az egyik kulcskérdése az elfogadottság biztosítása.

Ez feltételezi a fejlesztéspolitika és programok *lehető legnagyobb nyilvánosságát*, a fejlesztéshez szükséges források felett rendelkezők (politikai döntéshozók), a szakértői hálózat, a fejlesztés terepén dolgozók, esetünkben elsősorban a pedagógusok és szülők, azonosulását a fejlesztési célokkal, a programok által felkínált tevékenységi módokkal, eljárásokkal. Az azonosulás a szükséges érdekeltségi rendszer kiépítésén túl, megkívánja a fejlesztéssel elérhető „hozámok”, előnyök megértését, a résztvevők részéről pedig az új eljárásokhoz szükséges tudás, kompetencia, beállítódás kialakulását. E feladatok megoldásában – a résztvevők szakmai felkészítését biztosító felkészítő képzés rendszerén túl – alapvető jelentőségű a rendelkezésre álló kommunikációs rendszerek, a média tudatos és igen intenzív felhasználása. Az ülésen megvitatásra kerülnek a magyarországi reformok tapasztalatai, a szakmai nyilvánosság országos és speciális (a fej-

lesztési programokhoz közvetlenül kapcsolódó, az információ hozzáférést folyamatosan biztosító) fórumaival kapcsolatos problémák, feladatok, a modern információs rendszerek alkalmazásának lehetőségei.

A szakmai nyilvánosság kérdései mellett jelentős teret kell szentelni az országos és lokális, köz- (állami és önkormányzati) és magánmédia szerepének, a „csomagolás”, az „eladhatóság” kérdéseinek is. Visszatérve a nevelésügy társadalmi és médianyilvánosságának anomáliáihoz, egy új nyilvánossági struktúra megteremtésének igényéhez. Tudjuk, a nyilvánosság szakembereinek a kíváncsisága és tájékoztató kedve akkor kelthető fel, ha teljesül a nevelésügy „történeteinek” közérdekű izgalmas, gazdag bemutatása.

### 3. A NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS AJÁNLÁSAINAK ÉRVÉNYESÍTÉSÉRŐL

A VII. Nevelésügyi Kongresszus téziseiben tematikus szerkezetben megannyi megoldásra váró probléma, fejlesztési szükséglet vetődött fel. A kongresszus a viták alapján konszenzusra törekvően fogja a fontosság, súlyosság szerint sorba rendezni a megoldandó problémákat, s a fejlesztési feladatok mellé aktív társadalmi egyetértést kíván mozgósítani.

Mindez azt jelenti, hogy szándékai szerint a *kongresszusi ajánlások* a magyarországi társadalom valamennyi felelős csoportjához szólnak, laikusokhoz és szakemberekhez, idősekhez és fiatalokhoz, az iskolázásban közvetlenül érintettekhez, s mindazokhoz, akik társadalmi, más szóval nemzeti felelősségérzetből követik a nevelésügy történéseit.

A Nevelésügyi Kongresszus résztvevői kiemelten kívánják hangsúlyozni a gazdasági, tudományos és politikai elitnek felelősségét a nevelésügy kérdéseiben.

Arra számítunk, hogy a kongresszus végeztével nem befejeződik az „ünnepi” párbeszéd, hanem élénk dialógus folytatódik a falvakban, városokban, nevelési-oktatási intézményekben, sajtóban, médiában, a gazdasági-politikai döntéshozás színterein, de akár a köztereken és a családokban is.

A kongresszus szervezőbizottsága kötelességének tekinti, hogy az *Ajánlások* szövegét elemezve megkeresse azokat a konkrét címzetteket, akiktől egy-egy konkrét probléma, javaslat, kritikai megjegyzés alapján világos és nyilvános választ vár. Számítunk arra, hogy az *Új Magyarország* tervezésének és fejlesztésének hivatalos műhelyeiben jelentőségéhez mért figyelemben részesülnek az *Ajánlások*.

Ha a párbeszéd folytatása, a dialógus fenntartása „közügy”, akkor nyilvánvalóan közügy a megvalósításban való részesedés is.

A VII. Nevelésügyi Kongresszus mértékadó résztvevői – éppen a két kongresszus közt eltelt időszak tanulságait elemezve – nem gondolják, hogy a megoldás kizárólag az állami költségvetés készítőinek felelőssége volna, miközben tisztában vannak azzal, hogy az „átmenet”, a XXI. század első harmadának szükséges lépéseinek biztosításában van igény állami erőforrások koncentrált aktiválására is. Úgy gondoljuk, hogy a társadalmi részvétel szempontjának érvényesülése, az „öngondoskodás” alapelve valamennyi szereplő erőforrásainak számbavételére épít. A „közügyként” értelmezett oktatásügy, nevelésügy ezzel a következménnyel is jár.

Egy – ebben az értelemben – átgondolt erőforrás-tervezés minden szinten fokozhatja céljaink elérését. Azt a meggyőződésünket is kifejezzük, hogy a konszenzusra törő közgondolkodás, az előítéletek háttérbe szorulása, a nevelésügyről, mint közügyről folytatott nyilvános gondolkodás maga, a gondolkodás eredményeként kialakuló egyetértések, elhatározások – bármely szinten – maguk is feltételjavító, erőforrás-teremtő tényezők.