

**Halász Gábor:**

**Oktatás és minőség: divat vagy tendencia – a Comenius 2000 projekt az európai tendenciák tükrében<sup>1</sup>**

A felkérés alapján azt gondoltam feladatomban, hogy arról próbáljak meg képet adni, vajon az, ami Magyarországon most vagy egy-két éve történik a közoktatási minőségügy területén, mennyire sajátos hazai fejlemény, illetve mennyire kapcsolódik olyan folyamatokhoz, amelyek másutt a világban zajlanak. Rögtön azzal kezdeném, hogy a minőség, az értékelés és az eredményesség kérdésének a közoktatás-politika előterébe kerülése nem magyarországi jelenség. A fejlett világban ez lassan már több mint két évtizedes múltra tekint vissza. Valamikor a '70-es évek közepén indult el egy olyan fordulat, ami jelentős átrendeződést hozott létre az oktatás céljaiban. Ennek az átrendeződésnek meghatározó eleme volt az, hogy minőség, az eredményesség és a hatékonyság kérdései az oktatásügy kulcskérdéseivé váltak. Szeretném bemutatni, hogy milyen okok voltak e mögött, mert azt hiszem, ezek azok, amelyekből látni lehet, vajon mennyire felszíni jelenségről van szó, vagy mennyire a dolgok mélyében rejlő folyamatról.

Ennek a változásnak, amely – még egyszer említem – valamikor a '70-es évek közepén indult el, egyik kiváltó oka az oktatáspolitikai ciklikussága volt. Ilyen ciklikusság okozza azt, hogy időszakonként az esélyegyenlőség, máskor a minőség kérdése van az oktatásügy érdeklődése előterében. A '70-es évek közepén lezajlott egy ilyen ciklusváltás. Különböző okok miatt azonban az akkor elkezdődött ciklus nem ért véget: noha egy-egy ciklus annyi ideig nem szokott tartani, mint amennyi ideig a mostani tart. Később vissza fogok rá térni, hogy ennek mi az oka.

A másik meghatározó elem – megint csak a fejlett világról beszélek – a '70-es évek közepén elindult gazdasági válság és átrendeződés, amit általában az olajválsághoz, az olajár-emelkedéshez szoktak kötni. Ennek nyomán valamennyi fejlett országban, hosszú éveken keresztül, költségvetési restriktív politikák indultak el, amivel mindig együtt járt az a kérdés, vajon mennyire hatékonyan használják fel az

---

<sup>1</sup> A 2000. évi szegedi Közoktatási Minőségbiztosítási Konferencián elhangzott előadás szerkesztett szövege

erőforrásokat, mennyire eredményesen működik az intézményrendszer. Ez központi kérdéssé vált: sok kormányzati tényező abba az irányba nyomta az oktatáspolitikát, hogy a minőség, az eredményesség kérdését előtérbe helyezze. Ugyanezzel függ össze, hogy az elmúlt egy-két évtizedben valamennyi fejlett országban nagyon erős aggodalom jelentkezett az országok, a gazdaságok versenyképességéért, ami nyilván összefügg a piaci liberalizációval, a világkereskedelem erősödésével. Ez szintén abba az irányba nyomta az oktatásügyet, hogy az eredményesség, minőség kérdését helyezze előtérbe.

Mindez beleilleszkedett egy olyan változássorba is, amely a nagypolitikában zajlott le a '70-es években. A '70-es évek végén, '80-as évek elején a korábbi inkább szociálliberális politikai orientációt felváltották a liberális-konzervatív orientációjú politikai mozgalmak, amelyekre általában jellemző az – ahogy az elején jeleztem –, hogy az esélyegyenlőtlenség kérdése helyett inkább az eredményesség, a hatékonyság, a minőség kérdésével foglalkoznak. Ezzel függ össze egy másik változás-folyamat, amely a modern társadalmakban lezajlott: nevezetesen az uralkodó gondolkodásbeli tendenciák, ideológiák átalakulása. Arra a változásra gondolok, amelyet leggyakrabban a posztmodern társadalom gondolatához kötnek hozzá, és amelynek sok olyan eleme is van, melyek kifejezetten a szervezeti minőségre helyezik a hangsúlyt.

Meghatározó szerepe lett, az egyre gyakoribbá váló, és egyre kifinomultabb eszközökkel dolgozó méréseknek is: így az olyan nemzetközi méréseknek, mint amilyenben Magyarország a '70-es évek eleje óta részt vesz. E vizsgálatok nyomán megjelentek olyan adatsorok, amelyekben országok voltak sorba állítva, és ez érthető módon minden olyan országban, amely valamelyik adatsorban elmaradt, olyan reakciót indított el, hogy elkezdték keresni, vajon milyen baj lehet az oktatás minőségével. Az országokat ez is abba az irányba nyomta, hogy a minőség kérdését előtérbe helyezzék. Ez egyébként ahhoz is vezetett, hogy elindult egy intenzív nemzetközi vita arról, hogy egyáltalán mi a minőség. Kiderült, a különböző országok között nagyon nagy eltérés ebben a tekintetben is: ami az egyiknek a minőség kritériuma, az a másiknak nem biztos, hogy az.

Jellegzetes példa erre a dánoké, akik mindig nagyon elégedettek voltak a saját oktatásukkal, noha ezeken a nemzetközi méréseken az amerikaiakhoz hasonlóan a listák alján vannak. Ezért feltették maguknak a kérdést, vajon mi most valami rosszat csinálunk? Vagy az is lehetséges, hogy akik mérik az eredményeket, máshogy definiálják azt, hogy mi a jó? Így kialakultak a viták arról, hogy egyáltalán mit lehet az oktatás eredmény-kritériumainak tekinteni.

Egy sor olyan szakmai mozgalom is megjelent ebben az időszakban, amelyek szintén a minőség, az eredményesség kérdését tolták a figyelem előterébe. Ezek közül a leggyakrabban idézett az "Iskolai Eredményesség" mozgalom, amely az Egyesült Államokból indult el, és azután Európára is erősen áttért. Ehhez rengeteg konkrét kutatás, kísérlet, fejlesztés kapcsolódik, amelyek eleve arra a kérdésre keresték a választ, vajon mi az, ami miatt az egyik iskola eredményesebb tud lenni, mint a másik. Sok olyan eszköz van, amely hozzájuk kapcsolódik. És ez az, amit a következőként említenék: minthogy felélénkültek az ezen a területen folyó kutatások, fejlesztő próbálkozások, rengeteg olyan új eszköz keletkezett, amelyek pusztán azért, hogy léteznek, bebizonyították, hogy a minőség olyan kérdés, amellyel az oktatás is tud valamit kezdeni. Hiszen van olyan eszközrendszer, amellyel választ tud adni a minőség kérdésére. Ez maga is hozzájárult ahhoz, hogy e kérdéskör tartós témája maradjon az oktatásügynek. Azaz nemcsak divatról van szó: ha valahol tényleg be akarunk avatkozni, ezzel az eszközrendszerrel lehet eredményt elérni, vagyis ezek nemcsak szavak, hanem valóságos változásokat is magukkal hozó kezdeményezések.

Én meghatározó jelenségnek érzem azt a gondolkodásbeli változást, amely a leszakadó, hátrányos helyzetű tanulói csoportokkal, az ő problémájukkal való oktatásügyi foglalkoztatásban jelent meg. Az imént említettem, hogy az esélyegyenlőség, a hátrányos helyzet kezelése, és a minőség hagyományosan mindig szemben álltak egymással az oktatáspolitikában: vagy az egyik, vagy a másik, de a kettőt nem lehetett együtt csinálni. Itt történt egy nagy jelentőségű változás. Baráth Tibor is említette a bevezető beszédében, hogy az iskolák különböző jellegű csoportjaival dolgoztak együtt, és hogy az a minőség-megközelítés, amit alkalmaztak,

éppúgy követhető volt egy elit gimnáziumban, mint olyan iskolákban, amelyeknek az a feladatuk, hogy a leszakadás által leginkább fenyegetett tanulókkal foglalkozzanak.

Az említett eszközrendszernek és gondolkodásnak a kialakulása azzal is járt, hogy a minőség egyre inkább szervezeti problémaként jelent meg, nem pedig az oktatási rendszer makro-problémájaként. Olyan iskolavezetési, szervezeti problémaként, amely mellett mindjárt lehet beszélni arról, hogy egy-egy konkrét iskola a leszakadó gyermekekkel is minőségi munkát produkál. Ez a gondolkodásbeli változás azért is nagyon jelentős, mert mindazok a társadalmi és politikai erők, amelyek korábban a minőségpolitikával gyakran azért fordultak szembe, mert úgy látták, hogy az nem ad választ erre a kérdésre, most maguk is támogatóivá válhattak a minőségmozgalomnak: Hiszen ők is pont ettől kapnak a választ a saját kérdéseikre.

Meghatározó jelentőségűnek tartom az ipari minőségbiztosítási technikák fejlődését és terjedését is, amelyek fokozatosan a közigazgatás és a közszolgáltatások szinte minden területére kezdtek áttérjedni, és amelyek ily módon megjelentek az oktatás területén is. Tulajdonképpen a Comenius 2000 programnak is nagyon fontos dimenziója az, hogy a gazdaság szférájában kipróbált minőségfejlesztési, minőségbiztosítási technikákat próbál az oktatásban elterjeszteni. Ezek a technikák a multinacionális cégeken keresztül villámgyorsan bejárták a világot, annál is inkább, mert a gazdaság és a közszolgáltatások között számos országban elég nagy mozgás van. A vezetők némelyike életének egy részét itt tölti el, másik részét ott, így átviszik ezeket a technikákat az egyik rendszerből a másikba. Ezért e technikák felgyorsulva tudtak terjedni azon a területen is, ahol mi vagyunk. A minőség kérdését számos országban – és ez nagyon fontos – nemcsak az oktatással, hanem a közigazgatás és a közszolgáltatások egészével kapcsolatban is nagyon erős prioritásként fogalmazták meg. Ha valaki az oktatásügyi minőség, eredményesség kérdésével foglalkozik, és megnézi például az egészségügyet vagy a szociálpolitikát, meghökkenve tapasztalja, hogy mindezek a fogalmak ott is megjelentek. Ezek kölcsönösen elősegítik egymást.

Meghatározó volt továbbá, az a változás, amely az intézmények önállóságának a növekedéséhez vezetett a világ számos országában. Ha önállóak az intézmények, ha a decentralizáló van az oktatási rendszerben, valahol mindig veszély fenyegeti a

minőséget. A standardokhoz való alkalmazkodás nyomon követése, ennek a biztosítása kockázatosabbá válik. A decentralizáció emiatt – anélkül, hogy bárki akarná – szinte szükségszerűen elvezet oda, hogy a minőség kérdése az oktatásügy figyelmének az előterébe kerül. És minthogy maga a decentralizációs politika sem egyszerű divat, hanem immár két-három évtizede jellemzi a világ fejlett oktatási rendszereit, ez is olyan erő, amely hozzájárul a minőségügy középpontban maradásához.

Ennek az egész folyamatnak mindvégig hallatlanul erős nemzetközi dimenziója volt. Az oktatás minőségével való foglalkozás, a minőségügy tulajdonképpen soha nem maradt nemzeti kérdés. Azok az emberek, akik ezzel a kérdéssel foglalkoznak, eleve nagyon intenzív nemzetközi kommunikációban vannak, és maga a minőség vagy eredményesség mint probléma hamar azoknak a nemzetközi szervezeteknek az érdeklődési körébe került, amelyekben oktatással kapcsolatos gondolkodás folyik. Ezek közül, mivel az idő nem engedi, hogy részletekbe belemenjek, csak kettőt emelnék ki. Az egyik a Gazdasági Együttműködési Fejlesztési Szervezet, az OECD, amely a '70-es évek óta kulcsszereplője annak a folyamatnak, amely a nemzetközi térben az oktatás minősége, eredményessége és értékelése kérdésének a felértékelődéséhez vezetett. A másik nemzetközi szereplő az Európai Unió, amelyen belül éppen ebben az évtizedben történt egy áttörésszerű változás, amelyet a továbbiakban részletesebben is el fogok mondani.

Ami az OECD-t illeti, mint említettem, a '70-es évek óta e szervezet rendszeresen foglalkozik ezzel a kérdéssel. Több alkalommal végzett olyan elemzéseket – ez jellegzetes munkamódszere ennek a szervezetnek –, amelyek tematikus összehasonlító vizsgálatokra épültek. Ilyenkor kiválasztanak önkéntes jelentkezés alapján öt-hat országot, és ezekben meghatározott témában tematikus elemzést végeznek, majd ebből szintetizáló tanulmányt készítenek és ezt nemzetközi vitára bocsátják, azzal a céllal, hogy a kormányok gondolkodásmódját befolyásolni próbálják. Ilyen típusú tematikus vizsgálatot többet is végzett az OECD például az iskolaértékelésről, vagy a tanítás és a tanári munka minőségéről. Ez a kérdés lassan már három évtizede van a figyelmük előterében.

Talán ennél is fontosabb az az OECD program, amely egyre nagyobb hatással van a világ oktatásügyi berögződéseire: ez az ún. indikátor program, az INES. Az INES program célja az, hogy olyan mutatókat, olyan indikátorokat dolgozzanak ki, amelyek segítségével be lehet mutatni egy-egy oktatási rendszer eredményességét, éppen abból a célból, hogy nemzetközileg össze lehessen hasonlítani őket. Az INES program a kezdettől fogva arra irányult, hogy az egyszerű statisztikai adatok helyett elvigye a gondolkodást olyan új mutatók kidolgozása felé, amelyek a tényleges folyamatokba próbálnak betekintést adni. Ennek valóban meghatározó célja volt az oktatás eredményességének a vizsgálata. Végül az OECD-vel kapcsolatban utoljára említeném az úgynevezett PISA programot, amely az elmúlt egy-két évben indult el. Talán hallottak már róla, hogy ez a tanulmányi teljesítmények nemzetközi összehasonlítására irányul, hasonlóan ahhoz, amit az IEA csinált korábban. Van azonban itt egy hallatlanul nagy változás: olyan irányba vitték el a mérést, hogy az ne egyedül a tantárgyi ismeretek vizsgálatát szolgálja, hanem olyan általános készségeknek a felmérését, amelyek valamilyen módon az embereknek az élethez való boldogulásához szükségesek. Kidolgozták azokat a tesztek, amelyekkel ezt lehet végezni, és 2000-ben megtörtént az első olyan nagy felvétel, amelyben Magyarország is benne volt.

Hadd térjek most rá az Európai Unióra. Az Európai Unióban a minőség kérdése hosszú ideig tabu témának számított. Amíg az OECD a '70-es évek eleje óta foglalkozik ezzel, az EU-ban ezt nem lehetett csinálni azért, mert – mint tudjuk – explicit módon tiltva van a számára az, hogy harmonizálni próbálja az oktatási rendszerek szerkezetét és tartalmát. Márpedig a minőség kérdése olyan kérdés, amely direkt módon összefügg a rendszer működésével, az oktatás tartalmával. Ezért minden olyan kezdeményezést, ami korábban arra irányult, hogy az Európai Unió valamit mondjon az oktatás minőségéről, rögtön beleütközött a tagállamok ellenállásába, és ezért erre nem kerülhetett sor. A '90-es években azonban történt egy jelentős változás, aminek első állomása a diplomák kölcsönös elismerésével függött össze.

Egészen a '90-es évek elejéig azzal próbálkoztak, hogy egyeztessék a képzési tartalmakat, megegyezzenek ezekben, és ha megegyeztek, akkor kölcsönösen elfogadják a kapcsolódó végzettségeket. Ez azonban reménytelen dolognak

mutatkozott: két évtizednyi munkával is mindössze néhány szakmában tudtak megegyezést elérni. Ekkor egy nagyon határozott politikai döntéssel elmentek abba az irányba, hogy bizalmi alapon építik fel az egészet. Egyszerűen megbíznak egymásban: ha egy tagállamban meghatározott időt töltenek egy diploma megszerzésével, akkor a másik ország ezt elfogadja. Viszont a bizalmi elvből az is következett, hogy ha elfogadjuk a másik diplomáját, akkor tudnunk kell azt is, vajon ezt a másik országban hogyan állítják elő. A másik ország diplomáját így nem azért fogadjuk el, mert egyeztettük a képzés tartalmát, hanem azért, mert tudjuk, hogy a másik ország intézményei garantáltan minőségi oktatást végeznek.

Ez volt az első olyan lökés, amely európai szintű érdeklődést keltett az intézményi minőség működése iránt. Ez először persze csak a felsőoktatásban jelent meg: 1993-ban már kiadtak olyan közösségi ajánlást, amely a felsőoktatáson belüli minőségbiztosítási kérdésekről szólt. Ez nagyon nagy hatást gyakorolt azokra a későbbi iskolai, közoktatási folyamatokra, amelyeket majd fogok említeni.

A nagy áttörés 1992-ben történt, amikor megkötötték az Unióról szóló szerződést, és ebbe belekerült egy olyan mondat, hogy a Közösségnek – természetesen a tagállamok felelősségét kiegészítendően – van egyfajta felelőssége a “minőségi oktatás” területén. Így fogalmaztak, “minőségi oktatás”, azaz “quality education”. Érdekes módon ezt rögtön sokan elkezdték úgy olvasni, hogy “quality of education”, azaz az oktatás minősége. Lehet tudni, hogy annak idején nagy viták voltak arról, hogy ezt hogyan fogalmazzák meg, és nem véletlenül fogalmaztak úgy, hogy “minőségi oktatás”, és nem “az oktatás minősége”. De ha már ez bekerült az uniós alapszerződésbe, akkor rögtön megnyílt a tágabb értelmezés lehetősége is. Erre a jogalapra építve indultak el a '90-es évek elején az első olyan közösségi programok, amelyeknek kifejezetten az volt a céljuk, hogy oktatásügyi értékelési, minőségbiztosítási módszereket fejlesszenek ki.

Az egyik ilyen kezdeményezés a Socrates programon belül indult el. Ez két évig tartott, kifejezetten azzal a céllal, hogy a tagállamok szakértői iskolákkal együttműködve közösen hozzanak létre olyan eszközrendszert, amely lehetővé teszi az iskolai önértékelést. Olyan eszközrendszert, amelyben a résztvevő tagállamok megegyeznek.

Ennek a programnak a végén azok, akik ebben részt vettek, elfogadtak olyan ajánlásokat, amelyek a későbbi folyamatokra igen nagy hatással voltak, és amelyeket érdemes megnéznünk, mert nagyon jól mutatják, hogy végül is milyen a domináns gondolkodás Európában az oktatás minősége és értékelése kérdéséről.

Ezeket az ajánlásokat, amelyeket 1998-ban fogadtak el valamennyi tagország részvételével, én csak úgy nevezem, hogy “bécsi ajánlások”, hiszen az említett program bécsi záró konferenciáján születtek (ez persze nem egy hivatalos elnevezés). Négy szereplő felé fogalmazták meg az ajánlásokat, az iskolák, a társadalmi partnerek – nagyon fontos, hogy a társadalmi partnerek kiemelkedő szerepet játszanak ebben, s hogy szükségesnek tartották az ő számukra is ajánlások megfogalmazását – a nemzeti kormányok és az Unió “kormánya”, azaz az Európai Bizottság számára (lásd *1. Táblázat*)

### *1. Táblázat*

*Az EU tagállamok szakértőinek az oktatási értékeléssel kapcsolatos Bécsi Ajánlásai (1998)*

Iskolák számára	<ul style="list-style-type: none"> <li>• az önértékelés legyen az intézményi stratégia része</li> <li>• a kritériumai világosan legyenek megfogalmazva</li> <li>• az ehhez szükséges kompetenciák elsajátítása kapjon támogatást</li> <li>• történjen meg az érintettek bevonása</li> <li>• ismerjék el a másokkal (külsőkkel) való kommunikáció fontosságát</li> <li>• fogadják el a tájékoztatásért való felelősséget</li> </ul>
Társadalmi partnerek számára	<ul style="list-style-type: none"> <li>• támogassák, hogy az önértékelés az intézményi stratégia része legyen</li> <li>• vegyenek benne aktívan részt</li> <li>• a szakmai elemekre koncentráljanak</li> <li>• segítsék ezen a területen az iskolákat</li> <li>• stimuláló kérdéseket tegyenek fel az iskoláknak</li> <li>• segítsék az iskola-közösség kapcsolat fejlődését</li> </ul>
Kormányok számára	<ul style="list-style-type: none"> <li>• az önértékelést illesszék bele az oktatásfejlesztés stratégiájába</li> <li>• támogassák az érintettek részvételét</li> <li>• támogassák információk és tapasztalatok cseréjét</li> <li>• történjen meg a nemzeti szabályozási keretek közé való beillesztés</li> <li>• a külső és belső értékelés egyensúlyára törekedjenek</li> <li>• tegyék lehetővé az iskolák számára a saját viszonyokhoz illeszkedő megközelítést választhatóságát</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• segítsék elő iskolák felkészültségét</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• segítsék elő az önértékelési eszközök biztosítását</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• segítsék elő az EU programok nemzeti megismertetését</li> </ul>
Az Európai Bizottság számára	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tegye ezt a közösségi stratégia részévé</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adjon ennek a területnek prioritást a SOCRATES programon belül</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• segítse elő a jó példák terjesztését</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• készítsen erről a területről rendszeresen jelentéseket</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• támogassa csere és látogatási programokat</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• támogassa EU szintű konferenciák, szemináriumok szervezését</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• folytatódjék az EU önértékelési projektje</li> </ul>

Forrás: European Commission (1999): *Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final Report*, Brussels

Az iskolák számára megfogalmazott első ajánlás az, hogy az önértékelés legyen az intézményi stratégiák része. Abból indultak ki tehát, hogy létezik olyan, hogy intézményi stratégia. Ez nem banalitás. Gondoljunk csak arra, hogy ha tíz éve azt mondta volna Magyarországon valaki, hogy “intézményi stratégia”, vagy “pedagógiai program”, akkor tíz emberből kilenc nem értette volna, hogy miről van szó. Már tudjuk. Az európai országok között ma is több van, ahol ilyen nem nagyon létezik, ahol nem nagyon beszélnek intézményi stratégiáról. Tehát elkötelezték magukat amellet, hogy a kritériumok világosan legyenek megfogalmazva, hogy ne egyszerűen csak kommunikatív folyamat legyen, hanem legyen olyan kritériumrendszer megfogalmazva, aminek alapján az önértékelés történik. Kompetenciákat kell fejleszteni ehhez, hiszen az önértékeléshez szükséges tudás nem adott magától. Kell, hogy ennek érdekében tegyenek az iskolák valamit, és maguk az iskolák próbálják fejleszteni azt a tudást, azt a kompetenciát, ami az önértékelés gyakorlásához kell.

Nagyon fontos az is, hogy történjen meg az érintettek bevonása. Az angol nyelvben szívesen használják a “stakeholder”, azaz a “részvényes” fogalmát, ami azokra utal, akiknek van valamilyen érdekeltsége az ügyben. Mindenki “stakeholder”, aki érintett. a szülők, a helyi közösség, a munka világának a képviselői. Azt kérik az ajánlások megfogalmazói, hogy az iskolák ismerjék el a másokkal, a külsőkkel való kommunikáció fontosságát. Még ma is van több ország Európában, ahol ezt meg kell fogalmazni az iskolák számára. Ez nekünk kicsit talán furcsának tűnik, hiszen ma már,

azt hiszem, ez minden magyar iskola számára természetes. Egyáltalán nem magától értetődő, hogy ez európai prioritássá váljék. Az az igény jelenik itt meg, hogy az iskolák fogadják el a tájékoztatási felelősséget, azaz van egy olyan felelőssége az iskolának, hogy a környezetét tájékoztassa.

A társadalmi partnerek számára, tehát szülők, a helyi közösség képviselői és más érintettek számára az fogalmazódik meg, támogassák azt, hogy az önértékelés az intézményi stratégia része legyen. Azért fontos ez, mert sok országban ott vannak a partnerek képviselői az iskolák vezető testületeiben. Azt is kérik tőlük, hogy a szakmai elemekre koncentráljanak, nehogy átpolitizálódjon ez a folyamat. Fogadják el azt, hogy az értékelés szakmai kérdésekről szól, szakmai elemekből áll. Vegyenek aktívan részt ebben a folyamatban, stimuláló kérdéseket tegyenek fel az iskoláknak. Nagyon érdekes ebből a szempontból ez az ajánlás: arra biztatják az érintetteket, hogy egy szerepet játszanak, amely stimulálja az iskolát. Ez ugyanis az egész folyamat meghatározó funkciója. Ez az, ami segíti az iskola fejlődését.

A kormányok számára az fogalmazódik meg, hogy illesszék bele mindezt az oktatásfejlesztés stratégiájába. Tehát amikor a kormány megfogalmaz egy nemzeti oktatási stratégiát, akkor támogassák az érintettek részvételét, olyan szabályozást csináljanak, amely ezt lehetővé teszi, sőt kikényszeríti azt, hogy a "steakholder"-ek jelen legyenek. Azt kérik a kormányoktól, hogy támogassák az információk és a tapasztalatok cseréjét, indítsanak olyan akciókat, programokat, amelyek erről a kérdéstről való kommunikációt segítik.

Különösen fontos az az ajánlás, hogy történjen meg az önértékelésnek a nemzeti szabályozás keretei közé való beépítése. A nemzeti szabályozási keretek nagyon sok helyen olyanok, hogy hiába van jelen ez a gondolkodásmód, a szabályok nem teszik lehetővé az önértékelésen alapuló iskolai értékelést. Az a javaslat, hogy a kormányok alakítsák át az az iskolák működésére vonatkozó jogi szabályokat oly módon, hogy ez beleférjen ebbe. Oly módon, amely lehetővé teszi azt, hogy az iskolákat a saját viszonyaikhoz képest értékeljék. Vagyis ne ragaszkodjanak az államok egy kizárólagos megközelítéshez, hanem engedjék meg, hogy olyan alternatív megközelítések alakuljanak ki, amelyek az iskolák sajátos viszonyaihoz illeszkednek.

Ajánlás a kormányok számára az is, hogy segítsék az iskolák felkészítését, játsszanak fontos szerepet a szükséges kompetenciák fejlesztésben, vegyenek részt az önértékelési eszközök fejlesztésében, indítsanak e területen olyan fejlesztési programokat, amely eszközrendszert hoz létre. Elvárják a kormányoktól, hogy azok segítsék elő az uniós programok eredményeinek a megismertetését, ne zárják el ezek elől a saját iskoláikat.

Végül a bécsi záró konferencia résztvevői az Európai Bizottság számára is megfogalmaztak ajánlásokat: tulajdonképpen hasonló dolgokat, mint a nemzeti kormányok számára. A legfontosabb azonban, hogy azt ajánlották, a Bizottság legyen aktív ezen a területen.

A Bizottság a későbbiekben, úgy tűnik, valóban az ajánlásoknak megfelelően cselekedett. Ennek az évnek, 2000-nek az elején ugyanis elfogadott és közzétett egy javaslatot az Európai Unió legfontosabb döntéshozatali szerve, a Tanács, valamint a Parlament számára arra vonatkozóan, hogy fogadjanak el ajánlásokat az iskolai oktatás minőségével kapcsolatban, ahogyan ezt korábban a felsőoktatással kapcsolatban már megtették. Ugyanígy konkrét dokumentumot kíván a Bizottság most létrehozni az iskolai oktatással, a közoktatással kapcsolatban.

Ennek a Tanács és a Parlament számára javasolt ajánlásoknak öt eleme van (lásd az alábbi *keretes írást*). Az első az, hogy az Unió kérje a tagországokat, ha van nekik valamilyen minőségi rendszerük ("quality system"), akkor azt fejlesszék tovább, és ha nincs, akkor hozzanak létre ilyet. Tehát, az Unió várja el azt – ez ugyanis nem kötelező jogi norma – minden tagországtól, hogy legyen saját minőségrendszere (itt utalnék vissza arra, amit korábban a képesítések kölcsönös elismeréséről mondtam). Ezen belül különösen kiemelném azt a javasolt ajánlást, hogy a nemzeti rendszereknek legyen eleme az önértékelés. Itt tehát az történt, hogy az Unió Bizottsága a különböző értékelési paradigmák, minőségi rendszerek között folyó vitában lényegében elkötelezte magát egy olyan modell mellett, ami az iskolai önértékelésre épül.

Az Európai Bizottság javaslata az Unió politikai döntéshozó szervei számára az iskolai értékeléssel kapcsolatos uniós ajánlásra

**A TAGÁLLAMOK KÖZOKTATÁSI RENDSZEREIBEN KAPJON TÁMOGÁST A MINŐSÉG  
JAVÍTÁSA A KÖVETKEZŐ MÓDON:**

**1. Átlátható minőségrendszerek támogatása vagy ahol kell létrehozása a következő célokkal:**

- (a) az iskolai oktatás mint az élethosszig tartó tanulás alapja minőségének megőrzése az egyes Tagállamok sajátos gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyai között, megfelelő figyelmet biztosítva az Európai dimenzió számára
- (b) az iskolai önértékelésnek, mint olyan módszernek támogatása, amely a tanulást és az iskolai munka javítását bátorítja az iskolai önértékelés és a külső értékelés kiegyensúlyozott keretei között
- (c) az iskolai céljának és feltételeinek világossá tétele, és annak biztosítása, hogy az önértékelési megközelítés összhangban van a szabályozás egészével

**2. A külső értékelés támogatása vagy ahol kell létrehozása a következő célokkal**

- (a) az iskolák önértékelésének támogatására és bátorítására irányuló monitorozás és módszertani támogatás
- (b) az iskola számára olyan külső megítélés biztosítása, amely biztosítja, hogy ez az állandó javulás folyamatába épül bele

**3. Valamennyi érdekelt (stakeholders) bevonásának a bátorítása és támogatása az értékelés egész folyamatába a következő célokkal:**

- (a) egy döntő és kreatív elem hozzáadása az iskolai önértékeléshez
- (b) az iskola javításáért való megosztott felelősség biztosítása

**4. Az önértékelés használatát és irányítását célzó képzés támogatása a következő célokkal:**

- (a) az iskolai önértékelés mint az iskolák fejlődési képességét erősítő eszköz eredményesen működjön
- (b) biztosítani lehessen az iskolai önértékelés követésre méltó gyakorlatának és új eszközeinek hatékony elterjesztését

**5. Az iskolák egymástól való tanulási képességének támogatása nemzeti és európai keretek között a következő célokkal:**

- (a) a követésre méltó gyakorlatok, a hatékony eszközök és elérendő célok (benchmarks) kijelölése
- (b) olyan hálózatok létrehozása, amelyek lehetővé teszik egymás kölcsönös támogatását és külső stimulust adnak az értékelési folyamat számára

**6. Az iskolai oktatás minőségéért felelős hatóságok együttműködésének és az európai hálózatépítésnek a támogatása:**

Ez az együttműködés a következő területekre terjedhet ki:

- (a) az információ és a tapasztalatok cseréje különöse tekintettel a módszertani fejlesztésre és a követésre méltó gyakorlatok példáira

- (b) a nemzeti oktatásin rendszerekre vonatkozó összehasonlítható adatok, indikátorok és elérendő határkövek (benchmarks) fejlesztése annak érdekében, hogy a követésre méltó gyakorlatokról való tapasztalatcserében összehasonlíthatóvá váljanak az erősségek és a gyengeségek
- (c) olyan európai szintű szakértelem kiépítése ezen a területen, amely hozzáférhetővé válik a Tagállamok számára
- (d) a területtel foglalkozó szakértők nemzetközi kapcsolatteremtésének elősegítése

Forrás: European Commission (2000): *Proposal for a recommendation of the European Parliament and the council on European co-operation in quality evaluation in school education*. Brussels

Az elmúlt időben az egyik legnagyobb vita éppen ezen a területen folyt a nemzetközi közösségben: vajon külső vagy belső legyen az értékelés, azaz legyen-e az önértékelés része a közoktatási értékelési rendszernek. Ez egy meghatározó szakmai vita volt, amelyben tehát a Bizottság lényegében elkötelezte magát egy olyan modell mellett, amely – amint látjuk – kiegyensúlyozott, azaz nem mond le a külső értékelésről, de mégis meghatározó szerepet ad az önértékelésnek. A Bizottság javaslatában láthatjuk, hogy törekvés van ennek az összhangnak a megteremtésére, vagyis az fogalmazódik meg, hogy a külső értékelésnek legyen eleme a belső önértékelés, ez utóbbi azon belül kapjon bátorítást.

Az a javaslat, hogy a külső értékelőnek az legyen az egyik feladata, hogy nézze meg, van-e az iskolának saját önértékelési rendszere. Azaz ne egyszerűen maga próbálja megmondani, hogy az iskola jó vagy rossz, hanem arról győződjön meg, hogy az iskola képes-e saját maga annak a megmondására, hogy jó vagy rossz. Ez számos országban óriási kihívást jelent a külső értékelési feladatokat ellátó felügyeleti apparátusok számára. Nem egy országban látni lehet, hogy az olyan mentális váltást igényel tanfelügyelőktől, ami fájdalmas és nehéz. Magam a franciáknál láttam, és ma is látom, milyen nehézségekkel jár átállni erre a dologra.

A harmadik elem, amely természetesen itt is megjelenik az, hogy az országok olyan rendszert működtessenek, amely lehetővé teszi az érdekelték bevonását. Hogy ez legyen kulcselem az önértékelésben, azaz ne csináljanak olyan önértékelési rendszert, önértékelésre épülő értékelési rendszert, amelynek nem eleme az, hogy a külső értékelők is jelen vannak. Ebben megosztott felelősségre van szükség.

A negyedik elem az, hogy az államok vállalják fel annak a képzési funkciónak a támogatását, amely az egészet egyáltalán lehetővé teszi, hiszen megfelelő kompetenciák nélkül ilyen rendszer nem tud működni. Elvárásná kell válnia annak is, hogy a kormányok ezeknek a megoldásoknak a terjesztésében is vegyenek részt.

Nagyon fontosnak érzem az a javaslatot, hogy erősíteni kell az iskolák egymástól való tanulási képességét nemzeti és egyéb keretek között. E mögött van egy olyan, a Bizottság által osztott meggyőződés, hogy annak a tudásnak, azoknak a kompetenciáknak a döntő része, amelyek ahhoz kellene, hogy az intézmények belső önértékelési, minőségbiztosítási rendszert hozzanak létre, valójában más intézményekben vannak. Ezért az egymástól való kölcsönös, horizontális tanulásnak meghatározó jelentősége van. Konkrét lépéseket javasolnak a kormányok számára, azért, hogy ez a cél is teljesüljön. Például azt, hogy hozzanak létre olyan network-öket, olyan hálózatokat, amelyek többé vagy kevésbé intézményesülve, és megfelelő kommunikációs lehetőségekkel ellátva ezt lehetővé teszik.

Végül – és ez az ötödik elem – magától értetődő, hogy egy sor olyan ajánlás is megjelenik, amely ezen a területen az európai, az uniós aktivitással függ össze. Valóban egyfajta európai minőségügyi szerep vázolódik fel itt, amelynek természetesen a kulcseleme a tapasztalatok cseréje. Emellett olyan európai eszközök, indikátorok, mutatók kidolgozását is javasolják, amelyek lehetővé teszik az összehasonlítást. Ez is egy óriási lépés: ezt sem csinálhatta volna az EU néhány évvel korábban (említettem, hogy az erről való gondolkodást az OECD már régen elkezdte). 1998-ban hozták meg azt a döntést, a prágai tanácskozásukon az oktatási miniszterek, hogy az EU is hozza létre saját indikátor rendszerét, amely segítségével össze lehet hasonlítani az egyes tagországokat. Most kezdték el ezt csinálni, és már megvannak az első eredmények. Nem könnyű dologról van szó.

Támogatni kívánja a Bizottság azt is, hogy legyen ezen a területen egy európai szintű, közösségi szakértelem, amely hozzáférhetővé válik a tagországok számára, és felhasználhatják azt a saját minőségi rendszerük kiépítésében és fejlesztésében. Természetesen ennek a nemzetközi kapcsolatrendszerét is támogatni akarják.

Azt gondolom, hogy mindebből egyértelműen lehet látni legalább két dolgot. Az egyik az, hogy a minőségügy olyan nemzetközi érdeklődésre számot tartó, és a nemzetközi környezetben is kiemelkedő jelentőségű oktatási céllá vált, amely immár annak a politikai közösségnek a céljaként is megjelent, amelyhez mi magunk tartozni kívánunk. A másik dolog, ami azt hiszem mindebből látható az, hogy az a modell, ami itt nálunk Magyarországon kialakulóban van, alapvetően rokonságot mutat mindazzal, amiről itt szó volt, és pedig sajátos módon úgy, hogy ez valóban belső fejlődés eredménye. Az elmúlt időszakban nemzetközi szakértők nézték a hazai minőségbiztosítási rendszert, és állandóan azt a kérdést tették fel, hogy kitől vettük ezt át. Próbálták megtalálni azokat, akik ezt behozták valamilyen más országból. Valóban nehéz volt megmagyarázni nekik, hogy ami itt Magyarországon van, noha nemzetközi mintákkal is dolgozik, lényegében egy organikus belső fejlődés eredménye. Sok olyan eleme is van a magyar modellnek, ami valahol túlmegy a jellegzetes nemzetközi mintákon. Ilyen például az ipari minőségbiztosítási megközelítések iskolai alkalmazása. Ez olyan dolog, ami itt-ott jelen van ugyan Európában, de már nem tud felmenni arra a szintre, hogy a közösség felvállalja. Sok szempontból Magyarország tehát úttörőnek tekintendő, így várható hogy nagy figyelemmel fognak ránk tekinteni a környező országok.

Köszönöm a figyelmüket.