
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 elmennénk 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 szószeret; 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 értéknek 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 végiggondoltuk. 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.

Minizsterségem 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 rajzolódna 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: Minizstersége 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