

---

# VALÓSÁG

---

A PISA-felmérések oktatáspolitikai összefüggéseit a Valóság rovatban azoknak a személyeknek világítjuk meg, akik talán a legnagyobb befolyással voltak/lehettek a PISA eredmények felhasználására, értelmezésére, vagyis az oktatási tárca három vezetőjével, Magyar Bálinttal, Pokorni Zoltánnal és Hoffmann Rózsával beszélgetünk.

## A PISA felmérések oktatáspolitikai jelentősége

**„A valódi problémának azt tartom, hogy még vita is sokkal kevésbé folyt róla, mint kellett volna...” – beszélgetés Magyar Bálinttal**

*Educatio: Interjúorozatunk célja, hogy áttekintsük a PISA-felmérések szakpolitikai jelentőségét. Minisztersége időszakához mely PISA-felmérések kapcsolhatók?*

**Magyar Bálint:** Érdemes a PISA-felmérések előtti időkre is visszatekintenünk. Első miniszterségem 1996–1998 közé esett, ami a közoktatásban fontos tartalmi változásokat hozott: egyrészt a 6+4+2-es pedagógiai szerkezet bevezetését felmenő rendben 1998-tól; másrészt a tankötelezettség kitolását 18 éves korig; harmadrészt a Sulinet program elindítását, melynek első lépésében 1998 szeptemberéig az összes középiskolát rákötöttük az internetre. Mind a három intézkedés mögött az a feltételezés állt, hogy a gyerekek – az oktatási expanzióval összhangban – 18 éves korukig benn maradnak az iskolában, tehát semmi szükség arra, hogy a második 4 év egy lexikális ismeretekkel túlsúlyolt pedagógiai szakasz legyen, inkább ki kell tolni az alapképzést két évvel, ami az alapkompenciák kialakítására fordított időt meghosszabbítja, majd azt követően indulhat a szaktárgyak szerint osztott oktatás. Még nem voltak PISA-felmérések, de már láttuk, hogy a szövegértés-típusú kompetenciák fejlesztése kulcsmozzanat, és ezért hosszabbítottuk meg az alapkészségek oktatásának idejét. A Fidesz 1999-ben – presztízs okokból – visszarendezte a 4+4+4-es rendszert, és egy időre leállította a Sulinet programot is. Ennek súlyos következménye lett. Kelet-Európában egyetlen ország van, amely a PISA-felmérésekben kitört a kelet-európai országok addigi átlagából: Lengyelország. Ők velünk egy időben kezdték el a közoktatási rendszer átalakítását: 6+3+3-as rendszert vezettek be, az általános iskolát hosszabbították meg egy évvel, és ahhoz illesztették a 3 éves középiskolát.

Azt tudni kell, hogy a 6+4+2-es struktúrához kapcsolódóan széles szakmai konszenzus volt a tekintetben, hogy a kompetenciaalapú képzés időszakát bővíteni, a lexikális ismeretek mennyiségét pedig csökkenteni kell. Amikor a 2000-es PISA-eredményeket elemeztük, kiderült, hogy a PISA-eredmények és az alapozó szakasz hossza között igen szoros az összefüggés. Az angolszász és a skandináv országok, ahol általában 6 éves az alapképzés időszaka, sokkal jobban teljesítettek, mint például azok a mediterrán országok, ahol az alapozó szakasz 5 éves, és ezek is jobban, mint ahol csak 4 éves. Ez nem csak minket érintett negatívan, hanem olyan országokat is, mint Németország vagy Ausztria, tehát látszott, hogy ez nem pusztán pénzkérdés, és amennyiben az alapozásra nem fordítunk kellő figyelmet, akkor ez jelentősen ronthatja az érettségizni vágyó fiatalok továbbtanulási esélyeit is – különösen az alacsonyabb társadalmi csoportokból érkezőkét. Az első PISA jelentés egyébként 2001 végén került nyilvánosságra, de először nagy csend övezte, majd a 2001-es választási kampányban már téma volt, én pedig miniszterként ezzel indítottam gyakorlatilag.

*E: Milyen tanulással szolgáltak a 2000-es PISA-felmérések eredményei? Milyen intézkedések következtek belőlük?*

**MB:** Igazolva láttam azokat a reformlépéseket, amelyeket 1996 és 1998 között elkezdtem. 2002-ben elemeztük ki részletesen az eredményeket, s a későbbiekben jó néhány lépést alapoztunk erre. Ha kitoljuk a tankötelezettség határát, akkor ezzel az a célunk, hogy benn tartassuk a gyerekeket az oktatási rendszerben. De ehhez személyre szabott oktatási programok kellene, amihez szöveges értékelés kell, különben nincs megfelelő „diagnózis”. Ez olyan, mintha elmennék az orvoshoz, és a doktor azt mondaná, hogy 3-as, majd megkérdeznénk, hogy: „Jó, de akkor most tüdőgyulladásom van, allergiám, légghurutom, asztmám, vagy valami más?” A szöveges értékelés erről szól: adunk egy diagnózist a gyerekről.

Az alapképzés hosszát nem tudtuk kitolni, mert itt már egy politikai csapdában voltunk: a Fidesz leállította ezt a programot, mi pedig nem akartuk erővel újra bevezetni. Nem lehet négyévenként átalakítani egy ilyen monstre rendszert. Ráadásul az MSZP, mint koalíciós partner sem volt ebben érdekelt, sőt. Ők nem a gyerekek szempontjait vették előre, hanem a pedagógusokét, a pedagógus társadalmat viszont a szakszervezeteken keresztül egy jobbra minőség- és reformellenes (kontraszelektált) csoport irányította, akikkel az MSZP nem akart konfliktusba kerülni. Így csak annyit tudtunk elérni, hogy az 5-6. évben az oktatási idő 25-50%-át ne szakrendszerű oktatásban töltsék a gyerekek. Ezen kívül bevezettük a buktatás tilalmát, ami ugyancsak kiváltotta a koalíciós partner ellenállását is, de ebből nem engedtünk, mert a buktatás a gyerek szempontjából nem megoldás, a gyengén teljesítő gyereket korrepetálni kell. Ennek érdekében már az első miniszterségem alatt bevezettük a minőségi bérpótlékot, ami azt szolgálta, hogy a tanár a frontális módon „leadott” órákon túl is foglalkozzon azokkal a gyerekekkel, akik rászorulnak erre. Látható volt az a mechanizmus, hogy ha már nem lehet buktatni, akkor „legalább” szegregáljuk őket, amit azonban meg kell akadályozni, inkább a gyerek felzárkóztatására, korrepetálására kell helyezni a hangsúlyt, a minőségi bérpótlék pedig ezt szolgálta. Ha rajtunk állt volna, akkor a Medgyessy kormány idején végrehajtott minden pedagógusra egységes 50%-os béremelés helyett egy differenciált béremelést vezetünk volna be. De sajnos a pénzt fogták és kiosztották, motiváló erő semmi, átstrukturáló hatás semmi. Az első miniszterségem alatt abból a jó szándékú megközelítésből indul-

tunk ki, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetű családokból származó gyerekekkel többet kell foglalkozni, mint azokkal, akik jól motiváltak és könnyebben tanulnak, és ezt fizessük meg. Sajnos azonban ez beindította a „fogyi bizniszt”, vagyis elkezdtek benyomni a gyerekeket a fogyatékos kategóriába, hogy az iskolák több pénzhez jussanak. Ezt korrigáltuk később az integrációs normatívával, ami háromszoros összeg volt az előbbihez képest, ha integráltan visszahozták a diákokat a mainstream oktatásba.

A PISA-felmérés alapján fontos intézkedéscsomag volt a kétszintű érettségi bevezetése. A PISA kompetenciákat mér, s mi a kétszintű érettségi bevezetésével a kompetenciák elismerését értük el kimeneti követelményként és kiváltottuk a különböző követelményekkel megvalósuló felvételi vizsgákat is. Az új vizsgarendszer az iskolában megszerzett tudás alkalmazásának a mérésére szolgált, nem pusztán arra, hogy lexikális ismereteket kérjen számon. Az már naivítás volt a részemről, hogy feltételeztem, a kimeneti szabályozás a rendszert visszafelé is automatikusan szabályozni képes. A rendszerben ugyanis vannak bizonyos tartópillérek, amelyek nem engedik meg, hogy az egész ki tudjon lépni a megrögzült szokásaiból. Az egyik tartópillért a tankönyvek jelentik, a másikat a 45 perces órakeretek – ez az a két tartópillér, amitől még ma sem tud megszabadulni az oktatási rendszer.

Kezdem a tankönyvekkel. A tankönyveknél 2002/03-ban kezdtünk el vizsgálatokat végezni, Kojanitz Lászlóék vezetésével. A tankönyvelemzések azt mutatták, hogy a lexikális adatmennyiség – miközben a mondatösszehasonlítást és nyelvi nehézséget is vizsgáltuk – a 30–40 évvel korábbi tankönyvekhez képest másfélszeresére-kétszeresére, sőt akár két és félszeresére is megnőtt, ami elképesztő. Gyakorlatilag az történt, hogy, ahogy nőtt összességében az ismeretanyag, a lexikális ismeretek és követelmények lejjebb, egyre alsóbb évfolyamokra csorogtak az iskolarendszerben. Ez komoly dilemma volt, mert nehezen szabályozható, ha nem akarjuk államosítani a tankönyvgyártást. A tankönyvrendelethez tettünk egy részletes mellékletet, ami bizonyos korlátokat szabott: hány szakszót lehet használni oldalanként; a feladatok hány százaléka legyen elemző és ne pusztán memoriter feladat; legyen minden könyv végén szószedet; jelöljék a középszintű és emelt szintű érettségi követelményeket, stb. Feltételeztem, hogyha valaki ír egy szakszólistát a tankönyv végére, akkor beindul egy önkorlátozó mechanizmus. De nem ez történt. Például biológiából, amit három évig tanulnak középiskolában, 2250 szakkifejezést soroltak fel egy második tankönyv végén. Egy gyerek szókinccse 6000 szó, 10000, ha rendkívül választékosan fejezi ki magát, és ebből 2250-et lefoglaltak a tankönyvírók csak a 2. osztályos biológiával. Kimutattuk azt is, hogy sokkal több lexikális ismeretet követelnek meg a magyar tankönyvek, mint az angolok, és a szakiskolai tankönyvben biológiából sokkal többet kértek, mint a gimnáziumi tankönyvben. Szóval, örültség a köbön. Ennek orvosolására egy tankönyvreformot kellett volna keresztülvinni.

A másik kardinális kérdés a 45 perces óra. Az ember azt gondolná, hogy a tanárnak is jobb, ha nem hat különböző órája van egy nap, hanem 3x2 órája, amikor el tud mélyülni a gyerekekkel egy-egy témában. Több kísérleti program is zajlott az epochális oktatás bevezetésére, de ezt csak fokozatosan lehetett volna bevezetni. A kormányváltással ez a törekvésünk is, amit az EU-s forrásokból megvalósuló 1500 iskolában elindított reformprogramokba ágyaztunk, zsákutcába futott.

További nagyon fontos intézkedés volt a 4., 6., 8., és a 10. osztályban elindult általános kompetenciamérés, amely azt szolgálta, hogy meg tudjuk mérni a hozzáadott pedagógiai értéket és egy ehhez kapcsolt ösztönző rendszert tudjunk adni az iskoláknak. A hozzá-

adott pedagógiai értékek pont az a lényege, hogy milyen szociális háttérrel milyen eredményt ér el a gyerek, a szociális háttérből egyébként mi következne országosan, és ahhoz képest az iskola hozzátesz vagy elvesz. Ez azonban csak akkor működik, ha ennek nincs jogkövetkezménye, mert ha jogkövetkezménye van, akkor a gyerek elizgulja a dolgot, az iskola pedig meghamisítja.

Összességében a reform különböző elemei valamilyen módon mind kapcsolódtak a PISA-hoz, tehát ez egy komplex reform volt, amelynek minden elemét elkezdtuk és végig gondoltuk. Pontosan azt, hogy mely reformelemek segítettek volna lényegében a problémamegoldó gondolkodást, a szövegértést, a kooperatív munkát és a saját képességeknek megfelelő szerep megtalálását.

*E: Hogyan lehet ilyen mélyreható reformok ügyében a különböző érdekeket, koncepciókat összeegyeztetni?*

**MB:** A reformok iránt elkötelezett oktatási szakértők függetleníteni tudták magukat a politikai pártszimpátiájuktól. Természetesen nemcsak a pedagógusokra áll, hogy kétharmaduk nem reformpárti, a napi rutinok fogja, nehezen mozdul, s mindehhez nincs is megfizetve, hanem a szakértők egy részére is.

*E: Milyen információkat kaphat a tanulói teljesítménymérésekből az oktatáspolitikai?*

**MB:** Például a hazai kompetenciaméréseknél a pedagógiai hozzáadott értéket, vagy adott esetben akár az egyes tanulók teljesítményének nyomon követéséből származó információkat. Utóbbi esetben természetesen meg kell teremteni, hogy a személyes adatbázisokat ne lehessen személyre szabott zsarolássá változtatni. Ha ez biztosított, akkor a tanulói életutat a mért kompetenciák alakulásának szintjén ki tudja jelölni. Ugyanakkor az általános iskolába kerülő gyerekek képességei között igen nagy különbségek lehetnek, de később, az életük során számos fejlődési szakaszon áteshetnek, akár felnőtt korban is. Tehát meglehetősen szkepszissel nézem azt, hogy ténylegesen ezek a teljesítmények mit jelentenek egy-egy adott tanulót illetően egy-egy adott pillanatban. Ugyanakkor fontosnak tartom azt, hogy a kompetenciaméréseken mért tudást tudják-e alkalmazni a gyerekek. Amit klasszikusan magyar tudásként szoktak mérni, hogy felmondom az irodalmi lexikont, az tökéletesen ellentmond annak, amilyen képességek, készségek kellenek a munkaerőpiacon, az életben való boldoguláshoz, vagy az egyén boldogságához. Klasszikus példa a PISA-nál, hogy a magyar diák az egyik számot el tudja osztani, illetve meg tudja szorozni a másikkal, de a szakiskolában már hatvanvalahány százalék nem tudja ezt a műveletet elvégezni akkor, ha a feladat úgy szól, hogy miként lesz ennyi euróból annyi forint, mivel ebben a kontextusban már nem tudja értelmezni az osztást, illetve a szorzást.

*E: A PISA-felmérés lehet egy ország oktatási rendszerének minőségi-fejlettségi mutatója?*

**MB:** Amikor kijött a 2000-es PISA-jelentés, elkezdtek támadni, hogy ezek nem is jó mérőeszközök, ezek nem azt mérik, hogy mit tudnak, vagy mit nem tudnak a gyerekek (pl. fel tudják-e sorolni az Árpád-házi királyokat születési és halálozási évszámokkal együtt). Természetesen kellenek lexikális ismeretek is, annyi, ami ahhoz szükséges, hogy mobilizálja a problémamegoldó képességet, de az internet korában bármikor bármire rá lehet keresni, ezért nevetséges, ha ilyen adatokat fejben tárolunk, mint 100 évvel ezelőtt. A kérdés nem az, hogy hozzájutsz-e az információhoz, hanem hogy tudod-e mit keresel, és tudod-e alkalmazni az ismereteket. Mindenesetre itt érvényesül egy politikai nyomás

is: nem lehet a PISA-hatása alól kikerülni, nem lehet ebből kimaradni, és sokkal relevánsabbnak tartom a PISA-eredmények összevetését, mint mondjuk az egyetemi rangsorokét. A PISA-jelentések mutatnak egy kultúrát, értékszemléletet, amit az országok jelentős része kezd elfogadni, ehhez méri magát. A PISA-felmérések egy olyan oktatási filozófiát jelenítenek meg, amely a tudás alkalmazása és demokratizálása irányába mutat, s amennyiben ez – akár egyfajta sznobizmuson keresztül is – hatni tud az elitre, akkor ezt hasznosnak tartom, ha már a szakmai belátás nincs meg.

*E: Mutat egy általános értékrendet, de alkalmas lehet az iskolák, a pedagógusok, az oktatáspolitikai teljesítményének megítélésére?*

**MB:** Az iskolák teljesítményének mérésére – bizonyos értelemben – alkalmas lehet, ha a hozzáadott pedagógiai értéket méri. Ennek a hozzáadott pedagógiai értéknek vannak komplex mutatói, a szülők iskolai végzettsége, van-e gépkocsi a családban, hány könyv van otthon, van-e internet, járnak-e nyaralni, voltak-e színházban, stb. De az az igazság, hogy egész egyszerű mutatókkal is működik, a legerősebb összefüggést az anya iskolai végzettsége és a gyermek teljesítménye mutatja. Egy-egy gyerekre lebontva nem tudunk következtést levonni, de ha tudjuk, hogy milyen a szülők szociális háttere, akkor összességében mérhetjük az iskola teljesítményét.

A szegregáció mértékét is jól nyomon tudjuk követni a PISA-n. 2009-ben javulást látunk, ami az alsóbb rétegek tömeges felzárkózásának volt köszönhető. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor elemzései is azt mutatják, hogy egy 2000-es évek eleji tetőzés után 2008-ig csökkent a szegregáció, majd 2008-tól újra emelkedett, és most is tovább emelkedik. A PISA-t ugye 15 éves korban mérik, de a szegregáció hatására a lemorzsolódás is nőni fog, az iskolarendszerből kiesett gyerekek pedig a PISA jelentésekben sem fognak megjelenni, hiszen a PISA populációjába már be sem kerülnek azok, akik kiesnek az iskolarendszerből, elég, ha 5%-kal több gyerek esik ki, és akkor hirtelen megjavulhatnak a PISA eredmények. Ez az irány nagyon veszélyes. Ráadásul a szegregáció az együttműködésre nevelés ellen is hat. Svédországban például, különböző képességű gyerekek kapnak kiscsoportos feladatokat, és ha megoldják, ugyanazt a jegyet kapják, mert nem az a lényeg, hogy egyedül birkózzunk meg a feladatainkkal, hanem, hogy kooperáljunk másokkal, hogy bevonjunk másokat is a munkába. Ebbe az irányba mentek a reformok.

*E: Hogyan látja a PISA-mérések hazai, illetve nemzetközi oktatáspolitikában betöltött szerepét?*

**MB:** 2006 óta nem vagyok miniszter, nem kísértem nyomon a PISA-vizsgálatok hatását, de azt tudom, hogy a filozófia, amit a PISA-mérések képviselnek, nekem mindig is szimpatikus volt. A kompetencia alapú mérések a tudás alkalmazását mérik, a reformok, amiket megpróbáltam megvalósítani, ezzel mind harmonizáltak. Jelentős változás a helyzetünkben nem történt: 2009-ben volt némi javulás, 2012-ben kissé visszaesett a magyar tanulók eredménye, de ez is relatív, mert mindig új országok lépnek be, így a középszint is változik. Nagy jelentőséget tehát nem tulajdonítanék annak, hogy 2012-ben visszaesés történt, ennek sokféle magyarázata lehetséges. Viszont azt fontosnak tartom, hogy öszszemérhető eredményeink legyenek, továbbá azt, hogy a felmérések mögött meghúzódó filozófia és reformtartalom jó esetben átalakító erővel hathat a különböző országok oktatására, oktatáspolitikájára is.

Miniszterségem alatt több együttműködés is megvalósult az OECD-vel, az OECD-nek nem kellett harcolnia az együttműködésért, sőt, az ezért felelős személyek bátorítva voltak arra, hogy ezt csinálják. Ahogy korábban is mondtam, a 1996–98-as törekvéseim az akkor még nem is létező PISA jelentések céljaival is harmonizáltak. Számomra nagyon fontos megerősítést adtak a PISA eredmények, ugyanis lehetőséget adtak arra, hogy félre lehessen venni a harangot, reformokat lehessen csinálni, legyen nemzetközi összehasonlítás, mert az, hogy a diákolimpián nyertünk arany- meg ezüstérmeket, az csak a legfelső elit ügye volt.

*E: Mint szociológus, mennyire tartja megbízhatónak ezeket a teljesítményméréseket?*

**MB:** Minden mérést szkepszissel fogadok. Néha egészen kis különbségek mutatkoznak, s abba nem mennék bele, hogy egy-egy ország mennyire tudja manipulálni a saját PISA-felmérését. Ezek viszonylag kismintás felmérések, minél kisebb a minta, annál nagyobb az esélye a torzításnak. Éppen ezért jutottunk arra a meggyőződésre, hogy a 4., 6., 8. és 10. évfolyamokban teljes körű felméréseket érdemes csinálni. Ezeknek a kompetencia-méréseknek van egy másik funkciója is, nevezetesen a minőségellenőrzés. Nem a hagyományos tanfelügyelői rendszerben gondolkodnék, amit most próbálnak meg feltámasztani a hamvaiból, ahol a kormányhivatalok jelölik ki, kiből lehet tanfelügyelő, és ha valaki részt vesz egy tanártüntetésen, akkor elutasíthatják a tanfelügyelői pályázatát. Én ezt nem tartom megfelelő minőségbiztosítási rendszernek. Akkor már sokkal inkább a PISA-felmérésekre támaszkodnék. Ugyanakkor nagyon vigyázni kell arra, hogy mi az, amit ehhez hozzákötnek (pl. juttatásként), mert ha már jogi vagy pénzügyi következményei vannak, akkor megnő a manipulálás veszélye.

*E: Az Educatio PISA számában egy francia kutató, Xavier Pons annak a véleményének ad hangot, hogy a PISA egy olyan jelenség, amely bármely politikai erő számára szabadon felhasználható, nem tesz hozzá, de nem is vesz el az eredeti politikai célkitűzésekből, mert csak interpretáció kérdése, ki milyen célokra használja fel. Egyetért ezzel a tézissel?*

**MB:** Nem teljesen, mert nem lehet azért tetszőlegesen manipulálni, különösen nem, ha hosszú távú trendek rajzolódnak ki belőle. Azt látom inkább, hogy a politikai elit némi szorongással várja a PISA-jelentést, reméli, hogy javuló tendencia mutatkozik, hogy igazolását láthatja a saját oktatáspolitikai intézkedéseinek. Ez egy korlátozott interpretációs keret, amelyben torzítani lehet ezt vagy azt, de nem lehet teljesen szabadon értelmezni az eredményeket. Viszont az tény, hogy politikai erényt lehet kovácsolni abból, hogy reformpártiként benyomod a köztudatba, és folyamatosan hivatkozol rá, vagy nem reformpártiként inkább elhallgatod a témát.

*E: Minisztersége alatt mekkora szerepe volt a PISA-nak a kormányzati kommunikációban?*

**MB:** A kormányzati kommunikációban az egész oktatásnak nem volt igazán szerepe, mert kisebb koalíciós partnerként csak korlátozott mértékben tudtuk keresztülvinni a reformokat. Az MSZP konzervatív szárnya ellenállt, melynek oktatáspolitikája nem különbözött érdemben a KDNP-jétől. Egy reformot akkor lehet a közvéleménnyel elfogadtatni, ha a kormányzó erők együttesen beállnak mögé, mert a választók nagy része nem gondol annak utána, hogy ez a reformlépés jó vagy nem, csak azt figyeli, hogy a kedvenc pártja azt gondolja-e, hogy ez helyes.

**E:** Volt olyan csoport minisztersége alatt, aki megkérdőjelezte a PISA létjogosultságát?

**MB:** A létjogosultságát nem, de a 2000-es értékelést sokan kritizálták, hogy nem is azt méri, amit kell, mi másban jobbak vagyunk, torzít, stb. A valódi problémának azt tartom, hogy még vita is sokkal kevésbé folyt róla, mint kellett volna, mert ha vita folyik róla, akkor legalább felszínen van, de ha nem törődünk vele, akkor a szélesebb közvéleménnyel sem lehet megismertetni, megértetni. Ehhez persze azt is tudni kell, hogy szűkösek a kommunikációs csatornák: ha politikai botrány van, akkor hirtelen megnyílnak a csatornák, de ha csak szakpolitikát szeretnénk művelni, a csatornák beszűkülnek.

## „...ebben a folyamatban az oktatáspolitikai kultúra vékonyodott el” – beszélgetés Pokorni Zoltánnal

**Educatio:** Milyen témákban zajlottak minisztersége időszakának főbb oktatáspolitikai vitái?

**Pokorni Zoltán:** A felsőoktatást könnyebb összegezni: a tömeges képzés kihívásai, az integráció, a diákhitel, ha csak a legfontosabbakat említjük. Egyébként a diákhitel is ugyanabba az irányba mutatott, mint például az Arany János Tehetséggondozó Program, vagy a Bursa Hungarica, vagyis a hozzáférés, a méltányosság elve mentén kerestünk használható eszközöket. Ezek persze vitatottak voltak. Emlékszem, hogy az Arany János Tehetséggondozó Program ellen még virrasztás is szerveztek. Aztán elindult egy diskurzus, melyből mi is tanultunk, a szempontunk megőrzése mellett finomítottunk a rendszeren, amit a következő kormányok is folytattak. A méltányosság és a hozzáférés mellett a harmadik hívószó a minőség volt. Ehhez kapcsolódott a Comenius 2000 minőségfejlesztési program, amelyhez több ezer intézmény kapcsolódott önkéntesen. A 2002-es kormányváltás után ezt éppen a túlszeretés ölte meg, amikor kötelezővé tették, gyengítve ezzel az intézményi motivációt.

Összességében – bár nehéz értékelni – azt gondolom, hogy kompromisszumra törekvő oktatáspolitikát csináltunk, amely a túlzó elképzeléseket és a valóságos problémákat letargikusan kezelő, azokat gyorsan felülírni akaró szereplők között próbált valamiféle egyensúlyt teremteni, egy normális, a realitáshoz kötődő kompromisszumot létrehozni. Így utólag visszanézve ez többnyire sikerült is. Tiltás, elrendelés helyett finomabb eszközökkel próbáltuk alakítani a folyamatokat. Nem úgy tekintettünk a jogalkotásra, mint egyedüli eszközre, hanem egy olyan módszerre, amelyik egy nagy manőver – átalakítási folyamat – része.

A fejlesztések életútja, vagyis, hogy ma is léteznek, igazolja ezt a megközelítést. Változtak, de a fő jellegzetességek megmaradtak. Ugyanez elmondható sok más, az adott időszakban vitapontot jelentő kérdés esetében is: ilyen volt a kerettantervek beemelése a szabályozásba, a középiskolai felvételi átalakítása, az országos kompetenciamérés elindítása vagy a kompetencialapú, kétszintű érettségi rendszer.

**E:** Miniszterségének időszaka a PISA mely szakaszához köthető?

**PZ:** Az első PISA eredmények már miniszterségem után csaptak hullámokat. Magyarország 1997-ben csatlakozott az OECD-hez, amikor a PISA-mérések hazai előkészítése is megindult. Másrészt az ismert problémákra reflektáló önálló programokat indítottunk, mint például a minden tanulóra kiterjedő kompetenciamérés bevezetése, a

Comenius 2000 minőségfejlesztési program vagy a már említett a teljesítménykülönbségeket csökkentő, a méltányosságot, hozzáférést elősegítő fejlesztések.

Az első PISA-mérés eredményeinek fogadtatása nem sokban különbözött a jelenlegi helyzettől. Ha az akkori sajtómegszólalásokat vizsgáljuk, látható, hogy akkor sem volt különleges vagy ritka, hogy egyes szereplők minimális ismerettel repültek rá az eredményekre és interpretálták is azokat saját – gyakran politikai – érdekeiknek megfelelően. Választások előtti, politikailag kiélezett helyzetben történt mindez, melynek során azt rótták a szemünkre, hogy nem megfelelően reagálunk, nem ütünk meg kellően drámai hangot. Ez így igaz is, de pontosan meg azért nem, mert a mérések által jelzett problémák nagyrészt ismertek voltak már, sőt fejlesztések zajlottak ezekben az irányokban. Persze, éltek mítoszok a magyar oktatás magas minőségéről, s akik ezekben hittek, azokat meglepte az eredmény. Később – részben a radikális lépéseket követelő felvetésekre válaszul – olyan reflexió is megjelent, amely a PISA eredmények relevanciáját kérdőjelezte meg. Ez egyébként minden, a PISA-mérésben alulértékelt országnál megjelent.

*E: Mi volt a PISA bevezetésének oktatáspolitikai indíttatása?*

**PZ:** Nyilván erős nagypolitikai indíték is működött ebben. Az ország az EU-csatlakozás folyamatarában volt, minden nemzetközi struktúrához, nemzetközi szervezetekhez való csatlakozás pozitív volt, amiben természetesen volt egy erős megfelelni vágyás is. Ami nem baj, ez rendben van. Az akkor sokkal elevebben létező oktatáspolitikai szakma maga is kitermelt egy mérőeszközt, a már említett országos kompetenciamérést, ami nem a magyar PISA, hisz mást és máshogyan mér. A két rendszer nem áll egymással ellentétben. A kompetenciamérés rendszerét egy olyan plusz információnak tekintette mindenki, ami kárunkra biztosan nem válik. Szerencsére nem voltak olyan hangok, hogy mi szükség magyar kompetenciamérésre, nem volt vagy-vagy játék.

Az országos kompetenciamérés filozófiája a bevezetéskor az volt, hogy bemeneti pontokon adjon információt. Az volt a cél, hogy amikor átvesz a tanító, a tanár egy csoportot, legyen arról képe, hol tartanak a diákok, és erre tudja építeni a munkáját. Minden mérés torzíthatja az eredményeket, ha a tanár meg akar felelni, és fél attól, hogy előbb-utóbb számon kéri rajta a tanulók teljesítményét, elkezd a mérésre trenírozni. Ez is csökkenthetővé vált ezzel a megközelítéssel, mindenki a valóság megismerésében vált érdekeltté. Más kérdés, hogy a rendszert a választások után elég hamar átalakították, a legtöbb szakmai vitát kavaró első évfolyamos mérés ki is került a rendszerből, a többi mérés pedig a páratlan évfolyamokról a páros évfolyamokra került át, kvázi kimenetivé vált.

*E: Mennyiben mutathatják a PISA-mérések vagy általában a tanulói teljesítményre vonatkozó mérések egy oktatási rendszer fejlettségi fokát, minőségét? Kijelölhető-e egyfajta sorrend ez alapján?*

**PZ:** Erről megoszlanak a vélemények. Egy barátom kedvenc mondása szerint: amit nem tudsz mérni, azt nem is érted. Van ebben igazság. Ugyanakkor az én gyerekeim egy Waldorf iskolába járnak, ahol például a sportversenyeken nincs győztes. Itt a kerületben hat éve próbálom megvalósítani az olimpiát az ötödikes általános iskolások körében, és minden évben meg-megújuló küzdelem a testnevelő tanárokkal, hogy nincs győztes, nem hirdetünk elsőt, másodikat, harmadikat, mert nem az a fontos. Mindegyik gyerek magát győzze le, saját lustaságát. Nagyobb teljesítményt nyújt az a Down kóros 80 kg-os kisfiú, aki két tanárba kapaszkodva futja végig a 3 km-t, mint a sprinter, aki elsőként ér célba.



Előbbinek jár a nagyobb taps. Ennek ellenére persze annál jobb, minél több információ van. A baj csak az, amikor ez nem egy normális kultúrába, az oktatásról folyó eleven diskurzusba kapcsolódik bele, hanem politikai értékítéletként jelenik meg. Mintha a magyar autógyártók azt látnák, hogy minden ezüstszínű Audi lekörözi a színes Trabantokat, és ebből azt a következtetést vonnák le, hogy minden Trabantot ezüstszürkére kell festeni.

Nyilvánvalóan értékelní kell az információkat. Ehhez képest a sorrendek a PISA egyik kommunikációs húzóerejét jelentik. Azonban a rendszer legnagyobb gyengéje is egyben, hogy össze nem vehető kultúrájú, különböző adottságú országokat állít sorrendbe. A PISA eredmények napi belpolitikai hírfolyamra gyakorolt hatása is nagy. Senki nem veszi azt figyelembe, hogy ezek trendeket mutatnak és mérnek. Ehelyett napi politikai igazolásra vagy hírnévszerzésre akarják felhasználni, afféle furkóbotként hadonásznak vele. Ha nincs egy olyan közeg, amelyik értelmezni tudja a folyamatokat, akkor nincs fejlődés. És ma nagyon vékony az a közeg, amelyik ezeket a jelzéseket folyamatokba tudja illeszteni, és egy olyan elemzést tesz le az asztalra, hogy minek is a jele az, amit most látunk. Kicsit alaposabban, nyugodtabban érdemes sorra venni, hogy mik lehettek azok az energiák, néha mélybe ható folyamatok, amelyek a pedagógusok motiváltságán, teljesítményén keresztül a gyerekek teljesítményváltozásához vezettek, s milyen más társadalmi folyamatok hatottak még. A motiváltság például felhajtóerőként működik a társadalomban és a családokban, ami megjelenik a teljesítményben is. A 2008–2009-es gazdasági válság depressziója, kilátástalansága, részben a konkrét pénzügyi problémákban, másrészt a jövőbe való hit letöréseként jelenik meg a kultúránkban. Egy ilyen általános depresszió, mint teljesítmény-visszatartó közeg lehet, hogy legalább akkora erővel hat a gyerekeink teljesítményére, mint mondjuk a pedagógus-életpályamodell bevezetése.

Magyarországon a mérési eredmények inkább ideologikus alátámasztások voltak, semmint egy normális és racionális folyamat kiindulópontjai, ahol azonosítunk egy problémát, próbáljuk megérteni a gyökereit, a rendelkezésre álló beavatkozási pontokat, modellként kis körben elindítjuk, visszamérjük, korrigáljuk, és ha működik, akkor bevezetjük és használjuk máshol is. Ehelyett inkább nagy, átfogó, strukturális reformokba vágott bele a magyar oktatáspolitikai majdhogynem minden kormányváltás idején. Ha egy érdemem van, az az, hogy ezt a libikókát nem folytattam, nem csináltunk totális irányváltást, hanem józan kompromisszumra törekedtünk.

*E: Ön szerint maga a PISA-mérés idealizált vagy csak annak interpretációja az?*

**PZ:** Az interpretációja legtöbbször valóban az. Nem azt mondom, hogy nem létezik, de számosságában nagyon ritka e jelzések oktatáspolitikába vagy társadalompolitikába ágyazott mélyebb elemzése. Magát a mérési folyamatot e tekintetben nem tudom megítélni, azt azonban látom, hogy a rendszer működtetői a kritikákra időnként ingerülten válaszolnak. A befolyásolási szándék, az, hogy puha szabályozási eszközökkel, rangsorokkal, ajánlásokkal élnek, nem probléma. Magát a rangsorállítást is elfogadom, de nem örülök neki, mert ellenkezik azzal az élethez való hozzáállással, hogy nem egy mérce, nem egy pálya van, mindenki a maga életét éli és a maga pályáján kell boldogulnia. Ez igaz az országra és a kultúránkra is. Tehát sokféle módon lehet jó valaki, míg a rangsorolás azt a felvilágosodásból eredő fogalmi keretet erősíti, hogy egy iránya van az emberiségnek, és a fejlődés az sosem áll meg. A rangsorolás egyik fontos oka – a befolyásolás szándéka mellett – az is, hogy egy ilyen rangsort működtető nagy program számíthat az OECD vagy egyéb nemzetközi szervezetek finanszírozására, ez tartja életben a nyilvá-

nosságban. Ez fontos az egész kultúra üzemeltetése szempontjából, de szerintem bizonyos értelemben ellentétes azzal a kultúrával, amit az alapos elemzés, az egyéni mérlegelés, a konkrét problémák egyéni számbavétele, az intelligens megoldások keresése jelent. Ezt a rendszer annyiban tudja kezelni, amennyiben egy differenciált kultúrát közvetít, de valahol azért mégiscsak eladta a lelkét az ördögnek, ezáltal marad életben. Ez van a kirakatban, ez a jéghegy csúcsa, ez az, amit mindenki megért és meglát. Ezzel a rendszer erősíti a leegyszerűsített megoldásokra való hajlamot, a mérés fetisizálását, az automatikus válaszadásra való törekvést, összességében tehát populista kultúrát közvetít, ami az oktatáspolitikai halála.

*E: Tematikus számunk francia szerzője – Xavier Pons – szerint a PISA egy olyan jelenség, ami bármely politikai erő számára szabadon felhasználható az eredeti politikai célkitűzések módosítása nélkül. Csak interpretáció kérdése, hogy ki milyen célokra használja fel.*

**PZ:** Sok igazság van ebben, amit a magyar napilapokból, a hírműsorokból levonható kép is alátámaszt. A nyilvánosságnak jó esetben mélyebb szakmai rétegei is vannak, amiknél talán már nem áll meg ez az ítélet. Igaz, ezek nagyon vékonyak és erőtlének. Maga a PISA-mérés OECD által üzemeltetett rendszere kétkeltű a tekintetben, hogy fenntart és nyilvánosságra hoz számos olyan adatot, amiből egy sokkal összetettebb racionális politikai elemzés is levonható, ugyanakkor az eladhatóság érdekében felállít olyan nagyon egyszerű mutatókat is, amelyek alkalmasak arra, hogy bárki, bárminek az interpretálására furkósbotként használja. Nehéz igazságot tenni, hogy mennyire okozója és mennyire áldozata ennek a rendszer. Igazából a rangsor teszi lehetővé ezt a torzulást, hiszen egyébként a PISA alapján irgalmatlan méretű kötetek jelennek meg, melyek a rangsor mellett abszolút érdektelenek. Rangsor nélkül a rendszer működtetőinek, a nemzeti kormányoknak és a nemzetközi szervezeteknek fel sem tűnne, hogy megjelent egy tanulmánykötet. Pedig éppen a rangsorok mögött lévő tudás világít rá arra, hogy alternatív utak vezetnek a sikerhez is, a kudarchoz is. Nem egy mindenütt használható recept van, hanem különböző helyzetekben működőképes, sikeres megoldások. Ennek nem volna szabad elsikkadnia. S ne feledjük azt sem, hogy minden mérés akkor jó, ha az érintettek is érdekeltek a valóság megismerésében, illetve hajlandók és képesek erre reflektálva viselkedni.

*E: A tanulói teljesítménymérések általában mennyire alapozhatnak meg oktatáspolitikai döntéseket? Esetleg inkább a döntések, intézkedések visszaigazolására szolgálnak?*

**PZ:** Én akkor voltam miniszter, amikor ezek a folyamatok indultak. A legfontosabbnak azt tartanám, hogy a tények kezeléséhez, értékeléséhez, felhasználásához szükséges motiváltságot és készséget fejlesszük, erősítsük. Ez legalább olyan fontos, ha nem fontosabb, mint a mérőeszköz, a mérési vagy elemzési módszertan fejlesztése. Az ezredfordulón még esetleges volt ennek a tudásnak a használata, gyakran inkább hivatkozási pontot jelentettek, az eredmények közül mindig a jó volt kiemelve. A diákhitel, a Bursa Hungarica, az Arany János Program és egy sor más fejlesztés esetében inkább a probléma azonosításában segítettek a mérési eredmények, s abban, hogy érvelni tudjunk bizonyos beavatkozások mellett vagy ellen. A tények ugyanakkor – ahogyan ma is – gyakran ütköztek félig-meddig megalapozott vélekedésekkel. Ezen a téren az elmúlt húsz évben nagy változás zajlott. Mára vannak olyan mérőeszközök, melyeket az oktatáspolitikai döntéshozás során illetlenség figyelmen kívül hagyni. De az oktatáspolitikai döntések kultúrájában ha-

gyománnyosan ezek nem voltak meghatározók. A közbeszéd ragaszkodott ahhoz, hogy régen jobb volt, most meg rosszabb, a mai gyerekek oktatása nehezebb.

**E:** A PISA rangsorok épp az oktatás minőségére vonatkozó diskurzusokat provokálhatják ki.

**PZ:** A médiában való erőteljes megjelenése viszonyulási (megszólalási, interpretálási és cselekvési) kényszert teremt, ami jó is, de jelentős kockázat is. Ez valóban fontos hozadék: ürügyként szolgál ahhoz, hogy nyilvánosan beszéljünk az oktatásról. Jellemzően egyébként azok az európai országok eredményesek, ahol régóta létezik ilyen diskurzus, azaz fontos az oktatás, s fontos, hogy releváns paraméterek mentén erről szó essék. Nálunk ez a párbeszéd még nagyon leegyszerűsítő, de legalább elkezdődött.

A diskurzusok mélysége és kulturáltsága tehát az adott ország vagy adott társadalom kulturáltsági szintjétől, fogékonyságától függ. Mára az oktatáspolitikai döntések megalapozásaként kifejezetten az oktatás világára, a tanulói teljesítményekre vonatkozó mérési-értékelési rendszerek idősoros eredményei állnak rendelkezésre. Most, hogy ezek eszközként alkalmazhatók, elértünk ahhoz a dilemmához, hogy mennyire szabad ezeket szervezetként használni, és mennyire csak jelzésként, indikátorként funkcionálnak. Nagy problémának érzem az instrumentalizmust, amikor a politika kiválaszt egy eszközt, arra akaratot formál, pénzt biztosít, az eszköz önmagában kis körben az adott indulópontján hatásos, de amint generális eszközként elkezdik alkalmazni, mérhetetlen károkat tud okozni. Rendszeresen születnek ilyen nagypolitikai döntések. Ezen azért lehet változtatni, függetlenül attól, hogy az indikátorainkat, a mérőeszközöinket elég finomra csiszoltuk-e már vagy sem.

**E:** Alkalmazhatók-e a tanulói mérések az oktatási rendszer minőségének értékelésére?

**PZ:** Szembesültünk ezzel a kérdéssel pár évvel ezelőtt, amikor a kompetenciamérés eredményeit a pedagógus minősítési rendszer egyik értékelési pontjává akarták tenni. Szerencsére sikerült a döntéshozókat ettől eltántorítani. Számos veszélyt látok ebben. Ha a tanulói eredmény vérré megy, azaz a bér, a pályán maradás, a státusz megőrzése függ tőle, az kikerülhetetlenül torzíthatja magát a folyamatot. A tesztre tanítás, trenírozás tönkretette volna a kompetenciamérés kialakult rendszerét is, és az iskolákban zajló munkát is torzította volna. Ettől függetlenül az iskolahasználók, gyerekek, szülők véleményének megjelenítése fontos, de a kompetenciamérés eredményeinek direkt felhasználását a minősítésben veszélyesnek érzem.

Épp ezek miatt az érvek miatt vetették el nemzetközi téren a tanulói eredmények direkt-felhasználását a tanárok minősítésében. A két dolog csak korlátozottan köthető össze. Egy sikeres felsőoktatási felvételi mögött nagyon sok tényező áll: a jó családi háttér, a sikeres óvodai fejlesztés, a jó alsós tanító néni, az általános iskolai szaktanár, az iskolai közeg, a középiskolai tanárok, a szülő ambíciói és áldozatkészsége stb. Hová rendeljük a sikert? Van azonban egy másik szint, az intézményé. Azt gondolom, hogy szigorúan más indikátorok bevonása mellett – tehát a tanulói teljesítmények mögötti feltételek megragadásával – ezek az eredmények adhatnak fontos jelzéseket az intézményről. Ezek az indikátorok persze csak arra jók, hogy beavatkozási szükségletet jelezzenek, de a beavatkozás módját automatikusan nem tudják kijelölni.

*E: Hogyan látja a PISA szerepét a nemzetközi oktatáspolitikai világában?*

**PZ:** Nagyon erős a befolyásoló szerepe, ami nem véletlen, az OECD szándéka is ez, ami azonban a politika, a szakma és a PISA jelenlegi tudása mellett nagyon jelentős kockázat. Tudáson alapuló irányítási eszköz, a „puha”, közvetett kormányzás eszköze, van tehát manipulációs szándék, ugyanakkor a PISA felhasználói ezt nem feltétlenül tudják. Ebben a rangsorok a meghatározóak, ami – ahogyan erről már esett szó – vitatható és bizonytalan pont, és túlzottan felértékelte, szemben azzal a tudással, amit az oktatásról létrehozott (s a mit a rangsorok alapján döntéseket hozók gyakran nem is ismernek, használnak).

Amennyire látni, nemzetközi téren is vita van, amely részben megalapozott, részben nem (jól mér-e, jól mér-e, jól-e az elemzések és a következtetések stb.). A kritika – függetlenül jogosságától – olykor sértettségből fakad, a válaszok pedig gyakran ingerültek. De ezek a viták általában nem kérdőjelezzik meg a PISA erőteljes szerepét a nemzetközi oktatáspolitikában. Azt is hozzá kell tenni, hogy ez az oktatáspolitikai irányultság mélyül, finomodik, képes reagálni, van egy komoly öntanulási képessége, ami jó.

*E: Hogyan változott a PISA szerepe a hazai oktatáspolitikában?*

**PZ:** Nem tudom, megszűnt az oktatáspolitikai. Lehet, hogy változott volna a PISA szerepe, ahogy lassan megtanuljuk a befogadás mikéntjét, de ebben a folyamatban az oktatáspolitikai kultúra vékonyodott el, részben áldozatul esve annak az általános átalakulásnak, melyben minden szakpolitika leegyszerűsödött. Ezek valószínűleg hullámok, s most épp egy apályos évtizedet élünk. Hogy ezt mi mozgatja, nehéz megmondani. Mindenkinek van erre saját teóriája. Az új információs kultúrák, a televíziózás totális elterjedése, az internethasználat hallatlan mértékben szélesítette ki azoknak a körét, akik politikával, közügyekkel foglalkoznak, és nyilván javította az ő rálátásukat, tájékozottságukat. Ugyanakkor ez nem egyirányú folyamat, visszahatott saját magára is, leegyszerűsítve, bulvárossá, sok esetben propagandisztikussá vagy demagóggá téve a politikát. Ha tömegek foglalkoznak a politikával, akkor politikusok a tömegek nyelvén fognak beszélni, ami nem is lenne probléma, ha nem jutnánk el oda, hogy a tömegek nyelvén is gondolkoznak. Ma a leegyszerűsítő, pofonegyszerű igazságokra hallatlan kereslet van, és amire kereslet van, arra előbb vagy utóbb kínálat is támad. Ennek a tanúi vagyunk nemcsak Magyarországon, hanem majdnem mindenhol. Ez nem kedvez a bonyolult szakmapolitikai viták lefolytatásának. Ilyen viták vannak ugyan, de behúzódnak a kormányok műhelyeibe, a pártok tanácsadói körébe.

*E: A szakpolitikából kezd elveszni a szak? Az oktatáspolitikából kiszorul az oktatás?*

**PZ:** Egy szakmát nem lehet magányosan művelni. Ehhez terek, fórumok kellenek, ott nézőpontoknak kell ütköznie. Mára a szakpolitika a tömegdemokrácia és a nyilvánosság totális uralma miatt visszaszorult egy bizalmi zónába, ahol nincsenek ott az újságírók, az internetes bloggerek és a TV kamerák, ahol senki nem kockáztat meg dilemmákat. Emiatt ez a kultúra töredékes. Ehhez társul az is, hogy az a tudásmennyiség, ami a PISA-ban vagy a kompetenciamérésben megjelent, egyszerűen nem feldolgozott a döntéshozók számára megfelelő szinten. De összességében, a rangsor körüli filozofikus kritikámmal együtt is pozitívnak látom a PISA szerepét. Nemcsak azért, mert generálja ezeket a vitákat, párbeszédet, hanem azért is, mert valamennyire mégiscsak arra vezet, hogy ideológiai alapú megoldások helyett a valóságból induljunk ki, ott azonosítsuk a problémákat.

**„Arany Toldijának tanítását nem áldoznám fel azért, hogy kettővel több gyakorlati feladatot oldjanak meg az iskolában.” – beszélgetés Hoffmann Rózsával**

*Educatio: Az Ön államtitkári időszaka a PISA melyik hullámához kapcsolható?*

**Hoffmann Rózsa:** Mivel én 2010–2014 között voltam a köznevelésért felelős államtitkár, nehéz megmondani, hogy tevékenységem melyik hullámhoz kapcsolódik. A PISA-mérés mindig visszamenőleg mond véleményt, az oktatáspolitikai intézkedéseit nem is inkább a mánk, sokkal inkább a jövőnek hozza, ezért van egy elég nagy időbeli interferencia. Tekintettel azonban arra, hogy az 1990-es évek elejétől ott vagyok a közoktatáspolitikai határmezsgyéjén, indulása óta figyeltem a folyamatot. A 2000 környékén indult első PISA vizsgálat eredményeit az Országos Köznevelési Tanács alelnökeként figyeltem és nyilvánítottam erről véleményt.

*E: Milyen oktatáspolitikai témák álltak középpontban az Ön államtitkári tevékenységének időszakában?*

**HR:** Érdeklődésemnél, elhivatottságomnál fogva a kormányzás kezdetétől készültem erre a feladatra. Azzal a meggyőződéssel, hogy generálisan új alapokra kell helyezni az oktatásügyet, mert az uralkodó oktatáspolitikai szemlélet és irányítás idegen a magyar iskolától, és nem hozza meg az eredményeket. Véleményem szerint egy nevelésközpontú, a hagyományokból és a gyökerekből táplálkozó, de a korszerűséget szolgáló oktatási rendszerre van szükség, amely sokféle feladatot együttesen próbál kezelni, és az óvoda kezdetétől a felsőoktatás végéig együtt szemléli az oktatásügyet. Az e célból kidolgozott programunkat 2009-ben hirdettük meg, „*Iskola, erkölcs, tudás*” címmel. Amikor engem ért az a megtiszteltetés és teher, hogy államtitkár legyek, nagyrészt korábbi munkatársaimmal rögtön hozzáfogtunk két jogszabály: a Köznevelési Törvény és az új Nemzeti Alapanterv megalkotásához. A Nemzeti Alapanterv megalkotása során fontosnak tartottuk annak az egyoldalúságnak a kompenzálását, amely a kompetenciák túlhangsúlyozása mellett a tartalmi elemeket tette zárójelbe. Törekvésünk az alapanterv, és ehhez igazodva az előírt keretantvervek megalkotása során is az volt, hogy ezek tartalmi előírásokat és kompetenciaelemeket egyaránt tartalmazzanak az egyensúly megteremtése érdekében. Ennek folytatásaként készültek a tankönyvek, mint a tartalmat befolyásoló, de nem szabályozó eszközök. A nevelésen kívül a másik nagy csokor intézkedés a pedagóguspolitika volt, melyet 2009-es programunk óta a pedagógus életpályamodell szimbolizál. A nevelésközpontú iskola koncepcióján belül a tehetséggondozás és a felzárkóztatás egyaránt kiegyensúlyozott szerepet kapott, mert a kettőt nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő, egymásból fakadó folyamatnak tekintjük. A kormánypolitika egyik sarokkövének tekinthető állami szerepvállalás jegyében az állam fenntartásba vette a korábbi önkormányzati iskolákat. Ezt nem valamiféle kincstári kötelező politikai lojalitásból vállaltam, hanem én magam is szembesültem azzal, hogy az önkormányzati iskolarendszer már nagyon-nagyon szétzilálta az oktatási rendszert. Volt persze szabadság, de nem volt ellenőrzöttség, nem voltak központi normák. Óriásivá nőttek az iskolák közötti különbségek, ezért az államnak meg kellett próbálkoznia ismét a központi fenntartással – az iskola szakmai autonómiájának is teret adva – annak érdekében, hogy az iskolarendszer színvonalára egészségesebbé váljon. A korábbi rendszerben a jogi túlszabályozás ellenére, ellenőr-

zés hiányában, ahány önkormányzat, annyi féle szokásrend alakult ki. Ahhoz, hogy az intézkedések elérjék eredményüket, szükséges, hogy működőképessé váljék a tanfelügyeleti és a pedagógusminősítési rendszer. Vezetéseméleti meggyőződéséből fakad, hogy az ellenőrzést nem valami sötét szemüveget felrakó kontrollnak, büntetésnek tekintem, hanem egyszerűen az információgyűjtés egy elengedhetetlen eszközének. Információt pedig azért kell gyűjteni, hogy az irányítók, a vezetők be tudjanak avatkozni, ha kell. Itt tartunk most körülbelül, s nagyon sokat várunk a tanfelügyelet és szaktanácsadás kialakulásától, ezt mindenféle rendelkezésemre álló eszközzel igyekszem gyorsítani most is.

*E: Az Ön által felvázolt széles oktatáspolitikai koncepción belül mely oktatáspolitikai intézkedések alapul(hat)nak konkrétan PISA-méréseken, vagy általában tanulói teljesítményméréseken?*

**HR:** A PISA-méréseket kezdettől fogva nagyon fontosnak tartom, de soha nem olyanak, amelynek eredményét egyetlen igazodási pontként abszolutizálni kellene. Egy nagy nemzetközi mérés, amelyben az OECD szervezésében mára félszáz körüli fejlett ország vesz részt Ázsiától Dél-Amerikáig, érelemszerűen nem is tehet mást, minthogy lexikális tudás helyett a gyerekek gyakorlati tudását próbálja mérni. Egy ilyen mérés nem tud figyelemmel lenni az egyes nemzetek tradicionális értékeire, amelyeket az iskolarendszer közvetít. Lefordíthatnám egy kicsit úgy is, hogy túlságosan is a fogyasztói társadalom igényeihez méri a kritériumait. Az iskolai nevelésben meglátásom szerint ennél sokkal többre van szükség. Miközben figyelünk kell arra, hogy a PISA vizsgálat gyakorlati követelményeit miként teljesítik a tanítványaink, arra is figyelünk kell, hogy közben ne feledjék el Arany Jánost, Madách Imrét, vagy Magyarország földrajzát sem. Aki úgy viszonyul a PISA-eredményekhez, hogy PISA-feladatokat gyakoroltat a gyerekekkel az iskolában, az szerintem nagyon rossz úton jár. Szerintem egy ennél sokkal rugalmasabb, mozgékonyabb, a világ egészére kitekintéssel levő pedagógiai gyakorlatra van szükség, és hangsúlyosan nagyon sok ellenőrzésre. Maga a PISA-vizsgálat is, amely lényegében a gyerekek fejlődésének egyik mérése, az ellenőrzés egyik eszköze lehet. Ma Magyarországon főként a hátrányos helyzetű településeken és a szakiskolás tanulók körében nagy a baj, ez húzza le a magyar átlagot. Azt is jól tudjuk, hogy a szakiskolások körében aránytalanul magas a hátrányos helyzetből jövő gyerekek száma. Az oktatáspolitikának ezt a réteget kell felhúzni, miközben örködnie kell azon, hogy a középmezőny és a felső réteg megmaradjon a maga szintjén, sőt ha lehet, fejlődjék. A hároméves kortól kötelező óvoda, az új Nemzeti Alapantertv, a különböző felzárkóztató programok, a hátrányos helyzetűek tehetséggondozó programjai remélhetőleg a hátrányos helyzetű gyerekek segítségére lesznek, azonban eredményeik mérhetőségéhez több év kell még. Az egyik legmulatságosabb negatív élményem volt, amikor az én fejemre olvasták a kedvezőtlen PISA-eredményeket, miközben azok a tíz évvel ezelőtt iskoláskorukat megkezdő gyerekekre vonatkoztak. Ez a közvélemény vagy a sajtó egyes munkatársainak tájékozatlanságát mutatja. A PISA 15 éves korban méri a gyerekeket, a NAT 2013-ban indult. 2015-ben elindul a 3 éves óvodáztatás, tehát azok a gyerekek 12 év múlva lesznek 15 évesek. Ha akkor is annyira rosszak lennének a PISA eredmények (amit kizártnak tartok), akkor határozottan szembe kellene nézni magunkkal, hogy lássuk, mit rontottunk el. De én meg vagyok arról győződve, hogy nem lesznek olyan rosszak az eredmények. Ugyan ezt ma még senki nem állíthatja biztosan, de a megtett intézkedésekből logikusan ez következik.

**E:** Említette, hogy a hátrányos helyzetű családokból származó gyermekek oktatása Magyarországon alapprobléma. Hogyan adhat támpontot a PISA e probléma kezeléséhez?

**HR:** A PISA nemcsak a tanulmányi eredményeket méri, hanem a gyerekek szociológiai összetételét, családi információit is összegyűjti és elemzi. Ezt külön is nyomon követtük. Sokfajta felzárkóztatási program indult, külön államtitkárság is alakult a második Orbán-kormány idején. Igyekezünk a jó gyakorlatokat elterjeszteni, azokat népszerűsíteni. A megújult Köznevelés folyóirat szisztematikusan ad erről képet. Azt a problémát világosan látom, hogy a sok változást elég nehezen emészti meg a pedagógus társadalom, és ebben a helyzetben igen nagy szükség lenne szorosabban fogni a kezüket, vagyis ellátni őket a megfelelő információkkal. Erre lenne jó egy olyan szaktanácsadás, amely házhoz megy és nem a pedagógusnak kell néha, esetleg a nem is a legjobban megszervezett továbbképzésre utaznia. Ez a segítő-támogató rendszer nagyon lassan épül ki, márpedig ha az iskola, a pedagógus nem azonosul a feladatokkal, nem látja egyben az intézkedéseknek az értelmét, célját, akkor mire leér egy falusi iskola tantermébe, a legnemesebb szándékú oktatáspolitikai vagy szakmai kezdeményezés is nagyon gyorsan elhalványul. Ezért kell az egész rendszert együtt látni, melynek folyamata kicsit még gyorsítható.

**E:** A PISA kapcsán milyen együttműködés valósult meg az OECD-vel?

**HR:** A PISA elnökségében volt egy professzor küldöttünk, és különböző operatív bizottságaiban részt vett a minisztérium egyik főosztályvezetője. Ők időről-időre kiutaztak azokra a rendezvényekre, ahol az újabb fejlesztésekről tárgyaltak. Az ő jelentéseiket nemcsak hogy elolvastam, hanem sokszor személyesen is beszéltem velük. Ez alapján úgy éreztem, hogy a gondolkodást és az intézkedési készséget illetően nem vagyunk lemaradva, de ez nem egy gyorsan végrehajtható feladat. Amennyire én tanulmányoztam a PISA történetet, az első PISA-sokk 2003 körül érte utol a világot, amikor oktatási rendszerükre büszke nemzetek azzal szembesültek, hogy eléggé hátul kullognak a rangsorban. E sokk hatására számos intézkedést hoztak. Magyarország már e ponton nagyon lemaradt, mivel nem vette komolyan a PISA eredményeit. Akkoriban még csak az Országos Köznevelési Tanács alelnökeként és egyetemi oktatóként figyeltem a folyamatokat és bizony már az Országos Köznevelési Tanácsban is megfogalmaztunk javaslatokat. A Köznevelési Tanács egyik tagja jól rálátott a nemzetközi folyamatokra, mivel az OECD egyik tisztségviselője, állandó szakértője volt. Jóllehet, rendelkezünk információkkal, az oktatáspolitikai becsukta a szemét, és nem hozott egymással szervesen összefüggő intézkedéseket a javulás érdekében. Ehelyett egy-egy területet emelt ki. Most azt mutatja a nemzetközi tapasztalat, hogy azok az országok voltak sikeresek, amelyek összefüggő intézkedéssorozatot vezettek be. Ezek része volt – nemzetközi tapasztalatok alapján – a tantervi reform, a nagyobb külső ellenőrzés szükségessége, a pedagógiai tartalmak állandó korszerűsítése, a gyakorlati ismeretek beemelése, az intézmények szakmai önállósága központi állami intézkedés mellett stb. Ez lényegében az, amit mi is elkezdünk. Egy ilyen komplex intézkedéssorozaton belül a pedagóguspolitika például nem azt jelenti, hogy pedagógusnapon elmondjuk a pedagógusoknak, hogy ti milyen fontosak vagytok és mennyire becsül benneteket a társadalom. Ez engem irritál. Nagyon nehezményezem azt is, hogy Magyarországon a sajtó munkatársainak a többsége, akik oktatásüggyel foglalkoztak, a túlzott átpolitizálás miatt ellenségesen, kritikusan és hazug módon tállalt több pedagógus témát, mivel ezzel is kormányt akartak buktatni.

*E: A PISA-mérések eredményei mennyire jól jellemzik egy ország oktatási rendszerének fejlettségi szintjét?*

**HR:** Mint mondtam, abszolutizálni nem szabad. Attól, hogy a rangsorban valamelyik ország az élen van, még nem következik logikusan, hogy az a legjobb oktatási rendszer. Eléggé közismert például, hogy a PISA-mérések alapján járó távol-keleti országokban több iskolás korú gyerek lesz öngyilkos a nagy megterhelés miatt. Másik példa a finn, ahol jók ugyan a PISA-eredmények, de köztudott, hogy már két évtizede nem tanítják az iskolában a Kalevalát. Ez az én értékrendemben nem elfogadható állapot. Magyar analógiával Arany Toldijának tanítását nem áldoznám fel azért, hogy kettővel több gyakorlati feladatot oldjanak meg az iskolában. A gyakorlat pótlódik, de Arany Jánosról csak az iskolában fog hallani a gyerek. Véleményem szerint az iskolának annál sokkal több a dolga, mintsem hogy felkészítse a majdani munkavállalókat. A PISA azonban ezt a gazdasági-munkavállalási szempontú, gyakorlati tudást méri, amit én sem kérdőjelezek meg, de ennek az abszolutizálását komoly problémának tartom. Az iskolának ahhoz kell hozzásegíteni a diákokat, hogy teljes emberi életet legyenek képesek élni. Ehhez kell érzelmi fejlettség, zenei műveltség, valamint olyan fizikai adottságok is, amivel kibírják például a tanulással, a vizsgáztatással járó megpróbáltatásokat. Vagyis az iskolának alapvetően tág értelemben vett nevelő funkciója van. A mi kormányunk ezt az álláspontot képviselte, én pedig ezt teljes meggyőződéssel tudtam szolgálni. Ennek egy része a PISA, mert hiába lesz a gyerek a természetre, az érzelmekre, a művészetekre, a hagyományos ismeretekre fogékony, hogyha már az első munkahelyén elvérzik, mert képtelen együttműködni, vagy nem érti meg a gyakorlati utasításokat. Erre is szükség van, csak egyensúlyt kell teremteni.

*E: Hogyan látja a PISA szerepét a nemzetközi oktatáspolitikában?*

**HR:** A nemzetközi oktatáspolitikában igen jelentős a szerepe, fontos viszonyítási pont, hivatkozási alap. Volt szerencsém pár OECD konferencián részt venni, ahol azt láttam, hogy komoly szakemberek, jelentős szakmai tudással dolgoznak a méréseken. A munkájuk eredményeképpen készülő tesztek és elemzések nagy előnye az összehasonlíthatóság, teljesítve az objektivitás, reliabilitás és a validitás hármas követelményrendszerét. A PISA szakemberek emellett követik a világ változásait, mindig a gyakorlati életből hozott példákra alapoznak. Hozzáteszem, hogy Magyarország a kompetenciamérésében felsorakozott a PISA-hoz, komoly nemzetközi rangot vívva ki magának. Sok helyen sok oktatáspolitikus szemében a PISA célként jelenik meg, erre mondom én, hogy ők abszolutizálják a PISA-t, vagyis ha a PISA-eredmények jók, akkor minden rendben az oktatásügyben. A mérés azonban csak egy eszköz, amely önmagában véve alig hat vissza a folyamatokra.

*E: És a hazai oktatáspolitikában hogyan értékelné a PISA szerepét?*

**HR:** A PISA mára bekerült a közgondolkodásba, mint fontos hivatkozási alap, ugyanakkor gyakorlati tennivalókká történő átfordítása nehézkesen megy. Talán eljutottunk már odáig, hogy az egyes iskolák figyelik, számon tartják a PISA eredményeket és a kompetenciamérések eredményeit is. Azt azonban nem merném állítani, hogy minden iskola eljutott már az eredmények mélyebb elemzéséig is, hogy képes lenne az ezekre alapozott változtatásra. Ez a fajta szakmai tudás vagy igényesség még talán hiányzik a gyakorlatból, ezt is erősíteni kellene, ebben is további fejlődésre van szükség.



*E: Mik lehetnek a PISA-mérések oktatáspolitikai hatásai? Milyen jellegű döntéseket készíthetnek elő, alapozhatnak meg az eredmények?*

**HR:** A folyamatszabályozás egyik evidenciája, hogy egy folyamatot meg kell tervezni, ám a tervezést adatgyűjtésnek, információgyűjtésnek kell megelőznie ahhoz, hogy a terv reális legyen. A folyamatok elindulása után pedig állandó ellenőrzéssel kell figyelni a megfelelő irányú előrehaladást, azonosítva az esetleges korrekció, beavatkozás szükségességét, miközben már újabb folyamatok elindításához gyűjtünk információt. Ezt a körkörös mozgást a vezetélmélet különböző terminológiával, de régóta, legalább egy évszázada tanítja. Ebből a szempontból a PISA vizsgálat is egy ilyen ellenőrzési pont, amely arra is jó, hogy visszamenőleg korrigáljuk azt, amit esetleg rosszul gondoltunk el, illetve újabb célokat tűzzünk ki a jövőre nézve.

*E: Milyen érdekek állhatnak a PISA-mérések mögött?*

**HR:** A rohamosan fejlődő globális világnak a PISA most nagyon fontos, hiszen megmutatja azokat a lehetséges befektetési lehetőségeket, ahol elegendő mennyiségű és minőségű munkaerő áll rendelkezésre. E szempontból a PISA eredményei Magyarország számára is rendkívül fontosak, hiszen e szempontból állandó, egyre élesedő versenyhelyzetben vagyunk. Emiatt persze a PISA kissé öncélúvá is vált, ami számos országban annak a nevelési eszménynek a háttérbe szorítását eredményezte, amelyet az iskolának mégiscsak szolgálnia kell, ha azt akarja, hogy a leendő polgárai boldog, kiegyensúlyozott életvitelre képes emberek legyenek.

*E: Miben látja a PISA öncélúságát?*

**HR:** Abban, hogy abszolutizálja a gyakorlati tudást és a gazdasági eredményeket, és nem törődik azzal, hogy mi van az ember lelkében, hogy mennyire lesz képes leképezni a társadalmi-természeti folyamatokat. Nem törődik azzal, hogy gép lesz-e belőle, amely alkatrészként végrehajtja a rábízott feladatokat. Kissé tán távoli a példa, de mégiscsak azt a reneszánsz eszményképet kell itt hangsúlyoznom, amely a teljesebb élet felé visz, ahol a jónak, a szépnek, az igaznak örülni tudunk, ahol képesek vagyunk kikapcsolódni a mindennapi robotból, hogy egy kicsit élvezzük azt, amit a teremtés adott nekünk. Körülnézve a környezetünkben, nagyon sok embertársunk van, aki reggeltől estig csak robotol, hajtja és fejleszti magát, és mikor estére kifáradva hazamegy, alkoholt iszik azért, hogy bírja a stresszt, miközben már a másnapi helyálláson töri a fejét. Szabadságra menni nem ér rá, a gyerekével csak annyit tud foglalkozni, hogy megkérdezze, mi volt az iskolában. Tönkrement életek sora van körülöttünk, és ebben az oktatási rendszernek nagyon áttételesen, de van szerepe. Az oktatásnak kell beletáplálnia a gyerekekbe, hogy az élet többről szól, mint a munkahelyi megfelelés, de ha nem állsz helyt a munkahelyen, akkor elveszíted a lehetőségedet arra, hogy teljes életet éljél. Nagyon nehéz dilemmák ezek, én értem ezt, és látom is, de mégis úgy gondolom, hogy meg kell kísérelni a majdnem lehetetlent.

*E: Az oktatás mely szintjein lehet jelzésértékű a PISA eredménye? Alkalmos lehet-e a pedagógusok munkájának értékelésére?*

**HR:** Paradoxon, de azt hiszem, a PISA egyre kevésbé alkalmas arra, hogy releváns információkat adjon a pedagógusok munkájáról. Mégpedig azon egyszerű oknál fogva, hogy ahogy haladunk előre az időben, az infokommunikáció fejlődésével egyre nő az iskolán

kívüli tudásszerzés szerepe. A gyerekek tudásuk, ismereteik nagy részét az iskolán kívüli világból szerzik, és zsugorodik a pedagógusoktól származó tudás és fejlődés lehetősége. Emiatt a tanári közvetítő szerepnek az ismeretközlés helyett egyre inkább a kíváncsiság felkeltésének és fenntartásának irányába kell mutatnia. Arról persze, hogy milyen hatások érik egy-egy iskola vagy osztály tanulóit, csak homályos képünk lehet. Nemcsak nekünk, hanem a pedagógusoknak és a PISA elemzőknek is. Arról nem is beszélve, hogy egy-egy tanuló korcsoport tendenciaszerűen nagyon magas vagy épp nagyon alacsony teljesítménye mögött alapvetően a családi háttér áll.

*E: Felteszem, mindez az Országos kompetenciamérés eredményeinek értékelésére is igaz?*

**HR:** Igen, de miután ez évente ismétlődő mérés, használhatóbb információkkal szolgálhat számunkra. Már csak azért is, mert a hazai kompetenciamérésbe – részben az én javaslatomra – több fontos tartalmi (például történelmi) elem is bekerült.

*E: Tematikus számunk francia szerzője – Xavier Pons – szerint a PISA egy olyan jelenség, ami bármely politikai erő számára szabadon felhasználható az eredeti politikai célkitűzések módosítása nélkül. Csak interpretáció kérdése, hogy ki milyen célokra használja fel. Használja, használhatja-e a politika döntések legitimálásaként a PISA eredményeket?*

**HR:** Elég nagy az igazságtartalma ennek az állításnak. A PISA önmagát sem abszolutizálja, nem állítja, hogy az oktatási rendszer egyetlen jó mércéje lenne, de egy picikét relativizálja joggal és okkal az eredményét. Ebből következően minden politikai erő ki tudja belőle csempészni azt, ami számára fontos. Nekünk nem volt olyan szándékunk, hogy a mérések eredményeivel a magunk malmára hajtsuk a vizet. Próbáltunk ugyanakkor a magunk számára is megfogalmazni tanulságokat, melyek nagyon sokrétűek. Tanulni kell a PISA eredményekből, azonban nagyon veszélyes lehet, ha kiragadunk és átveszünk valamely más országban bevált gyakorlatot, intézkedést, mivel abból nem következik, hogy az nálunk is eredményes lesz. Számomra a legfontosabb tanulság éppen az volt, hogy intézkedéscsokorra és nem egyetlen dolog kiragadására van szükség a fejlesztéshez. Ettől a perctől kezdve ez már nem lehet politikai erő kérdése, csakis a szakmai vagy józan belátásé.

*Az interjúkat Széll Krisztián készítette.*