

Halász Gábor

Érettségi reform – a változás menedzselése a közoktatásban¹

Ez az előadás az *oktatásügyi változások elméletének* a perspektívájából vizsgálja az érettségi reformot. Egy olyan kérdésre próbál választ keresni, amelyet manapság nagyon gyakran föltesznek azok, akik az oktatásügyi változások elméletével foglalkoznak: vajon a magyar érettségi reform a XX. század második felére jellemző nagy átfogó oktatási reformok egyik utolsó példányának tekinthető-e vagy pedig egy új, egy XXI. századi paradigma egyik első kísérletét láthatjuk benne. De keresem a választ ebben az előadásban arra a kérdésre is, vajon mit tanulhat az oktatásügyi változások elmélete a magyar érettségi reformból, és – ami nem kevésbé fontos – mit tanulhat a mi érettségi reformunk, amely még nem ért véget, és amely hosszú éveken keresztül fog még zajlani, az oktatásügyi változások elméletéből.

Az oktatásfejlesztés XXI. századi modellje

Azok, akik ezzel a területtel foglalkoznak, gyakran találkoznak azzal a megállapítással, hogy lejárt az átfogó (ahogy az angolok mondják, a *large scale*) oktatási reformok kora. Egy új paradigma jelent, amelyet több ország már sikerrel alkalmaz. Ennek az új paradigmának négy alapvető eleme van (lásd *1. táblázat*). Az első ezek közül az *intézményi autonómia*, vagy – talán pontosabb így fogalmazni – az intézmények önálló felelőssége az eredményekért. A másik a *visszajelzés és elszámoltatás*, vagyis az, hogy az intézmények, amelyek önállóan felelősséget vállalnak az eredményekért, folyamatosan visszajelzést kapnak arról, hol is tartanak, milyen eredményeik vannak, és működik egy elszámoltatási rendszer, amely biztosítja azt, hogy e visszajelzéseknek megfelelően, ha erre szükség van, tényleg cselekedjenek. Ezekkel együtt jár egy harmadik elem: ezen önálló és az eredményekért felelős intézmények *szervezeti képességeinek a fejlesztése* annak érdekében, hogy azokat a visszajelzéseket, amelyeket kapnak, valóban fel tudják fölhasználni, és ennek alapján a saját működésükön javítani tudjanak. Végül mindezt kíséri egy *aktív állami innovációs politika*, amely folyamatosan megpróbálja megújítani azt a technológiát, amivel a tanítás történik, és igyekszik ezt eljuttatni az intézményekhez. Ez utóbbi azért nélkülözhetetlen, mert a technológia megújítása (különösen ha ebbe beleértjük annak kísérleti kipróbálását is) olyan költséges, hogy ez nem várható az intézményektől. Azok a szakértők, akik ezzel foglalkoznak, mindig nagy nyomatékkal hangsúlyozzák: e négy elem csak együtt fejthet ki hatást. Ha bármelyik ezek közül hiányzik, akkor a dolog nem működik.

1. táblázat

Az oktatásfejlesztés XXI. századi modellje

A négy egymással összekapcsolódó	Értelmezés
----------------------------------	------------

¹ Az előadás hangfelvétele alapján készült, szerkesztett változat.

feltétel	
<i>intézményi autonómia és felelősség</i>	Minden intézmény felelős saját eredményességének állandó javításáért, és ennek érdekében önálló módon cselekedhet
<i>visszajelzés és elszámoltatás</i>	Minden intézmény folyamatos visszajelzést kap saját teljesítményéről, és gyenge teljesítmény esetén garantált beavatkozás történik
<i>szervezeti képességek fejlesztése</i>	Állandóan fejlesztik az intézmények képességét arra, hogy felelősséget vállaljanak saját eredményességükért, megértsék a kapott visszajelzéseket, és ezek alapján módosítsák viselkedésüket
<i>aktív innovációs politika</i>	Az állam folyamatosan fejleszti a tanítás technológiáját és a korszerű pedagógiai technológiát az intézmények rendelkezésére bocsátja

Mindazonáltal mégis újra meg újra előjön a kérdés: vajon tényleg vége van-e az átfogó, az oktatási rendszerek egészét érintő reformok korának. E kérdésre valójában nem tudunk teljesen egyértelmű választ adni. Többek között azért nem, mert abban az új paradigmában is, amelyet itt bemutattunk, vannak olyan elemek, amelyek maguk is az oktatási rendszer egészére vonatkoznak, és amelyek szükségképpen az egész rendszert érintő változásokként kell, hogy megjelenjenek. Ilyen például annak a visszajelző és elszámoltató rendszernek kiépítése, amely az intézményeket támogatja, illetve gondoskodik az elszámoltatásukról, ilyen továbbá az intézmények szervezeti képességeit fejlesztő támogató rendszerek létrehozása és működtetése, és természetesen ilyen az állami innovációs politika eszközrendszerének a létrehozása és működtetése is. De ilyen – és ez az, ami a mi érettségi reformunk szempontjából különösen érdekes – azoknak a standardoknak vagy pontosabban *standardokról szóló megállapodásoknak* a létrehozása is, amelyeket az oktatási rendszerben érvényre juttatnak. Noha ezek az elemek egészen másfajta, mint amelyek korábban jellemezték az átfogó, az oktatási rendszerek egészét érintő nagy reformokat, valójában ezek is átfogó és a rendszer egészét érintő változásokat feltételeznek.

Úgy tűnik, az oktatásügyi változások új paradigmájának legfontosabb jellemzője valójában nem a rendszer egészét érintő átfogó reformoktól való tartózkodás, hanem valami más. A legjelentősebb különbség valószínűleg az, hogy a mai átfogó oktatási reformokat egyre inkább egyfajta *tanulási folyamatként* szervezik meg. Valójában nem az a lényeg, hogy a reformok az oktatási rendszer egészére irányulnak vagy sem, hanem az, hogy ezek figyelembe veszik-e az oktatási rendszerek rendkívüli komplexitását, és e komplexitás elfogadásából indulnak-e ki. Éppen e komplexitással történő szembesülés az

egyik oka annak, ami miatt a nagy, átfogó reformokba vetett hit korábban megingott. A növekvő komplexitás miatt ugyanis egyre nyilvánvalóbbá vált az, hogy minden reform szükségképpen egyfajta ugrás az ismeretlenbe. A komplexitás miatt nem lehet előre látni a reformok minden, jövőben kibontakozó hatását. Ez azt is jelenti, hogy az oktatási reformok csak akkor lehetnek sikeresek, ha képesek intelligens tanulórendszerként működni, azaz minden több évig tartó reform olyan intelligens alkalmazkodó rendszerként halad előre, amely tanul a saját tapasztalataiból és ezek alapján saját magát korrigálja.

Érettségi reform mint tanulás

Ha az érettségi reformot a fenti perspektívában nézzük – és erről szeretnék a későbbiekben néhány gondolatot elmondani –, akkor azt látjuk, hogy ez a reform is leírható úgy, mint egy intelligens tanulórendszer. Hozzáteszem rögtön: olyan intelligens tanulórendszer, amely nagyon sok tanulási nehézséggel küzd.

Milyen is az az új paradigma, amely az érettségi reformban megjelenik? Négy elemét emelném ki ennek itt, és erről a négy elemről fogok beszélni. Az első az, hogy a mi érettségi reformunk is, mint a legtöbb mai, a rendszer egészét érintő nagy reform, valahol az ismeretlenbe vezető útként jelenik meg. Ez együtt jár azzal – és ez a második elem –, hogy a reform elemei csak korlátozottan tervezhetőek előre. Ezekből következik a harmadik elem: a reform szükségképpen tanulási folyamatként szerveződik meg, és – ez a negyedik elem – e tanulási folyamatnak a során többek között éppen azt tanuljuk, hogyan kell egy tanuló rendszerben viselkedni.

Ugrás az ismeretlenbe

Hogyan is jelenik meg az, hogy az érettségi reformunk út az ismeretlenbe. Aki végignézi azokat a megnyilatkozásokat és publikációkat, amelyek az érettségi reformot végigkísérik, számtalan olyan jellel, számtalan olyan megnyilatkozással találkozunk, amelyek ezt mutatják. Az ismeretlenbe vezető útnak egyik fontos jellemzője mindig az, hogy azokban, akik ezen az úton mennek, szükségképpen *aggodalom és szorongás* jelenik meg, ami indulatok forrásává is válik. Három évvel az új érettségi bevezetése előtt például két prominens pedagógus szakmai szervezet közös felhívásban figyelmeztette a döntéshozókat arra, hogy „*az új követelményekkel való szembesülés sokkolni fogja a pedagógusokat*”². A szakmai szervezetek vezetői azokra az új követelményekre gondoltak, amelyek az ismeretekről a kompetenciákra helyezték át a hangsúlyt. A kompetencia alapú oktatás olyan új világ, amelyet senki nem ismerhet olyan alaposan, ahogyan a műveltség alapú oktatás világát ismerjük. Jól tudjuk, hogy az ehhez vezető út tele van nyitott kérdésekkel és bizonytalansággal. Aggadalom és indulat olvasható ki abból a nyilatkozatból is, amelyek egy demonstráló tanár fogalmazott meg egy 2005 augusztusában egy, a felsőoktatási felvételi ügyében szervezett

² A Magyar tanárok Egyesülete és a Történelemtanárok Egylete vezetőinek közös levele az oktatási miniszterhez. 2002. szeptember 11. (<http://www.magyartanarok.freeweb.hu/hirharang4.html>)

demonstráció során. Azt firtatva, vajon „*készültek-e hatástanulmányok és előzetes számítások a pontszámok alakulásáról*”, azt fogalmazta meg, hogy „*a minisztérium egy kipróbálatlan rendszernek vetett oda áldozatul egy egész generációt, kísérleti nyúlként használva a diákokat*”.³ Szeretném, ha a „kísérleti” szót megjegyeznék, erre vissza fogok majd térni a későbbiekben.

Az ismeretlenbe vezető út okozta aggodalommal együtt jár a vágy a változások *pontos tervezésére*. Egy ellenzéki oktatáspolitikus fogalmazott 2005 tavaszán úgy, hogy „*Olyan ez, mintha valaki olyan repülőre szeretne fölülni, amelynek a harmada még el sem készült, s azt majd menet közben építik hozzá*”.⁴ Jegyezzék meg ezeket a szavakat, mert a későbbiekben jelentőségük lesz. Egy másik alkalommal egy diák fogalmazta meg egy interjúban: „*nem értem, miért nem lehet kitalálni egy rendszert teljesen és csak utána bevezetni*”.⁵ A minden részletében előre kitalált, és csak ezt követően bevezetett rendszer lenne az, ami a biztonságot jelentené. Ezek a szavakat is érdemes megjegyezni.

Az ismeretlenbe vezető úton csak az képes végigmenni, aki *bíz* abban, hogy végül jó helyre jut. Az ismeretlenbe történő ugrást jelentő reformot nemcsak aggodalom és indulatok kísérik, hanem a *remény* és a *bizakodás* is. „*Azért van úgymond káosz – olvashatjuk egy 2005 februárjában megjelent cikkben megjelent pedagógus-véleményben –, mert félünk az újtól, amit nem ismerünk. A rendszert mindenki csak most tanulja... Jőmagam most 11.-es osztályfőnökként azt mondom, hogy jövőre már sokkal simábban fog menni.*”⁶ A „káosz” szó is nagyon gyakran előbukkan ebben a folyamatban, ezt is érdemes megjegyeznünk. A „rendszert mindenki csak most tanulja” megfogalmazás mögött az a meggyőződés áll, hogy egy merőben új rendszerben a megfelelő gyakorlat eleve csak hosszú évek munkája és tapasztalatai alapján kristályosodhat ki. Egy katolikus pedagógiai szolgáltató intézmény munkatársa 2005 májusában arra buzdította a diákokat, hogy a hitből merítsenek bizalmat „*Jézus bátorítja a csüggedőket, az érettségi előtt izguló diákoknak pedig minden bizonnal hozzáfűzné, hogy ebben a nem mindennapi élethelyzetben is szerető jelenlétével erősíti őket.*”. Ez a hívő pedagógus szakértő azt is hangsúlyozta, hogy „*egy merőben új vizsgarendszer gyakorlata (...) csak hosszú évek munkája és tapasztalatai alapján kristályosodik ki*”.

Végül az ismeretlenbe vezető utat természetesen kíséri a tudatos felkészülés is, az aktív és intelligens próbálkozás arra, hogy megismerjük és megértsük azt, ami velünk történik velünk. Egy iskolai tájékoztatóban 2004 szeptemberében például ezt olvashattuk: „*Tanítványainkat a 2000/2001. tanév óta tudatosan és felelősen már erre az érettségi formára készítjük... Nagyon sok előadást hallgattunk meg, tanulmányoztunk a rendeleteket, próbaérettségit*

³ „Tüntetés a ponthatárok ellen”, Népszabadság, 2005. augusztus 6.

⁴ „Vakrepülést tervezünk”, Népszabadság • 2005. március 23.

⁵ „Meglepte a diákokat az emelt szintű érettségi”, Origo, 2004. május 18.

⁶ „Zűrzavar a kétszintű érettségi körül”, Kisalföld, 2005. február 9.

(<http://www.kisalfold.hu/cikk.php?id=182&cid=124651>)

⁷ Bajzák Erzsébet M. Eszter "Én veletek vagyok mindennap - a kétszintű érettségien is!", Új ember, 2005. május 15.

szerveztünk és elemeztünk, és figyeltünk a tanárok beszámolóira, akik a tantárgyak emeltszintű és középszintű kérdezői lesznek.”⁸ 2005 nyarán egy vidéki város középiskolájának igazgatója így számolt be az érettségire való felkészülésről: „A mi esetünkben, egy országosan is elismert, jó hírű vidéki gimnáziumban, diákjaink számára az első pillanattól világos volt, hogy ha az ún. elitképzések valamelyikére szeretnének bekerülni, kevés lesz a középszintű érettségi vizsgákon nyújtott, akár maximális teljesítmény is. Éppen ezért tanulóink stratégiákat "gyártottak" és gondoltak végig annak érdekében, hogy a kívánt célt biztosan el tudják érni.”⁹

Az érettségi reformra történő felkészülést mindvégig ilyen és ehhez hasonló megnyilatkozások sora kísérte, azt mutatva, hogy a reform szereplői számára – legyen szó akár azokról, akik menedzselték, akár azokról, akik a változások passzív elszenvetői voltak – ez a reform valóban az ismeretlenbe vezető út volt.

Korlátozott tervezhetőség

Mindaz, ami az ismeretlenbe vezető úton történik, értelemszerűen korlátozottan tervezhető. Mit jelent a korlátozott tervezhetőség? Az előbb utaltam arra, hogy a reformokat egyre inkább tanulórendszerként próbálják megszervezni, ami azt jelenti, hogy a reform alapvető jellemzőjeként fogadják el annak nyitottságát. E nyitottság egyik oka az, hogy az egyes szereplők viselkedése függ a többiek viselkedésétől, és a kölcsönös függés miatt nem lehetséges e viselkedés pontos tervezése. „Én csak akkor tudom meg, hogy mi a jó cselekvés, ha te már cselekedtél, és csak erre reagálva tudok majd jól cselekedni.” Ez azt jelenti, hogy a folyamatban szükségképpen ott kell lenniük a többszörös visszacsatolási ciklusoknak és az iterativitásnak. Két olyan példán szeretném ezt illusztrálni, amelyek mindketten az érettségi reformnak kulcselemei voltak. Az egyik a *standardizáláshoz* kötődik, a másik a *felvételi mechanizmus átalakulásához*.

A magyar érettségi reform egyik legfontosabb eleme a standardizálás. Noha a standardizálás az oktatás világában is gyakori beavatkozás, ennek általános dilemmái itt jóval ritkábban fogalmazódnak meg, mint például azokon a gazdasági területeken, ahol e folyamatnak óriási tétje lehet. Az ipari technológia világában iparágak és termelők sorsa függ attól, hogy milyen standardokat fogad el a piaci, és ez mekkora alkalmazkodást kíván a piac szereplőitől. A standardok meghatározása mögött, még akkor is, ha ezek mögé odakerül az állami kényszerítés ereje, mindig alkufolyamatok és megegyezések vannak. Azt, hogy a standardizálásról a gazdasági világ szereplői mennyire úgy gondolkodunk, mint nyitott társadalmi folyamatról, jól illusztrálja a következő kijelentés. E kijelentés –melyet egy, a standardizálás elméletével foglalkozó tanulmány mottójául

⁸ A Leőwey Klára Gimnázium tájékoztatója, Pécs, 2004 szeptember 15.
(<http://w3.enternet.hu/szokers/40kerdes.htm>)

⁹ Népszabadság, 2005. augusztus 31.

választott – egy ipari standardizálással foglalkozó konferencián hangzott el.¹⁰ „A standardizálás nem lineáris, egyenes vonalú és kumulatív folyamat. Megszokottak az iteratív ciklusok és az elvesztegetett erőforrások. Azt hiszem az a szó, hogy 'kaotikus' jobban jellemzi e folyamatot, az, hogy 'előrelátható' vagy az, hogy 'tervezett'...” Fontos hangsúlyozni: ez nem panaszkodás, hanem tárgyilagos elemzése annak, hogyan zajlik a valóságban a standardizálás.

Egy másik példa már az oktatás világából való. Az angol központi vizsgabizottság egyik szakértője fogalmazta meg egy tanulmányában néhány évvel ezelőtt azt, hogy „a vizsgastandardok soha nem objektívek, és nem is lehetnek azok”.¹¹ A lényeg itt az, hogy e standardok *elvileg* sem lehetnek objektívek. Ezek ugyanis olyan társadalmi konstrukciók, amelyek a standardizálási folyamatban érintett társadalmi szereplők megegyezéseiből születnek. A standardizálás valójában alkufolyamatok sorozata, amelynek során az érintett szereplők, saját érdekeiket, a standardizálásból fakadó előnyöket és ennek költségeit elemezve egymással megegyezéseket kötnek. Természetesen lehetséges az, hogy a szereplők nem tudnak egymással megegyezni és a standardokat kötelező jogi aktussal a közhatalom vezet be, de ez nem változtat semmit ezek társadalmi konstrukció jellegén.

Az ipari standardizálással foglalkozó elméleti irodalom természetes módon használja a „standard háborúk” fogalmát,¹² arra utalva, hogy a technológiai normákról történő megegyezés, amelynek eredményeképpen bizonyos technológiák a piacon fel-, mások pedig leértékelődnek, nem feltétlenül békés úton megy végbe. A „standard háborúk” fogalma nem teljesen ismeretlen az oktatás világában sem. Így például egy tanulmány „standard háborúként” írja le azt a kilencvenes években Kaliforniában lezajlott vitát, amelyben kétféle matematika-oktatási paradigma csapott össze, és amelynek a kimenetének nem csekély szakmai és gazdasági tétje volt.¹³

A standardizálás az érettségi reformban is folyamatosan zajló, a különböző szakmai megközelítések találkozásával járó folyamat volt, amelynek során standard-megállapodások sorozatát kötötték meg. E folyamatnak része volt az általános követelmények meghatározása éppúgy, mint a részletes követelményeké. Akik ebben részt vettek, fel tudják idézni a standardokról szóló alkufolyamatokat. Ilyen volt azoknak a szabályoknak a megalkotása, amelyek a vizsgák lebonyolítására vonatkoznak, de ilyen volt maguknak a feladatsoroknak az összeállítása és kiválasztása is, és ezen belül természetesen a nehézségi szint belövése is. Ilyen volt a javítókulcsok megfogalmazása, és maga a javítási

¹⁰ Fomin, V., Keil, T. and Lyytinen, K. (2003), “Theorizing about Standardization: Integrating Fragments of Process Theory in Light of Telecommunication Standardization Wars,” *Sprouts: Working Papers on Information Environments. Systems and Organizations*, Vol 3, Winter.
(<http://weatherhead.cwru.edu/sprouts/2003/030102.pdf>)

¹¹ Cresswell, Mike, The Role of Public Examinations in Defining and Monitoring Standards. In: Goldstein, H. & Heath, A. (ed.) *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*. Oxford University Press. 2000. p. 82.

¹² A Google 2005 szeptemberében 8680 találatot jelzett a „standards wars” fogalomra.

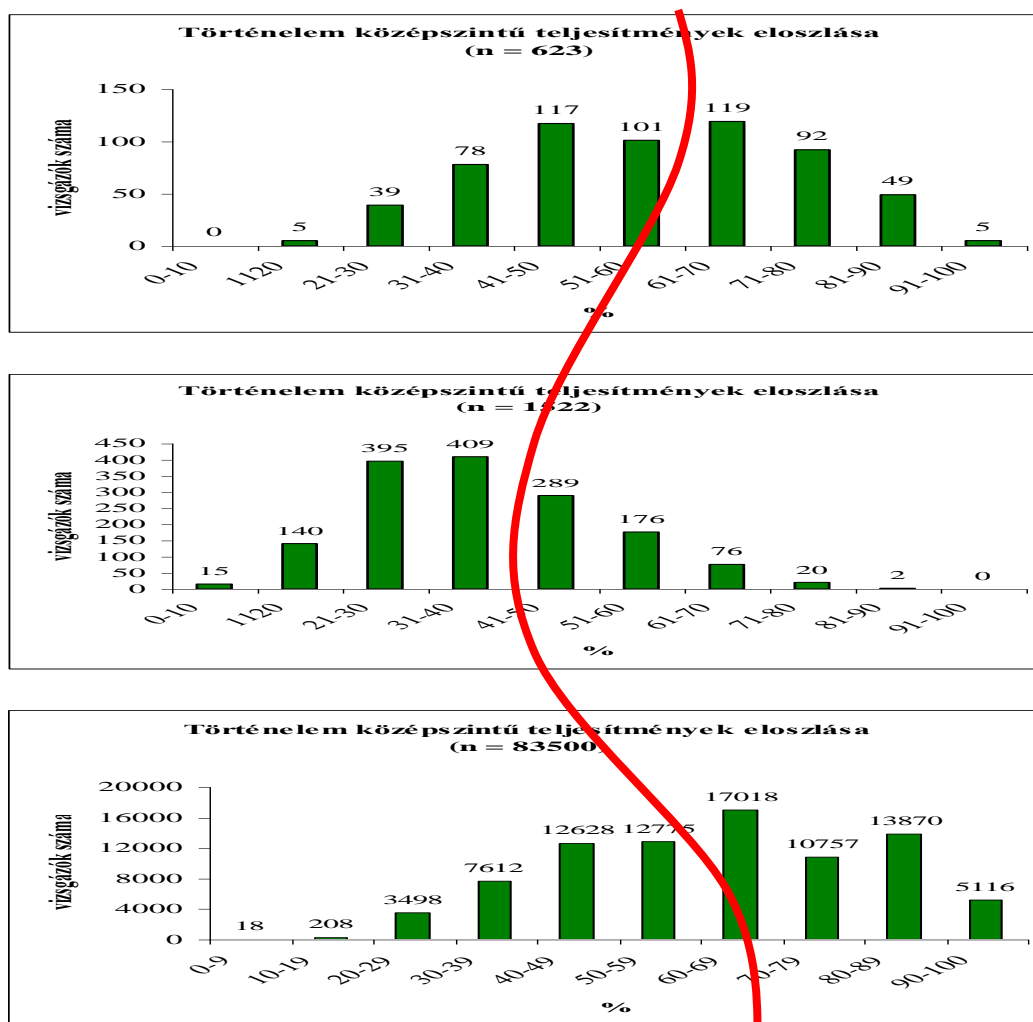
¹³ H. Wu The 1997 mathematics standards war in California. University of California Berkeley,
(<http://math.berkeley.edu/~wu/Standards3.pdf>)

folyamat is. Ez utóbbiak során is még alakultak a standardok, például akkor, amikor a tanárok alkalmazták a javítókulcsokat, és ezzel referenciaszintekről, az elfogadható és a nem elfogadható közötti határvonalak kijelöléséről hoztak döntéseket.

Ebből a folyamatból hadd emeljek ki illusztrációként egyetlenegy: ez a *nehézségi szint belövése*. Emlékeznek rá, hogy előadásában Klieme professzor is beszélt erről a kérdésről. Ha megnézzük azt, hogyan alakult az eredmények megoszlása például a történelem középszintű vizsgánál, a 2003-as szűk körű, a 2004-es csaknem teljes körű próba-érettségi során, majd 2005-ben az éles érettségi bevezetésekor, akkor jól láthatjuk, hogy egyfajta hullámváz alakult ki (lásd **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**).

1. ábra

A történelem középszintű érettségi pontszámainak megoszlása a 2003-as és 2004-es próba-érettségin és a 2005. évi éles érettségin



Forrás: Országos Közoktatási Intézet, Követelmény- és Vizsgafejlesztési Központ

Megjegyzés:

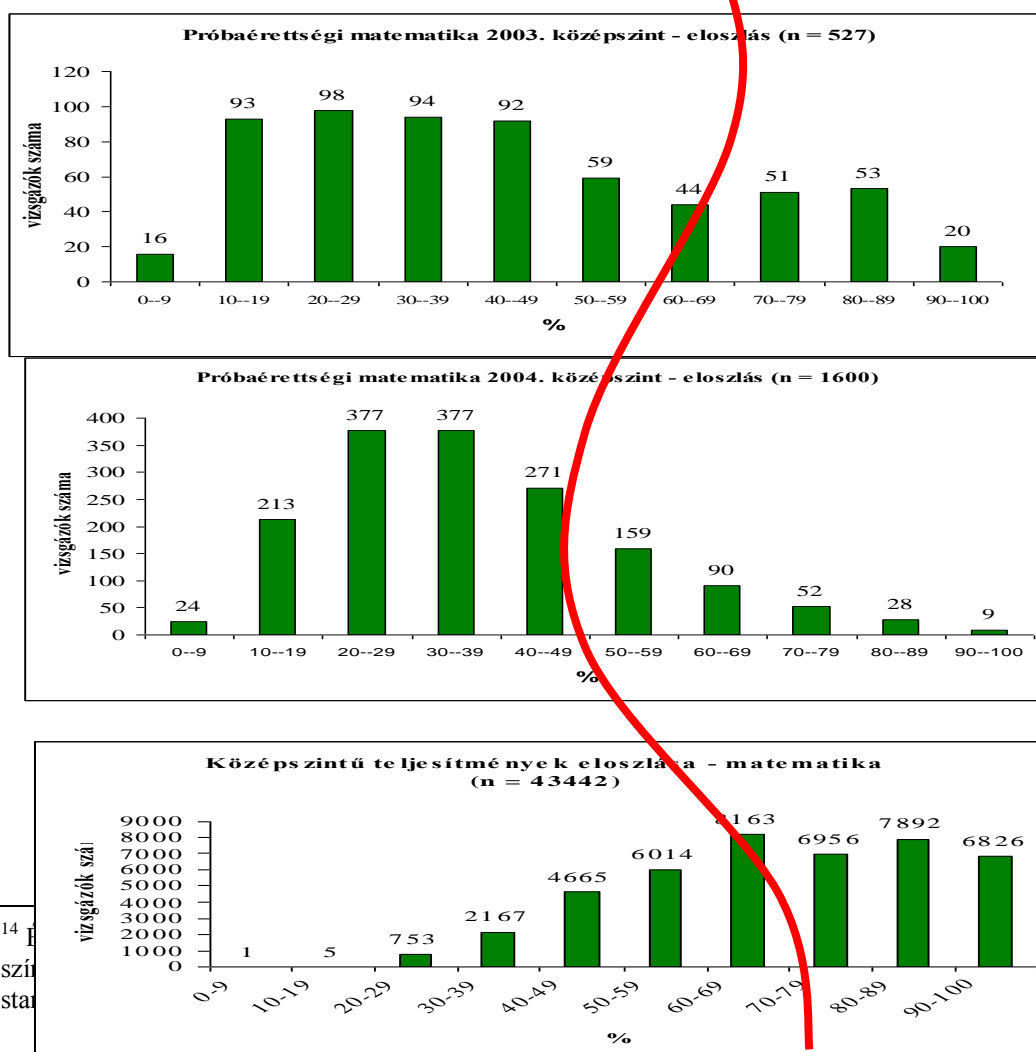
	2003	2004	2005
A minta jellege	12. évfolyamos	11. évfolyamos	Éles érettségi

	önkéntesek	önkéntesek	
Minta nagysága (N)	623	1522	83500

Hasonló folyamatot figyelhetünk meg a matematika érettségi esetében, és természetesen egyéb tantárgyaknál is (lásd 2. ábra). Tekintettel arra, hogy a megfelelő nehézségi szintről előre senkinek nem lehetett tudomása, ennek az eltalálása csak próba-tévedés alapon, visszajelzési ciklusokra épülő iteratív tanulási folyamat során lehetséges. Maga a „belövés” szó, amely a fegyverek célzási pontosságának a beállításánál alkalmazott eljárást idézi, erre utal. Ez a folyamat egy olyan standardizálásnál, ahol a standard nemcsak követendő *mintát*, hanem skálán mérhető *nehézségi szintet* is jelent, teljes mértékben kikerülhetetlen.¹⁴ Ez normális folyamat, amely valószínűleg a jövőben is folytatódni fog, legfeljebb – éppen a tanulási folyamat eredményeképpen – a hullámszám amplitúdója fog csökkenni,

2. ábra

A matematika középszintű érettségi pontszámainak megoszlása a 2003-as és 2004-es próba-érettségin és a 2005. évi éles érettségin



Forrás: Országos Közoktatási Intézet, Követelmény- és Vizsgafejlesztési Központ

Megjegyzés:

	2003	2004	2005
A minta jellege	12. évfolyamos önkéntesek	11. évfolyamos önkéntesek	Éles érettségi
Minta nagysága (N)	527	1600	43442

A másik példa a felvételi mechanizmus változásához, és ezzel összefüggésben a felvételi során követett egyéni stratégiákhoz kapcsolódik. Itt is olyan iteratív társadalmi folyamatról van szó, amelynek során *kölcsönös* alkalmazkodás zajlik. Itt a folyamat lényege az, hogy az egyén ésszerű viselkedése mások viselkedésétől függ, ezért a jó viselkedés előre szükségképpen csak korlátozott mértékben tervezhető. A megfelelő viselkedés kialakítása csak az időben elnyújtottan lehetséges, és e közben több olyan alkalmazkodási ciklus alakulhat ki, amelyeket során éppolyan „hullámok” jöhetnek létre, mint amilyeneket a nehézségi szint „belövésénél” láttunk. Egy ilyen időben elnyúló folyamatban az egyének csak „ha, akkor...” típusú forgatókönyvekkel tudnak előrehaladni akár tudatában vannak ennek, akár nem. Ennek jellegzetes példája volt az emelt szint választása az egyének szintjén. Nekem, mint tanulónak, amikor el kell döntenem, hogy emelt szintre megyek-e, növelve ezzel a bejutási esélyeimet, de egyúttal növelve a sikeres vizsgázás kockázatát is, a következőképpen kell okoskodnom. „Ha sokan mennek emelt szintre, nekem is oda kell mennem, mert ebben az esetben emelt szint nélkül eleve nem juthatok be. Ha viszont kevesen mennek emelt szintre, nekem sem érdemes oda mennem, mert ezzel akkor értelmetlenül túl nagy vizsgakockázatot vállalok.” A lényeg az, hogy azt, vajon sokan vagy kevesen mennek-e emelt szintre, jószerivel csak az előző évek tapasztalataiból tudhatom. Egy új vizsga bevezetése esetén azonban még nem lehetnek a korábbi évekből származó tapasztalatok (emiatt az első vizsgázó generációba tartozók szükségképpen nagyobb egyéni kockázatot vállalnak). A jó cselekvés itt is csak visszacsatolási ciklusok során formálódhat.

Ugyanezt a helyzetet látjuk akkor is, ha a folyamatot a felsőoktatási intézmények felől nézzük, amelyeknek szintén többszörös visszacsatolási ciklusokra épülő tanulási folyamaton kell átmenniük és csak „ha, akkor...” típusú forgatókönyvekben gondolkodhatnak. Ezeknek az intézményeknek így kellett okoskodniuk: „Ha sokan jönnek hozzám emelt szinttel, és ennek hatására csak azok juthatnak be hozzám, akik emelt szintet szereztek, jeleznem kell a jelentkezőknek, hogy nálam ez követelmény. Ha viszont nem ez a helyzet, nem szabad ezt jeleznem, mert ezzel megtévesztem a hozzám jelentkezőket, és elriasztom azokat, aki pedig jöhetnének hozzám.”

Hozzá kell tenni, hogy amikor úgy fogalmazunk, „ez a követelmény”, akkor ez nem azt jelenti, hogy ezt bárkinek kötelezőként elő kellene írnia. Ez egyszerűen az egyének cselekvéséből fakadó tényhelyzet, amit *illik* jelezni a jelentkezők felé. Ezért is volt komolytalan az, amikor 2003-ban vagy 2004-ben azt hallottuk, hogy a felsőoktatási intézmények *nem fogadják el* az emelt szintű vizsga intézményét, és ebből többen azt a következtetést vonták le, hogy akkor nem is szabad ezt az intézményt létrehozni. Az adott időpontban nem volt értelme ennek a kijelentésnek és ennek alapján semmilyen oktatáspolitikai következtetést nem szabadott levonni, mert ilyen kijelentést csak az idődimenzió figyelembe vételével, csak egy folyamat meghatározott ciklusában lehet tenni. Más ugyanis – ahogy ezt érzékeltetni próbáltam – az ésszerű cselekvés az egyik jó időpontban, és más a másik időpontban. E folyamatnak is, mint láttuk, szükségképpen kísérői a többszörös visszacsatolási ciklusok.

Érdemes hangsúlyozni, hogy e folyamatban sok olyan mechanizmus volt, amely a szereplők a tanulását segítette, és támogatta az adott időpontban leginkább ésszerű egyéni stratégiák megtalálását. Emlékeznek vissza annak a korábban idézett iskolaigazgatónak a nyilatkozatára, aki elmondta, hogy a tanulók egyéni stratégiákat alkottak, és az iskola ehhez adott nekik támogatást. Vagy emlékeznek vissza azokra a programokra, amelyek keretében kívülről próbáltak a tanulóknak támogatást adni, nem egyszer civil vagy piaci szereplők?

Fontos ehhez hozzátenni azt is, hogy a társadalmi tanulás szükségképpen egyenetlen, hiszen a tanulási folyamatban résztvevők mindegyike mindig eltérő pontokon vannak. Ezzel is összefügg az, hogy mennyire nehéz megítélni, vajon mennyire volt objektív alapja van annak, amikor a résztvevők tömegei arra panaszkodtak, hogy nem állt a rendelkezésükre elég információ. Egyfelől azt láttuk, hogy óriási mennyiségű információ állt mindenkinek a rendelkezésre. Hihetetlen mennyiségű információ! De azt, aki adott pillanatban és adott helyen jutott el a tanuláshoz adott szintjére és keletkezett ennek nyomán információ igénye, nem természetesen nem elégíthette ki egy korábban vagy másutt nyújtott információ, és szükségképpen elkezdte érezni az információ hiányát. Ez a személy természetesen úgy élte meg, hogy nem áll rendelkezésre megfelelő mennyiségű információ. A tömeges társadalmi alkalmazkodás és az ezzel járó közös tanulási folyamat során az információigény mértékét nem objektíven megítélni, és ennek az igénynek a kielégítése is csak korlátozottan tervezhető.

Tanulás az érettségi reformban

Az érettségi reform tehát, hangsúlyozzuk újra, szükségképpen tanulási folyamatként szerveződött meg. Érdemes itt tenni egy apró kitérőt! Hallatlanul érdekes ugyanis, és nem megkerülhető az, hogy mit mond nekünk a tanulás szerepéről a kormányzásról való modern politikaelméleti felfogás. Emlékezzünk rá, hogy Brassói Sándor egy pillanatra utalt erre az előadásában.

Néhány évvel ezelőtt jelent meg az OECD egy kiadványa a XXI. századi kormányzásról, amelyben többek között egy Charles *Sabel* nevű amerikai kutató

egyik tanulmánya olvasható.¹⁵ A tanulmány, amely egyébként éppen egy konkrét oktatási reform elemzésére épül, a demokratikus kormányzás átalakulásáról szól. A szerző a következőképpen fogalmaz: „Mivel a politika szereplői a társadalmi viszonyok növekvő komplexitása miatt nem képesek – hozzáteszem, nem is lehetnek képesek – a felvetődő problémákra azonnal megoldást találni, a társadalmak rákényszerülnek arra, hogy kísérletezzenek...” Emlékezzenek csak vissza arra, amikor az érettségivel kapcsolatos viták során valaki azt mondta, hogy kísérleti nyúlként használtak egy generációt. Azt is hozzáteszi Sabel, hogy „a politikaalakítás így folyamatos tanulássá válik, ezzel új, a tanulásra épülő politikai rendszer jön létre.”

E folyamatra utal egy másik tanulmány is, amelynek a szerzője a Londonban működő Demos intézet igazgatója Tom Bentley. Ő „A politika mint tanulás” című tanulmányában így fogalmaz: „...a kormányoknak magas szintű kísérletezéssel kell – láthatjuk, megint itt van a kísérletezés szó – megtalálniuk azt, ami működik. Ez magába foglalja az egyszerű próba és tévedés módszert. Ez politikailag csak akkor lehetséges – és itt jön a legfontosabb üzenet –, ha a széles vitakultúra megértő és elfogad bizonyos tévedéseket.”¹⁶

Ha valaki kezébe veszi az Európai Unió kormányzási reformokról szóló Fehér Könyvét,¹⁷ vagy sok más, a kormányzás témáját érintő uniós dokumentumot, gyakran találkozik a kormányzás és a tanulás fogalmainak az összekapcsolásával. A modern politikai elmélet egyik fontos felismerése az, hogy a korábbiaknál jóval komplexebb, lineáris megközelítéssel nem kezelhető problémákkal szembesülő XXI. századi kormányzásnak meghatározó elemévé válik a tanulás. Azok az országok lesznek sikeresek a következő évszázadban, amelyek képesek arra, hogy a kormányzásba integrálják a tanulást és a kísérletezést, oly módon, hogy eközben nem engedik szétfolyni a kormányzati felelősséget. Ahogy Bentley hangsúlyozta, ennek komoly kulturális feltételei is vannak. Ennek az előadásnak a keretei nem engedik meg azt, hogy ezzel részletesebben foglalkozzunk, de ezzel kapcsolatban érdemes egy általános megjegyzést tenni. A kormányzásnak ez az átalakulása óriási felelősséget rak az oktatási rendszerekre, hiszen a tanulást magába foglaló kormányzás kulturális és viselkedésszerű feltételeinek a megteremtésében az oktatásnak szükségképpen kiemelkedő szerepe van. A jövőben azok az országok lesznek a sikeres problémamegoldók és a nemzetek versenyében azok fognak felül kerekedni, amelyek képesek a tanulást integrálni a kormányzati folyamatokba, és amelyek oktatási rendszerei erre felkészítik a társadalom tagjait.

Térjünk azonban vissza az érettségire. Hogyan is jelent meg a próba és a kísérletezés az érettségiben? Elkezdődött ez az érettségi feladatok újrajavításával. 2001-2002-ben, amikor az történt, hogy szakértők végigelemezték az adott év érettségi dolgozatait. E munka lehetővé tette annak a tesztelését, mi történne, ha

¹⁵ Sabel, Charles F. „A Quiet Revolution of Democratic Governance: Towards Democratic Experimentalism. in: Governance in the 21st century, OECD, Paris, 2001. 121-148. p.

¹⁶ Tom Bentley, Governance as learning: the challenge of democracy. Demos. London, 2003.

¹⁷ European governance. A White Paper. European Commission. 2001. Brussels

standardokat vezetnék be. Az érettségi dolgozatokat újraértékelő szakértők, akár explicit cél volt ez akkor, akár nem, többek között arra kaptak választ, vajon a standardok hogyan viszonyulnának a létező iskolai gyakorlathoz. Ez folytatódott természetesen a próba-érettségivel, amelynek az elnevezésében vállaltan ott volt a „próba” szó. Két alkalommal került sor ilyen próbára: egyszer önként vállalkozó iskolák szűkebb körében, majd még egyszer az iskolák teljes körében (lásd 2. táblázat). A második próbában a középszinten már több mint hetvenezer tanuló vett részt, majd közülük választottak a rendszer alakítói olyan mintát, amin a tapasztalatok alaposabb elemzését el tudták végezni.

2. táblázat

A 2003-as és 2004-es próbaérettségik adatai

		Emelt szint (ebből az elemzés mintája)	Középszint (ebből az elemzés mintája)
2003	5 tantárgy, 42 iskola		
2004	5 tantárgy, önkéntesen minden 11. évfolyamos tanuló	22003 (3744)	71927 (6792)

Forrás: Próbaérettségi 2004. Az Oktatási Minisztérium honlapja (www.om.hu)

Érdeemes megnézni, hogyan fogalmazták meg annak idején a próbaérettségi céljait. Olyan célokat fogalmaztak meg, mint a tanárok és a tanulók tájékoztatása, a feladatsorok és javítási útmutatók kipróbálása, az eredmények értelmezése és visszajelzése a szereplők számára, továbbá a vizsga szervezésének a modellezése, és erről visszajelzés a fejlesztők és az irányítók számára. Megjelenik tehát nemcsak próba, hanem a visszajelzés fogalma is. A reform alakítói tudatában voltak annak, hogy a reformot tanulási folyamatként kell megszervezni, amelynek nélkülözhetetlen eleme a nyitottság, az alkalmazkodás, és az ehhez szükséges visszajelzés. Valójában nem másról van itt szó, mint „kormányzási kísérletezésről” abban az értelemben, ahogy azt az idézett szerzőknél láthattuk.

Visszamenőleg elemezve és értékelve a saját tanulási folyamatunkat persze nem lehetünk elégedettek. Az, hogy a próba érettségiből csak korlátozott határfokkal tudtunk tanulni, nyilván összefügg azzal, hogy a Tom Bentley által említett „széles politikai kultúrának” az a képessége, hogy a tanulással értelemszerűen együtt járó tévedéseket kezeli tudja, nem túl magas szintű hazánkban. Ez azzal is együtt jár, hogy a politikai döntéshozók a feltétlenül szükségesnél jóval több szorongással vannak tele azzal kapcsolatban, vajon milyenek lesznek a próba eredményei, és attól rettegnek, a próba során szükségképpen feltároló tévedéseket a riválisaik mennyire próbálják ellenük kihasználni. A reformot a hazai szakmai és politikai szereplők jelentős hányada folyamatosan hisztérikus reagálásokkal kísérte, ami jelentősen csökkentette visszajelzések objektív és racionális kezelésének és a tévedésekből történő tanulásnak az esélyeit. Így például a vizsga nehézségi foknak a beállítását

nehezítették azok a riogatások, amelyek a tömeges bukások képét festették fel. Ennek hatására olyan ördögi körök alakultak ki, mint például az, amikor a hisztérikus reagálásoktól tartó döntéshozók nem hozzák nyilvánosságra a próbák eredményeit, ami csökkenti a bizalmat, ez tovább növeli a hisztérikus reagálások valószínűségét, és ez azután még tovább növeli a döntéshozók hajlamát arra, hogy a próbák eredményeit eltitkolják.

A tanulási folyamat eredményességét csökkenti az a társadalmi folyamatokkal kapcsolatos gondolkodásmód is, amelyre korábban utaltunk akkor, amikor annak a szereplőnek a véleményét idéztük, aki azt szerette volna, hogy előbb hozzanak létre egy kész rendszert, és amikor ez megvan, akkor vezessék be azt. Azoknak a nagy száma, akik a komplex rendszerek esetében is hisznek az előre lineárisan pontosan megtervezhető megoldások lehetőségében, és akikből hiányzik az alternatív forgatókönyvekben való gondolkodás mentális képessége, természetesen megnehezíti a reformok tanulási folyamatként történő megszervezését.

Ha végig elemezzük az érettségi reformot, azt látjuk, hogy a tanuláshoz vagy a képességfejlesztéshez (annak, amit az angolok gyakran *capacity building*-nek neveznek, és ami minden modern társadalmi változásnak nélkülözhetetlen eleme) igen nagy súlya volt. Számos erőfeszítés történt a szereplők a tanulóképességnek vagy reformtanulási képességének a fejlesztésére, és a kommunikációnak is hallatlan nagy súlya volt ebben a reformban. Ismert, hogy a reform sikere érdekében milyen továbbképzési mechanizmusok jöttek létre. Tantárgyanként átlagosan 30-35 multiplikatort képeztek ki, akik a főbb tantárgyakban személyenként az érettségi kezdetéig átlagosan kb. 150 további tanárt készítettek fel. Ez azt jelenti, hogy az érettségi kezdetekor a kiadott tanúsítványok alapján, hogy csaknem 4500 kiképzett javító tanár volt.

3. táblázat

A multiplikátorok által kiképzett vizsgáztató tanárok száma (2005 szeptember)

Tantárgy	Tanárok száma
Angol nyelv	714
Matematika	690
Magyar nyelv és irodalom	657
Német nyelv	633
Történelem	539
Fizika	310
Informatika	296
Földrajz	230
Biológia	212
Kémia	168
Összesen	4449

A tanulók felkészítése is sokféle módon történt. Túl az államilag szervezett próbaérettségin több helyen kis helyi próbaérettségiket szerveztek iskolák és helyi közösségek, és ezeken az eseményeken játékos formában, versenyeken keresztül sok tanuló próbálhatta ki az új érettségit. Különösen fontos, és ma is folyik a feladatfejlesztők képzése. Konferenciák, fórumok tömegét rendezték különböző szereplők. A Google keresője az „érettségi” és a „konferencia” szavak együttes előfordulására 2005 szeptemberében 347 ezer említést jelzett. Természetesen nem ennyi konferencia volt, de ez a szám azt jelzi, hogy a nyilvánosság intenzíven foglalkozott ezekkel a rendezvényekkel.

Érettségi reform és a tanulás tanulása

A magyar érettségi reform tehát egyértelműen tanulási folyamatként is elemezhető. Ez akkor is így van, ha a reformot annak elindítói nem tudatosan szervezték ilyen módon. A magyar érettségi reform egy „tanulási nehézségekkel küszködő”, kicsit ügyetlen tanulórendszerként működött. Az oktatási reformok elemzői ennek ellenére, vagy talán éppen ezért, rengeteget tanulhatnak ebből a reformból. Ezzel az előadással egy picit ezt is szeretném segíteni. Az egyik dolog, aminek a tanulását ez a reform segítheti éppen az, vajon miképpen lehet olyan oktatási reformot szervezni, amely tanulórendszerként működik.

Az előadás elején azt mondtam, nemcsak az érdekes, hogy mit tanulhat az érettségi reform az oktatási változások elméletéből, hanem az is, hogy az oktatási változások elmélete mit tanulhat az érettségi reformból. Ha most a magyar érettségi reform tapasztalatait figyelembe véve megpróbálunk megfogalmazni néhány üzenetet azok számára, akik az oktatási változásokat kutatják, akkor – és itt óhatatlanul olyan dolgokat kell megismételnem, amelyeket sokan sok helyen kimondtak már – a következőket mondhatjuk. A jövőben az átfogó rendszer-reformok ritkák lesznek, de ha lesznek, ezek csak tanulórendszerként szervezhetőek meg. Azt is láthattuk, hogy a tanulórendszerként megszervezett reformoknak nagyon komoly társadalmi és szakmai feltételei vannak. Annak, hogy a reformok tanulórendszerként legyenek megszervezhetőek, az egyik legfontosabb feltétele az, hogy a társadalmi tanulást segítő és az ezt gátló tényezők (lásd 4. táblázat) között olyan egyensúly alakuljon ki, amelyben az előbbiek vannak fölényben.¹⁸

4. táblázat

A társadalmi tanulás segítő és az ezt gátló tényezők

A reform-tanulást nehezítő tényezők	A reform-tanulást segítő tényezők
--	--------------------------------------

¹⁸ Erről részletesebben lásd „A ’politikai tanulás’ (policy learning) és az oktatási rendszerek fejlődése” c. előadásomat (Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya Kozma Tamás 60. születésnapjára szervezet konferenciája, Budapest, 2004. október 14. -

[http://www.oki.hu/halasz/download/Kozma%20konferencia%20\(2004.10.14\).ppt](http://www.oki.hu/halasz/download/Kozma%20konferencia%20(2004.10.14).ppt)

túl nagy egyéni kockázatok	egyéni kockázatok mérséklése
felelősök keresését hangsúlyozó kultúra	a bizonytalanság kezelésére való képesség, a tévedés lehetőségének elfogadása
lineáris gondolkodási kultúra	elágazásokban, visszacsatolási ciklusokban, iteratív folyamatokban gondolkodás kultúrája
politikai játszmák, bizalom hiánya	bizalom és politikai korrektség
evidenciák, adatok hiánya	evidenciák, adatok, elemzések jelenléte
kommunikáció hiánya	evidenciákra, adatokra épülő intenzív társadalmi kommunikáció

Arra van szükség, hogy működjenek az elkerülhetetlen egyéni kockázatokat hatékonyan mérsékelni képes mechanizmusok, hiszen ennek a hiányában emberek tömegei fognak szembefordulni a reformokkal. Olyan politikai kultúrára van szükség, amely nem hiszterizálja a közélet résztvevőit, amely nem a felelősök állandó keresését helyezi a középpontba, és amely korrekt viselkedést feltételez a partnerek részéről, ezzel erősítve a tanuláshoz szükséges bizalmat. Szükség van arra is, hogy a szakmai közélet szereplői képesek legyenek alternatív forgatókönyvekben, elágazásokban, visszacsatolási ciklusokban és iteratív folyamatokban gondolkodni, azaz a gondolkodás ne tapadjon meg a lineáris kognitív modelleknél. A szakmai és politikai közélet szereplőinek el kell fogadniuk azt, hogy modern társadalomban tanulási és kísérletezési folyamatok nélkül nem lehetséges kormányzás. Nélkülözhetetlen az adatok és az evidenciák sokféleségének a megléte, és az, hogy ezek állandóan jelen legyenek a szakmai és politikai diskurzusbán. Az evidenciákra épülő vita nélkül lehetetlenség tanulórendszerként működő reformokat megvalósítani. A magyar reform esetében többek között ezeknek az evidenciáknak a megteremtése volt az érettségi feladatok központi értékelésének és a próbaérettséginek a célja.

Mindez azt jelenti, hogy a magyar érettségi reformunknak van még egy világosan megfogalmazható átfogó tanulsága: itt is szükség van arra, amivel napjainkban egyre többet foglalkozunk, és amit úgy szoktunk nevezni, hogy *a tanulás tanulása*. Meg kell tanulnunk tanulóként reformálni. Azzal mondással zárnám, amit a szervezeti tanulás egyik legismertebb szakértője, Peter Senge fogalmazott meg „Az ötödik tan” című nagyhatású munkájában,¹⁹ és amit

¹⁹ Senge, Peter, *The Fifth Discipline, The Art and Practice of The Learning Organisation*. Randomhouse. London. 1999.

világszerte újra meg újra sokan idéznek: *„folyamatosan tanulnunk kell azt, hogy miképpen tanulhatunk együtt.”*

