

# MINŐSÉG

---

## EGY FOGALOM KARRIERJE

**A**Z ISKOLA MA SÜRGETŐ KÉNYSZERNEK ÉRZI/ÉREZHETI, hogy valamilyen módon viszonyuljon mind a *tőle*, mind az *általa* elvárt minőséghez. Jelentős nyomás alatt él a tömegoktatás iskolája: minőségének problematizálódása világszerte gazdagon dokumentált jelenség: a képzők és képzettek, az oktatásirányítók, a szülők és a képzetteket fogadók kritikái ösztüze irányul rá. Az iskola azonban túlél és él, falai között jól és kevéssé jól peregnek le tanórák tízezrei, telnek el gyerekek, fiatalok és felnőttek mérvadó évtizedei. Ezért rejtett folyamatainak és látható eredményeinek minőségével kapcsolatos bármely várakozás és elismerés, aggály és kritika szakmai reflexió és párbeszéd tárgyát képezi. A tanügytől várt teljesítmények megítélésében releváns bölceleti, társadalmi és személyesen egyedi minőségigények értelmezésével párhuzamosan az iskola mindennapjaiban ható valós tényezők feltárása járulhat hozzá a hagyomány szövedékében élő, generációk kultúrafelfogásának, ízlésének erőterében alakuló, a vonzások és választások metszéspontjában csiszolódó minőségfogalom tartományainak megértéséhez. E töprengő szemlélet jogosítja fel a szerzőt arra, hogy a minőség néhány aspektusánál elidőzzön.

### A minőség: leírás és viszonyítás

A minőség fogalma, mint annyi más absztrakt képzetünk, a klasszikus latin örökség terméke. A „kvalitás” fogalom ma is őrzi még a „sajátosság, jelleg, megkülönböztető jel, adottság, hajlam” tartalmakat, azaz egyszerűen valaminek a „mivolta, létmódja, szemlélhető tulajdonságainak együttese” elsődleges jelentést. De a mai nyelvhasználatban ennél erősebb „az érdem, a kiválóság, a jóság, a rang, a valamely vonatkozásban tartósan értékes, mérvadó, megbízhatóan jó” jelentésmező. Ebben az értelemben a minőség ellensúlyozó fogalom – a valamely lényegi szempontból hiányossal, a nem megfelelővel, a diszfunkcionálisan működővel – szembeállítható tulajdonságegyüttes.

*Leíró* fogalomból *kiemelő, viszonyító* fogalommá vált: a „qualitas” már nem az anyagi és szellemi termékek, működési folyamatok, helyzetek, teljesítmények közvetlen szemléletén nyugvó leírása – valami olyan, amilyen – a leírás közvetlenségét felváltja a valamihez való viszonyítás képzete – valami, más valamihez képest milyen. (Holisztikus [megbonthatatlan] vagy analitikus, operacionalizálható-e a minőség?) Sokak

szerint lehetetlen a szabatos meghatározása, mivel az, amit minőségként tételezünk – például a mindennapi létünk minőség tartományai, a kulturális kánonokban foglaltak tudása, a jó ízlés, a jól-lét érzülete – pusztán a racionalitással feltárhatatlan. Sokak szerint viszont nagyon is feltárható, ha kellően kimunkált és valóságelvű kritériumokban tesszük megragadhatóvá. A magyar nyelvben a „minőség” nyelvújítási szó, a „minemű” képzett formája, hasonlóan a „minősít” és a „minősül” igealakokhoz. Ritkábban használatos a „milyenség” jelentésben, inkább a bizonyos adottságokhoz, körülményekhez, kontextuális tényezőkhöz viszonyított értékességre utalva a „megfelelőség” jelentéskörét, ekként egy elérendő cél képzetét is magába ötvözi. A minőségnek a mineműségben testet öltő eredeti fogalmához közelebb állna a meglévő, az elért, az adott tárgyszerű, gondos és körültekintő leírása, többféle méltányos mutatóval adatolt értelmezése. A *van* (a leírás) és a *legyen* (az előírás) közül viszont nem az utóbbinak kedvez-e a korszellem? Maga a minőségigény is tipikus példája az aktualitás és a potencialitás konfliktusának. Előre vetítve az iskola működését átláthatóvá téve leíró, illetve e működés hozamát különböző mutatók szerint megítélő minőség-felfogást, mindennapi tapasztalatunk az ellentmondás aközött, ahogyan valami van és ahogyan bizonyos premisszákat értelmében lennie kellene.

## A minőség: gazdasági szereplő

Kétségtelen, az oktatási rendszer hatékonyságának növelése érdekében kialakított mai minőségfogalom egyik forrása a gazdaság, így megkerülhetetlen a fogalom ezirányú – elsősorban a lehetséges analógiákra figyelő – rövid vizsgálata. A gazdasági döntéshozatal lényeges aspektusa az elérni kívánt és az adottságokkal elérhető minőség értelmezése. A minőséget az egyediben, a megismételhetetlenben szemlélő felfogás a hallgatolagos minőségi védjegy-tartománya. Ez jószerével indirekt mutatókkal írható le: ilyen például a reputáció, a keresettség, a karizmatikus személyes tekintély, a védjegy kiadására és őrzésére szakosodott céh szakmai elismertsége, ethosza. A tömegtermelésnek a kiemelkedő etalonhoz képest nivelláló, homogenizáló minőségigénye hozta létre a hatékonyságot és a nagytömegű vevői igény kielégítését összekapcsoló szabvány (szavatolt minőség) fogalmát. Míg az áruk piacán a locsolókölni, a nugátszerű termék, a kínai minőség vevője tudja, mit várhat, övé a választás felelőssége, addig a szabvány garancia az adott termelési folyamattal elérhető minőség állandóságára (standardítás), az előállítási folyamat részelemeinek megnevezhetőségére (átláthatóság) és javíthatóságára (csereszabatosság). A termékek és az információk mai tömegtermelésében az egyedi minőséget a minőségi szabványok versenye (minőségek licitálása) váltja fel, a szabványok egyrészt szűkülnek (a kompatibilitás kizárása céljából egymást kizáró szabványok jönnek létre), másrészt globalizálódnak (tértől, helyi sajátosságoktól és körülményektől függetlenül egyre több és egyre hasonlóbb előírás és értékelési eljárás érvényesül). A többféle szabvány léte kifejezi, hogy eltérő utak egyaránt valamiféle, bár eltérő normatívájú minőséghez vezetnek, a globalizálódás viszont az eltérő szükségletek eltérő minőségigényének közössé, tömegesen azonossá

tételére hivatott. (Jól jelzi ezt például az urbanizációval együtt járó hasonló életmód-minták, életvezetési stratégiák kialakulása).

A közoktatás világszerte tapasztalható számos problémája persze nem ok arra, hogy a külső világ felhasználhatóságának fokozása kerüljön az iskolát (meg)tanító szerepbe. A gazdaság és az iskola minőségfogalmának reflektálatlan egybemossa lényegében olyan nézetben kereshető, mely szerint ennek is annak is a működése úgymond kezelhető, ellenőrzésünk alatt tartható változókra redukálható. Az viszont tény, hogy a gazdaság rövid és hosszú távú minőségértelmezése, anélkül, hogy ezek eltérő érték-tartományait most boncolgatnánk, jelentős és visszafordíthatatlan hatást gyakorol a közoktatásra – lévén a humán erőforrás ennek és annak is kulcs tényezője.

## A minőség: az expanzió kihívása

A tanügyben alkalmazandó minőségfogalmak egyik lényeges kérdése a kölcsönösség: mennyiben szűrhetőek át a kultúra, a tudomány, a gazdaság, a neveléstudomány, a didaktika vagy a civil élet, így például a család műhelyeiben létrejött minőségi kritériumok a tudásközvetítő intézményrendszer közegében, illetve mennyiben hatnak vissza mindezekre az iskolában kialakult minőségek. Könnyebb arra válaszolni, honnan jött a minőség régi-új paradigmája, a miéltre és a minőségigény mai radikálisan gyors terjedésére nehezebb a válasz: ugyanis minőségigény mindig is volt, van, lesz, az elérni és képviselni kívánt minőség mindig kitüntetett helyen szerepelt a nevelés-re-képzésre hivatott tanügy önmeghatározásában.

Az egyik gazdagon dokumentált ok az iskolázás kiterjedése. A kérdés pedig az: képes-e a tanügy olyan minőségi paradigmák kimunkálására, hogy e folyamatban – paradox módon éppen a minőségigény – ne ennek fékezőjeként, hanem ezt dinamizáló tényezőként hasson. Némi profán párhuzammal élve: a megváltozott útviszonyok ne gázadásra/lassításra, hanem sebességváltásra késztessek. Ha sérültnek látszanak az iskolai tananyag befogadásának terei, akkor például ne a lemorzsolódás növekedjen. Egyes felfogások szerint ahogy a gazdasági növekedés kívánatos korlátja a fenntartható fejlődés (az életminőség távlatos védelmében megőrzése érdekében), a minőségi tanügyból való részesezés korlátja pedig maga a normatív minőség igénye. Nem semleges tehát, milyen tartalommal töltődik fel az iskolai minőség: milyen a tanárok és diákjaik jelenvaló életminősége és életperspektívája, milyenek a tantervek, a tankönyvek, a vizsgakövetelmények, milyen értékelési eljárásokkal és mely mutatókban válik kommunikálhatóvá az intézmény működése. Az oktatásügyben a térrel, idővel és a személyes hatóerővel, a tudáselosztás módjaival, a mindennapi kapcsolati történések energiáival stb. való gazdálkodás következetes aprómunkát igényel. Az expanzió egyrészt siker, (egyre többeknek egyre többet), másrészt rövid távon a tömegessé válás konfliktusos kihívás, jóllehet hosszú távon az iskolázottság növekedése társadalmi integráló erővel bíró pozitív fejlemény.

A csak a külső normákhoz, standardokhoz kötött minőségfogalom kizárólagossága és a közoktatási rendszerben való érvényesítése – éppen értéktelítettsége és teleologikus jellege révén – jóval konfliktusosabb, a funkcionális minőségfelfogás sokkal in-

kább az itt és most jelenére figyel. Újabb kérdés, hogy az egymás mellett párhuzamosan létező vagy éppen tartalmaiban szétválaszthatatlanul egymást keresztező minőségfogalmak mennyire rendelkeznek az iskolai lét mindennapjait fenntartó és/vagy létrehozó erővel. Mai minőségfogalmunkban óhatatlanul együtt van jelen a minőség egymást metsző normatív és funkcionális tartalma: a deklarált távlatos, nagyigényű célokból és azok jelenben való elérhetőségéből összeshövődő, egymással vetélkedő szemlélete. Minőség a személyességben gyökerező egyedi, a hagyomány által megszentelt klasszikus, az, amit sokan és tartósan hajlandók minőségként elfogadni. De minőség az itt és most funkcionálisan hatékony, mineműségében az adott közönség által elérhető igényt kielégítő. Akár egy tanári pályafutás alatt is átélt tapasztalat, hogy történetiségében egymást váltó, sőt helyettesítő minőségkategóriák léteztek. A társadalom lényegében elfogadja és igényli az oktatás tömegessé válását, de még keveset tudatosít az iskola ezirányú, most a minőségigényben kifejeződő feszültségeiből. Szeretne „jó” iskolát, de nem igazán tudja, milyen az. Egymásnak ellentmondó igények fogalmazódnak meg, jellemző, hogy egy helyzetet vagy eszmét két, önmagában következetes, de normálisan összeegyeztethetetlen hivatkozási keretben szemlélünk. Az iskolára, az iskola szerepére, teljesítőképességére vonatkozó valóságelvű feltevések megfogalmazása elkerülhetővé tenné az iskola felül- és alulértékelése egyaránt tipikus jelenségét. Miközben célszerű lenne késznek és tudottnak tételezni a közoktatás rendszeréről vagy annak bármely összetevőjéről mondott vágykép vagy ítélet minőség-tartalmait, egyszerismind ugyanez a reflektálatlan magabiztosság gátolná is a rendszer ésszerű és méltányos elemzését.

### A minőség: ostromlott vár?

Az iskola hozamának sajátossága, hogy minőségmutatói nem feltétlenül korrelálnak egymással, a lemaradókkal elért eredmények a szokásos értékelésben nem kárpótolnak a versenyeredmények elmaradásáért, a vaskos tananyagok tekintélye nem fedi el megtanulásuk alibi mivoltát. Ha e minőségargumentációk kitüntetett pontjait össze-sítjük, ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy valóban a lényegi minőségi problémákra akadtunk rá és egy valóságos diagnózisra dolgoztunk ki azt kezelő valóságos terápiát. Elképzelhető, hogy a minőségre való hivatkozás az irracionális cél – például teljesíthetetlen deklarált követelmények – elérése érdekében történő cselekvés problémáit fedi el vagy egy szelekciós politika érdekében történik a minőség megóvásárára való hivatkozás. Bár a kritikai minőségargumentáció általában népszerű, üres és reflektálatlan marad, ha nem jelöljük meg a tartományait. Méltányosabb, ha a szemügyre vett közoktatási minőség tartományát értékelhető összetevőire tagoljuk, a *milyenségét* tárgyyszerűen leíró kategóriákban közöljük. Ebben az esetben viszont már minőségi *indikátorokról* van szó – és nem egy, a minőség fogalmával elfedett, de valójában reflektálatlan normatív mércéről. Érdemesebb a tartós minőségi problémák feltárására, e makacs minőségi problémák fennmaradását elősegítő okok vizsgálatára, majd enyhítésére koncentrálni, a tökéletes keresése aligha értelmes feladat. A viszonyítás viszont feltételezi a megítéléshez szükséges támasztékot, az intézmény falain kívülre

is helyezhető normát, a minőséget leíró vagy előíró diskurzusban kialakított kritériumokat. Ha van nagy kihívás a hazai tanügyi szakma számára, akkor e diskurzusok lefolytatása, az abban megjelenő értékek és érdekek feltárása, valamint a kritériumok valóságelví megfogalmazása annak tekinthető.

## A minőség: önreflexió

A minőség valóságelví értelmezése a deklarált minőségek helyett a ténylegesen elérhetőre összpontosít. Ha kiegyenlítő fogalomnak tekintjük: a *megkövetelhető* és az *átadható* finom egyensúlya ez. A minőségről szóló beszéd feltételez valamilyen előképet, normát, felfogást arról a kívánatos állapotról, amelyhez képest minősül egy megítélt dolog ilyennek vagy olyanak. Míg egy pedagógiai döntési helyzet, egy képzési folyamat, egy iskolai produktum mineműsége tárgyszerű szemlélettel úgymond értékmentesen leírható, addig annak minőségéről mondható beszéd megkerülhetetlenül értékeket, kritériumokat tartalmaz, s ekként feltételezi a minőségről beszélő belső mércéjét, klasszifikáló célzatú értékelő skáláját. E szempontból a minőségről szóló felhatalmazottsága, erre szóló jogosítványa nem semleges kérdés: ki és milyen kritériumok alapján jogosult és milyen összetételű értékelő skála alkalmazására. Milyen kritériumokkal rekonstruáljuk az iskola teljesítőképességét? A minőségfogalmaink térben és időben léteznek, s még ha ritka vagy lehetetlen is találkozunk az abszolút értelemben megvalósult minőséggel – belső mércénk szerint volt, van vagy lennie kell. Zavarba ejtő imperatívusz is lehet e kettéválasztó fogalom, nincsenek átmenetek a minőség e normatív skáláján: vagy van minőség vagy nincs. E belső mérce tartalmi és a megalkotottságra vonatkozó összetevőket egyaránt magában foglal, nem csak a szándékot, a célt, hanem annak megvalósulását is, ahogyan a közismert aforizmává vált sor mondja: *Jót s jól, ebben áll a nagy titok*.

A fogalom tehát magában hordozza az összehasonlítás és az időbeliség mozzanatát, azét a rálátását, ami feltételezi, hogy az adott valóságdarab többféle megnyilvánulását ismerjük egyfelől, másfelől képünk van az adott „minőséget” létrehozó folyamatról is. Az előbbi mintegy a minőségítélet megbízhatóságát, az utóbbi a tévedés kockázatának elkerülését hordozza. Ha a minősítésre váró dolog nélkülözi az összevethetőség, összehasonlíthatóság mozzanatát, ugyanúgy kétségessé válik ítéletünk, hasonlóan ahhoz, mikor csak a végterméket ismerjük, s az ahhoz vezető utat nem. Mind a közoktatásnak címzett távlatos célok teljesülése, mind a tudástartalmak és szocializációs értékű tevékenységek napi közvetítése olyan összetett, soktényezős interszociális közegben folyik, hogy e működés hozamának minőségéről való gondolkodás fékezett tempóra, a vizsgált dolog melletti elidőzésre és annak elemzésére készített helyzet. Különösen az két okból: egyrészt a képzés-nevelés a legmélyebb természetéből adódóan sztochasztikus, valószínűségi folyamat. E lényegi jellemzőjének csak egyik következménye az, hogy a minőségét kifejező egyik mutatójában, az eredményességében sem könnyű bizonyítható ok-okozati viszonyokra rámutatni. Másrészt az oktatás szereplői itt és most a tanügyi reformok tempójának és kanyarulatainak követését, a „benn lenni a fősodorban” létet élik meg, a folyamatos reformáltság mi-

nőségi hozama viszont attól függően interpretálható, mely összetevőjének szemszögéből vizsgáljuk. A közoktatás minőségét fenntartó mikrovalóság nehezen rekonstruálható, a statisztikailag megragadható összefüggések adatsora közvetlenül nem interpretálható minőségként. A pedagógia számos, eltérő funkciójú, múltú, színhelyű, arculatú, társadalmi közegű intézményével nyilvánvalóan komplex társadalmi gyakorlattá vált: a minőség tartalmának kereteként teljes intézményi spektrumában van jelen, falai között változatok számtalan formájával. A tektonikus feszültségek okozta repedések időről időre láthatóvá teszik számos, mennyiségi adatsorokban közölt vagy esetként megragadott vonatkozását, mindennapjai, az osztályterem küszöbét átlépve, lényegében láthatatlanul peregnek.

Feltesszük, hogy bármilyen nehezen is hozzáférhető az osztálytermi szint, a hozam, az a mai szóhasználatban hozzáadott érték tartós jellemzőként lényegében ott termelődik vagy nem termelődik meg, önelemző távolságtartás és empátia nélkül alig feloldható ellentmondások közegeiben. Számtalan pedagógiai irányzat és napi gyakorlat építkezik a képzés minden egyes eleméhez hozzárendelt minőségi elképzelésekből. Míután a képzés eredményességéhez vezető lépések és azok kötött kombinációi tudományosan kevésbé igazolhatóak, egyrészt nagyfokú szkepszis övezi a minőségjavító fáradozásokat, másrészt azonban ugyanezen okból kiterjedt kísérleti terepnek is tekinthető a közoktatás, amely majd csak megtermi a modellként felmutatható megoldásokat. Kérdés, hogy megtörténik-e egy-egy a rendszer egészét, annak intézményi vagy mikroszintjét érintő döntés várható előnyeit és várható hátrányait mérlegelő előzetes és utólagos hatáselemzés. Mert ha nem, a múlt és a jövő között a *jelen* állapot minősége általában vesztesen kerül ki. Talán megkockáztatható a feltevés, hogy minél meghatározóbb értékek, döntéseket indokló érvek, didaktikai elvek és eljárások fogadtatnak el a jelenben érvényesnek, annál koherensebb (lehet) az iskola létmódja az egymást átszövő minőségértelmezések által. E nézőpontból az iskola működését akkor tekinthetjük érvényesnek, ha az hathatósan hozzájárul az érintettek egyéni és társas-társadalmi életminőségéhez, ha a befogadók számára lényeges kérdésekre válaszol, azaz számukra értékkel és perspektívával bír, a hozzá vezető iskolai részvételt – sokszor a késleltetett öröm árán – képes távlatos megvilágításba helyezni.

HORVÁTH ZSUZSANNA