

PISA – KRITIKA ÉS VÉDELEM

Például Szingapúr | 3 | KOZMA TAMÁS

Nemzetközi tudásszintmérés
– hazai oktatáspolitikai | 9 | KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT

A PISA adatok használata és értelmezése | 18 | LANNERT JUDIT

A PISA hatása a
neveléstudomány fejlődésére | 29 | CSAPÓ BENŐ

A PISA és a fenntartói sokszínűség | 39 | PUSZTAI GABRIELLA, BACSKAI KATINKA

Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók
iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben | 50 | PAPP Z. ÁTTILA

A nemzetközi összehasonlító mérés,
mint politikai eszköz – Kritikai megközelítés | 64 | JANI URSIN

A PISA-felmérés a Parlamentben, avagy egy
politikai kommunikációs eszköz bumeráng hatása | 71 | XAVIER PONS

A PISA-program mint médiajelenség | 80 | HORVÁTH ZSUZSANNA

Rendszerevolúció és töredezett legitimitás | 89 | TÖRÖK BALÁZS

Tudásverseny és globalizáció | 98 | SÁSKA GÉZA

24

2015
ŐSZ

EDUCATIO®

INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK

HUSZONNEGYEDIK ÉVFOLYAM MÁSODIK SZÁM | 2015 / NYÁR | MEGJENIK NEGYEDÉVENKÉNT

Alapító főszerkesztő: KOZMA TAMÁS

Főszerkesztő: FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E szám tanulmányait szerkesztette:

KOZMA TAMÁS

PUSZTAI GABRIELLA

Lektorálta: HALÁSZ GÁBOR

Szerkesztőbizottság:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (VALÓSÁG),
CSÁKÓ MIHÁLY (ELNÖK), FEHÉRVÁRI ANIKÓ (KUTATÁS
KÖZBEN), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ,
KOZMA TAMÁS, LUKÁCS PÉTER, NAGY PÉTER TIBOR,
POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR
(SZEMLE), VEROSZTA ZSUZSANNA (VALÓSÁG)

Szerkesztőség és kiadói hivatal:

1143 Budapest, Szobránc utca 6-8.

Telefon, fax: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT,
ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON, ÖTVEN
NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV
KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.

LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN
A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZ-
NAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT, ILLETVE
KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ
EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN.
AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO®

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES FOCUSED ON EDUCATION

Editor in Chief: ANIKÓ FEHÉRVÁRI

The journal is published four times a year (600 pages).

Postal address: H-1143 Budapest, Szobránc utca 6-8, Hungary

Annual subscription: \$ 300 on surface delivery or \$ 450 by air

(or the equivalent in another currency), to any address.

Orders may be placed to our postal address or directly

through our website: <http://www.edu-online.hu>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

AZ EDUCATIO FOLYÓIRAT MEGJENÉSÉT A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA TÁMOGATJA.
A TANULMÁNYOK BIBLIOGRÁFIAI ADATAI A MAGYAR TUDOMÁNYOS MŰVEK TÁRÁBAN RÖGZÍTÉSRE KERÜLNEK.

© OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, 2015.

MINDEN JOG FENNTARTVA.

ISSN 1216-3384

FELELŐS KIADÓ: AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET FŐIGAZGATÓJA

TIPOGRÁFIA: SALT COMMUNICATIONS KFT.

TÖRDELÉS, NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS: PATTANTYUS GERGELY

NYOMDAI MUNKÁK: KOMÁROMI NYOMDA ÉS KIADÓ KFT.

E szám tanulmányainak szerzői

KOZMA TAMÁS – *prof. emer., DE* | HALÁSZ GÁBOR – *egyetemi tanár, ELTE* | KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT – *oktatáskutató* | LANNERT JUDIT – *oktatáskutató* | CSAPÓ BENŐ – *egyetemi tanár, SZTE* | PUSZTAI GABRIELLA – *egyetemi tanár, DE* | BACSKAI KATINKA – *tudományos kutató, DE* | PAPP Z. ATTILA – *igazgató, MTA TK KI* | JANI URSIN – *tudományos főmunkatárs, University of Jyväskylä, Finnország* | FEKETE ADRIENN – *doktorjelölt, DE* | SZABÓ FRUZZSINA – *PhD-hallgató, DE* | XAVIER PONS – *egyetemi docens, Université Paris-Est (Creteil), Franciaország* | INÁNTSY ÁGNES – *doktorjelölt, DE* | HORVÁTH ZSUZSA – *pedagógiai kutató* | TÖRÖK BALÁZS – *tudományos főmunkatárs, OFI* | SÁSKA GÉZA – *tudományos főmunkatárs, ELTE* | KOVÁCS KLÁRA – *tanársegéd, DE* | HEGEDŰS ROLAND – *PhD-hallgató, DE* | MADARÁSZ TIBOR – *doktorjelölt, DE* | PATAKI GYÖNGYVÉR, *doktorjelölt, DE* | HANNEMANN-TAMÁS ZSÓFIA – *doktorjelölt, ELTE PPK* | FADGYAS-FREYLER PETRA – *PhD-hallgató, ELTE*

(a tartalommutató folytatása)

112 | VALÓSÁG

A PISA-felmérések oktatáspolitikai jelentősége

Interjú Magyar Bálinttal, Pokorni Zoltánnal és Hoffman Rózsával.

130 | KUTATÁS KÖZBEN

A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében (KOVÁCS KLÁRA)

Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban (HEGEDŰS ROLAND)

A honvédelmi nevelés pedagógiai oldala a Kratochvil Károly Honvéd Középiskola és Kollégiumban – gyakorlati tapasztalatok (MADARÁSZ TIBOR)

Közösségek és az állampolgári kultúra elemeinek formálódása a debreceni egyetemi hallgatók intézményi magánéletének mikrotereiben (PATAKI GYÖNGYVÉR)

165 | SZEMLE

Bologna és PISA – hatások és reakciók (HANNEMANN-TAMÁS ZSÓFIA)

Mítosz és valóság (FADGYAS-FREYLER PETRA)

172 | ÖSSZEFOGLALÓK

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio® minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok felhasználási joga négy évre a folyóirat kiadójáé. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások, a lap arculatához való igazítás, valamint a cím módosításának jogát a szerkesztőség fenntartja.

Az elektronikusan beküldött tanulmányokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg 35 ezer karaktert. Külön kérjük mellékelni a kézirat egy-két bekezdésnyi angol és magyar kivonatát, a kulcsszavakat, a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné önmagát), valamint azt az elektronikus címet, ahová a kefelevonatot kéri). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákat nem közlünk), grafikon esetén az alapadatokat is kérjük. A hivatkozásokat és lábjegyzeteket a lap tipográfiájának megfelelően szerkesztjük.

A kefelevonaton a szerző javításait három munkanapon belül kérjük e-mailen visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elfogadni. Jelentősebb változtatásokra nincs már mód.

Például Szingapúr

A PISA szám elé

Meghalt Li Kuang-jao. Addig Magyarországon nem sokat tudtunk róla. Most, hogy meghalt, számos újságcikk emlékeztetett, hogy ő volt a modern Szingapúr megteremtője. 1959 óta állt különféle demokratikus és kevésbé demokratikus formákban Szingapúr élén, és bebizonyította, hogy a mindennapi szorgalom, a lelkiismeretesen végzett aprómunka, a végletekig vitt becsület és egyszerűség csodákat tehet. Harminc év alatt a rongyos lakókkal és elszánt bűnözőkkel lakott lepusztult cölöp-városból olyan világvárost alkotott, amelynek nemcsak a turisták járnak a csodájára, hanem a nemzetközi tőke, a globalizált vállalkozás és a csúcspár is. Az egy főre jutó kevesebb, mint évi 500 USD nemzeti összterméket Szingapúr az ő ideje alatt 50 000 dollárra tornászta föl. A világháború és a japán megszállás utáni időkben a parkányok csapatostul rohagáltak a kikötő körül, ahol ma a világ egyik, ha nem a legnagyobb városépítészeti csodái állnak. Repülőtérét a Föld egyik legjobb – ha nem a legjobb – repülőtérének tartják, közlekedési hálózata, infrastruktúrája és szolgáltatásai évről évre tömegeket vonzanak. És ezek a tömegek építkeznek, fejlesztenek, beruháznak.

„2013-ban, 16 év után jutottam el ismét Szingapúrba. A változás döbbenetes volt. Szingapúr a jövő városa lett csillogó felhőkarcolókkal és olyan építészeti csodákkal, mint a szuperfák és a Marina Sands Bay szálloda. Ez utóbbi tetején, 200 méter magasan a kilátóból fantasztikus panoráma nyílik a városra. A legjobb este menni, amikor a fények varázslatosak. Ha valaki megengedheti magának, akkor legalább egy éjszakát szálljon meg ebben a szállodában, mivel a tetején levő 150 méter hosszú infinity medencében úszkálva a város a lábai előtt hever. A szuperfák 25-50 méter magas, növényekkel teleültetett műfák, mely közül kettő egy híddal van összekötve, ahova csekély belépődíj ellenében fel lehet menni és a lélegzetelállító panorámában gyönyörködni. Nem szabad kihagyni! Ez már a XXII. századot idézi.”¹

¹ (<http://utikritika.hu/szingapur>)

➤ Educatio 2015/2. Kozma Tamás: Például Szingapúr, 2–8. pp.

E csodáknak persze áruk van. Szingapúr, az Oroszlánváros (ez az eredeti szanszkrit neve) az illiberalizmus, ha van ilyen, csodája. Az alig több mint 700 négyzetkilométeres szigeten, a négy és félmillió lakos között szigorú fegyelem uralkodik, amelyet kültéri megfigyelő kamerák nyomatékosítanak. Itt nincs bűnözés – az egykori kalózok és utódaik messzire menekültek –, nincs inzultus az utcán, nincs üvöltözés és tettelesség a köztereken. Nincs korrupció – ezt a tengeren túli beruházók a legtöbbször értékeli (emlegetik is) –, de ráógumizás sincs, amit ugyancsak ők már nem értékelnek olyan nagyra. A nyilvános helyeken való dohányzás, de még az evés-ivás is súlyos büntetést vonhat maga után, s a kamerák még átvitt értelemben sem “hunyják be” a szemüket. A drogozás halálbüntetéssel jár (ott nem törölték el), a kihágások fenyegetéssel (botozás). Ha túl forró a kávé, az eladó térdre esve kér bocsánatot, az eladott és megvett árucikket is illik két kézzel, apró meghajlással átadni-átvenni.

“Este, mikor visszaértünk, meglestük, mit is nem szabad, nehogy már itt tényleg megbüntessenek. Amúgy nagyjából semmit se szabad, és ha észrevettem volna, nagyjából 300 ezer [forint] bírságnál tartottam volna a nap végére. Mondjuk, nem értem, mert erről senki nem szólt sehol, még ha figyelmeztettek volna a reptéren, hogy ha nem a zebrán megyek át, az egy százas [100 szingapúri dollár], vagy ha a piroson átmegyek, újabb százas, na, akkor megérteném....Ezek után tényleg rettegve lépek ki, sőt elő se veszem a metró közelében se a vizes üvegemet, nehogy itt aztán fizettessenek. Szegény itt élők kissé frusztráltak lehetnek, hiába az egy főre jutó GDP itt az egyik legmagasabb a világon, de meglestem, és átlagban boldogtalanok. Én is az lennék, ha semmit se szabadna tennem. Amúgy lehet, itt ilyen fura emberek élnek, mert olyan értelmetlen tiltások vannak, hogy csak na.”²

*

Az iskoláról nincs effajta turista vélemény, csak szakmai leírás. Li Kuang-jao és akik őt – demokratikusnak nevezett körülmények között – az ötvenes évek végén megválasztották (vagyis a lakosság többsége, a kínaiak), erről kiemelten gondoskodtak. Az angolszász, akkor már főként amerikai ihletettségű oktatási rendszer szigorúan központosított, ragyogóan felszerelt, kiemelkedő infrastruktúrával – ahogy egy “zöldmezős” beruházáshoz illik, amelynek nem voltak számottevő helyi előzményei. Benne pedig szigorú, fegyelmezett, ugyancsak szorgos aprómunka folyik. A gyerekeknek szabad (!) alkalmanként egyedül is hazamenni az iskolából – többnyire azonban csoportosan kell, iskolabuszokban. Az iskola kora reggeltől délutánig tart. A matematika alapjait például, mint máshol sok helyütt Ázsiában, milliónyi apró gyakorlattal alapozzák meg. A matematika nyugati pedagógusai csak rázzák a fejüket: ez a milliónyi fejszámolás kiöli a képzeletet, tönkretesz a kreativitást, akadályozza az innovatív gondolkodás kialakulását. Rázhatják a fejüket. A gyerekek reggel, délben, este nap, mint nap – 360 napon át egy évben – gyakorolják a fejszámolást fejben, kézzel, írásban, ha kell, két-három nyelven (kínaiak mellett indiaiak, malájok és arabok élnek Szingapúrban). Úgy, hogy ha álmukból fölébresztik őket, a szó szoros értelmében tudják folytatni az alapműveleteket.

² (<http://utikritika.hu/szingapur>)

Az így megtanult számolás olyan magabiztosságot ad, amely a középfokú oktatásba is elkíséri a gyerekeket, és még sokáig pótolni tudja a kreatív gondolkodást és az ún. "matematikai kompetenciát". Ezt nap, mint nap tapasztalni lehet, akár csak a fegyelmet az iskolában. A szingapúri iskolába nem visznek fegyvert magukkal a diákok (!), nem köpnek a földre, nem szemetelnek az osztályban, mindenekelőtt azonban keletiesen tisztelik a fölnőttet, a tanárt, a szülőt, az előljárót. A szingapúri iskolából még nem számúzték egészen a verést (a közfegyelmezésből sem), és Li Kuang-jao nem veszi jó néven (most már csak venné), ha visszabeszélnék neki.

Szingapúr – más kínai városokkal és országokkal együtt – 2003 óta következetesen a legmagasabban teljesít a PISA-teszteken. A 2012-es matematika eredmények sorrendje például a következő lett. (Az OECD-országok átlaga 500 pont.)

1. Sanghaj (613)
2. Szingapúr (573)
3. Hongkong (561)
4. Tajvan (560)
5. Dél-Korea
6. Makaó (538)

A ma már gazdasági nagyhatalommá vált Korea a maga 554 PISA-pontjával a kínai lakosságú városok közé ötödiknek tudott csak beférni. Japán ipari csodáival, legmagasabb átlagkorú népességével és gazdasági potenciáljával Makaó után a hetedik helyen végzett (536 PISA-pont).

Ez sok mindent elmond a kínaiakról – közelebbről Szingapúrról is –, meg a PISA-ról. Az Oroszlánvárost, Li Kuang-jao mintaállamát azonban hagyjuk most. Bennünket a PISA érdekel.

*

A PISA korunk talán legnagyobb oktatáskutatói kihívása. Módszereit és eszközeit az 1960-es években készítette elő egy lelkes és elkötelezett kutatói csapat (az ún. IEA-vizsgálatok). Meg voltak győződve róla, hogy a statisztikai összehasonlítások, amelyeket a tanulók iskolai teljesítményeinek fölmérése tesz lehetővé, tényszerű oktatáspolitikát eredményez az ideológiákkal terhelt politizálás helyett. Technizált módszertanuk birtokában – elsőként alkalmaztak nemzetközi adatgyűjtést az iskolákban és számítógépet az adatfeldolgozásban – harciasan szembefordultak a hagyományos oktatásügyi komparatistikával, amely az oktatási rendszereket és az őket irányító oktatáspolitikákat történeti gyökereikből és társadalmi kontextusaikból igyekezett megérteni. Ehelyett a politikusok közvetlen befolyásolására törekedtek. Kimondva-kimondatlanul az járt a fejükben, hogy a "józan ész", meg az általuk felsorakoztatott tények végül is meggyőzik a politikusokat. A fölvilágosodás késői gyermekei voltak.

Az 1960-as csapat célja és morálja elsősorban kutatói volt. Arra számítottak, hogy a megszólított kormányzatok fontosnak tartják az eredményeiket, és úgy kezdenek gondolkodni, ahogyan azt a kutatók javasolják. Hogy befolyásukat növeljék, kínos erőfeszítéseket tettek annak bizonyítására, hogy a tanulói teljesítményméréseknek közvetlen (vagy akár csak közvetett) hatásuk van a gyerekekre, a szülőkre, tanáraikra és tananyagaikra.

Azonban csatlódnuk kellett. Számaik és grafikonjaik nem, vagy csak elenyésző hatással voltak a politikusokra és az általuk irányított rendszerekre.

Az "IEA-unokák" – azok, akik a PISA-vizsgálatokat az 1990-es években kezdeményezték és megszervezték – nem voltak ilyen emelkedettek és ennyire naivak. A globalizáció törvényszerűségeit követve azt tanulták meg, hogy a politikusokat meg kell fenyegetni, a kormányzatokra pedig nyomást kell gyakorolni, ha azt akarják, hogy a tanulmányi eredménymérésekre odafigyeljenek. Az UNESCO – amely az 1960-as kutatói csapatot egykor befogadta és támogatta – erre alkalmatlannak bizonyult. Az alkalmas szervezetnek az OECD mutatkozott.

A PISA mint OECD vállalkozás többé már nem "akadémiai értékeket" követ; nem a kutatók vállalkozása. Ők csak közreműködnek. A PISA-vizsgálatok messze fölébe nőttek a tudományos közösségnek. A PISA-t nem a kutatói közösség tematizálja – a PISA tematizálja a kutatói közösséget: problémáit, beszédmódját, az érvényesülését, sőt alkalmasint az egzisztenciájukat is. Azt sugallja, hogy ahol van PISA, ott van csupán oktatáskutatás – és annyi a tudományos belőle –, mert ott adnak támogatást hozzá, és mert a nemzetközi tevékenység legitimálja a szakértőt a provinciális ellenállásokkal szemben. Azt is sugallja, hogyan illik bírálni a PISA-t (az adatgyűjtését, a földolgozását, a terjesztését). Sőt még azt is, ahogyan nem illik kritizálni – mert aki kritizál, az globalizálódó világunkat kritizálja, a "tényeken alapuló" oktatáspolitikát, a demokrácia és a liberális piacgazdaság értékeit. Ahol a PISA megjelenik, ott az oktatáskutatás – és az oktatáskutatók mint autonóm "tudományos közösség" – partvonalra szorul, partikulárisává válik, és ezzel kiiktatódik a vélt vagy valós nemzetközi tudományosságból.

Hogyan éri el ezt a fergeteges hatást a PISA? Mindenekelőtt azzal, hogy a tanulói teljesítménymérések eredményeit könnyen érthető és nemzetközileg összehasonlítható adatokba sűriti. A PISA-vizsgálatok – bár fölkinálják őket (újabbán pénzért) –, többé már nem a kutatóknak készülnek további földolgozásra és tudományos vitákra, hanem a szakértők beavatott, technikailag fölkészített csoportjának, akik ebből politikailag "disszeminálható" terméket készítenek. A PISA-vizsgálatok eredményei – amennyit ebből a nyilvánosságnak földolgoznak és bemutatnak (magasan aggregált, komponált mutatók) – elsősorban az OECD tagállamok összehasonlítására szolgálnak. Arra, hogy mintegy "megversenyeztessék" őket (benchmarking).

A PISA-vizsgálatoknak ezt a hatását a média újszerű használatával sikerült elérni. A PISA szervezői mások előtt ismerték föl és kitűnően használják ki a modern média valószínűsítő és -teremtő erejét. A PISA-vizsgálatok első eredményeit médiafölhajtással, reflektorfényben, szinte sporteredmények módjára hirdetik ki. Vannak "vesztesek", és vannak "nyertesek". Van ország, amely megdicsőül, mások pellengérré állítanak. Ez a versengés az OECD politikai nyomásgyakorlásának legfontosabb eszköze. Bevallott célja, hogy a PISA-vizsgálatokban résztvevőket ráébressze oktatásuk fejlesztésének kényszerére (az ezen kívüli célok még sokfélék lehetnek).

A kíváncsi forgatókönyv szerint a PISA-eredmények kihirdetését alulról indukált politikai nyomásgyakorlásnak kell követnie, hogy akik részt vettek benne (az OECD tagországai), most már tényleg fogjanak hozzá oktatásuk átalakításához. A média azt sulykolja, hogy az ország lemaradásban van, mind többen lehangyják, csinálni kell végre valamit. A javuláshoz vezető utat és eszközöket a PISA szakértői meg is mutatják, ha hozzájuk fordulnak. Miközben a sajtó egyre hangosabb és mind célra orientáltabb, a beavatottak köre egyre szűkül, és egyre hierarchizáltabbá válik. S mint ilyenkor lenni szokott, ki-

alakul köztük az „új beszéd”, egy PISA-nyelv, amelyet már inkább csak a bennfentesek értenek, s amelyet elsajátítani a beavatottság látszatát kelti.

Bár a PISA-t – az OECD oktatásügyi tevékenységében való részvételt – gyakran összekötők a fejlett demokráciák értékeire való hivatkozással, a folyamat, amelyet főntebb bemutattunk, antidemokratikus. A részt vevő országok és kormányaik oktatáspolitikáját nem a választók preferenciái határozzák meg – mit szeretnének a szülők, a gyerekek, meg a pedagógusok – , hanem a nemzetközi versenyben való helytállás diktálja. Bár a résztvevőknek külön fizetniük kell érte – OECD tagdójuk ezt nem foglalja magában – , aligha engedhetnének meg maguknak, hogy kimaradjanak egy-egy PISA-mérésből. Annál is kevésbé, mert az Európai uniós országértékelésekben szerepelnek az ország PISA-teljesítményei; s ezek az országértékelések többek között az uniós támogatások egyik alapját képezik.

*

Vajon mit üzennek a PISA-mérések nekünk, oktatáskutatóknak itt, Magyarországon? A megszokott értelmezés szerint körülbelül azt, hogy a nemzetközi mezőnyben messze lemaradtunk az élvonaltól (2012: 477 matematika pont). Ezt visszhangozza a média, és ezt hallja vagy nem hallja meg, kapja, vagy nem kapja föl az oktatáspolitikai. Nem is ebben van vitánk a PISA-val, hanem a hasznosulásával és az értelmezésével.

Ugyan mire bizonyíték, hogy a szingapúri iskolák és gyerekek – vagy akár sanghajiak, hongkongiak, tajvaniak, makaóiak – újra meg újra az első helyeken végeznek a PISA-fölmérésben? Vegyünk egy szigetet, hozzunk létre rajta egy elzárt városállamot? Teremtjük meg ott a „munkára alapított” társadalmat? Telepítsünk még több kamerát metrón, bevásárlóközpontokban, utcán és köztereken? Térítsük vissza a fiatal nemzedékeket az elődök, ősök, felnőttek és előjárók tiszteletére? Netán gyakoroljuk a szorzótáblát, és ha nem megy, akár verjük is a gyereket?

Azt hisszük, Szingapúr példája arra figyelmezteti az elkötelezett PISA-szakértőt, hogy a PISA eredményeit mennyire nem szabad az „iskola mérnökeként” interpretálni. Bár minden tiszteletünk a tudás és a tapasztalaté, amely a PISA-mérések mögött mára fölhalmozódott, a PISA-eredményeket csak a résztvevők társadalmi és kulturális kontextusában volna szabad értelmezni. A szingapúri pontszám és a magyar pontszám mögött más és más gyerekek, iskolák és társadalmak állnak. Más hagyomány, más politika, más kultúra. Ez annyira nyilvánvaló, hogy fölösleges is volna hangoztatni. Ha nem valami egyoldalú „PISA-pártiság” uralkodnék máig a szakértők körében, alig-alig hagyva utat egy tágabb, távolságtartóbb és kritikai PISA-értelmezésnek, amely ezt az egyébként kiemelkedő vállalkozást valóságos összefüggéseibe helyezi vissza.

Ez a távolságtartóbb és kritikai értelmezés nem korlátozódhat a PISA-eredmények lekicsinylésére, mint ahogy fölnagyításukra és túlhangsúlyozásukra sem. A PISA-vizsgálatok egészét kell néznünk: magát a vállalkozást, annak kezdeményezőivel, finanszírozóival, megrendelőivel és fölhasználóival együtt. A PISA-vizsgálatok akkor kapnak új, kibontakozó értelmet, ha a technokratikus és menedzseri szemlélet helyett (vagy legalább mellette) teret kap egy átfogóbb értelmezés is, amely a PISA-t a maga történeti és politikai összefüggésében láttatja.

A tágabb összefüggések fölvázolására vállalkozik az EDUCATIO * jelenlegi száma. Nem a PISA iránt elfogult kiadványok mennyiségét kívánja szaporítani, se nem a PISA-

ellenes publicisztikát; mindkettőben itthon is, más országokban is van elég. Hanem az elemző PISA-értelmezésekhez kíván hozzájárulni. A tanulmányokat, amelyeket itt közlünk, ezzel a szándékkal válogattuk össze. Vannak köztük, amelyeknek a szerzői mélyen meg vannak győződve, hogy a PISA-vizsgálatok, ha pontosabban értelmezzük őket, még további tanulsággal járhatnak; olyanokkal, amelyekkel az oktatáspolitikai Magyarországon máig sem hajlandó szembesülni. Mások a PISA-vizsgálatok hiányosságaira mutatnak rá, amelyek a dizájn-jából – eredeti megtervezéséből, politikai szándékából – fakadnak, s amelyek miatt a PISA-eredmények csak fönntartásokkal és csak szűkebben értelmezhetők. Ismét más tanulmányok pedig a PISA-kritikához járulnak hozzá. Rávilágítva arra, hogy amit az 1960-as évtized pedagógiai kutatói mint nemzetközi kutatást kezdeményeztek, mára messze túlnőtte őket is, tudományos közösségeiket is. Beleépült egy nemzetek fölötti oktatáspolitikai eszközrendszerébe, amelyből, úgy tűnik, nincs menekvés.

Nem azt várnánk olvasóinktól, hogy foglaljanak állást, kinek van igaza. Csupán értelmiségi kalandra invitáljuk őket. Próbáljunk együtt szembenézni azzal, ahogy a PISA, benne az oktatás egész ügye a viharosan globalizálódó világ gazdaság egyik kulcskérdésévé vált. Mert ez maga is valóságos kaland.

Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitikai

Az Egyesült Államokban a „Civil Rights” törvény elfogadását követően (1964) a kormány James Samuel Colemant nagyszabású oktatási eredményvizsgálattal bízta meg, melynek kutatási jelentése Equality of Educational Opportunity címmel 1966-ban látott napvilágot. A jelentés rávilágított az amerikai oktatási rendszer súlyos esélyegyenlőtlenségeire. Coleman nem állította, hogy tesztjei „kultúra-függetlenek”, azt azonban igen, hogy az Egyesült Államokban a tanulás útján való boldoguláshoz szükséges képességeket ezek a feladatok jól mérik. A Coleman-jelentés ráirányította a figyelmet arra, hogy a tartós és reménytelen esélyegyenlőtlenség a demokrácia fenntarthatóságát fenyegeti a tanulatlan tömegek újratermelődése és ellenséges ideológiáknak való kiszolgáltatottsága révén.

Mi motiválta a nemzetközi tudásméréseket?

Az UNESCO égisze alatt már 1958-ban elindult egy nemzetközi szakmai együttműködés közös iskolai eredményvizsgálatok tervezésére és kivitelezésére. Az első, módszertani szempontból megnyugtató és érdekes eredményeket hozó matematika vizsgálat után (Husén, 1967) létrejött az IEA elnevezésű, Belgiumban bejegyzett nemzetközi kutatótársaság, amely azután alapítványok, illetve kormányok hozzájárulásaiból képes volt finanszírozni egy nagymintás, jelentős szakmai és technológiai befektetéseket igénylő, több tantárgyra kiterjedő iskolai eredményvizsgálatot. A Társaság tagjai egyetemi tanszékek, oktatáskutató intézetek, illetve kiváló tudósok voltak. Jelentős problémákat kellett megoldaniuk. A teljesség igénye nélkül, például a következő kérdések merültek fel. Milyen tantárgyakban érdemes és lehetséges nemzetközi mérőeszközt fejleszteni? Hogyan lehet minden részt vevő országban egyformán érvényes feladatokat adni a diákoknak? A fordítás nem változtat-e a feladat jellegén? Az oktatási rendszer melyik szintjén érdemes mérni? Egyéneket vagy osztályokat mérjenek? Hogyan lehet megállapítani, hogy az egyes országokban mekkora mintára van szükség? Milyen módszerrel válasszanak mintát, hogy az eredmények reprezentálják az adott ország diákságát? Miként lehet kezelni a tantervek különbözőségeiből eredő különbségeket a mérésben?

Miként lehet olyan feladatokat adni, amelyeknek a kiértékelése objektív, mégis releváns tudást mérnek? Milyen mértékben lehet „gépesíteni” a mérésben az adatgyűjtést, illetve az adatfeldolgozást? Kell-e, lehet-e háttér információkat gyűjteni a tanulókról, a tanításról és iskoláikról?

A későbbi IEA vizsgálatok között költségeit részben kormányok, részben nagy nemzetközi alapítványok adták össze önkéntesen. A jelentős finanszírozók között volt az Egyesült Államok kormánya, a svéd kormány, a Ford Alapítvány és a Világbank. A részt vevő országoknak csak a helyi lebonyolítás költségeit kellett állniuk. Nem kétséges, hogy gazdasági és politikai félelmek és célok álltak a nagyvonalú finanszírozási hajlandóság mögött. Ennek egyik érdekes megnyilvánulása volt, hogy 1990-ben az IEA eredmények nemzetközi „táblázatait” az amerikai kongresszusi képviselők is megkapták. Bennfentes értesülések szerint az akkori, igen jónak mondható magyar eredmények felkeltették a befektetők figyelmét Magyarország iránt.

El kell mondani, hogy az IEA vizsgálatok politikai súlyát azok az országok is érezték, amelyek nem ve(he)ttek részt a vizsgálatokban. Bizonyítja ezt, hogy Magyarországon kívül egyetlen volt „szocialista” országnak sem sikerült részt vennie egyetlen mérésben sem (leszámítva egy-két abortált kísérletet), és még az NDK 1990-91-es Reading Literacy vizsgálatban való részvétele is jószerivel „fű alatt” történt a hamburgi központban dolgozó Rainer Lehman érdemi irányításával. 1990 után a korábban szovjet befolyás alatt álló kelet-európai országok aztán sorra bejelentkeztek az IEA, majd a PISA-vizsgálatokban való részvételre.

Bár az IEA vizsgálatokat eredendően nemzetközi politikai célok motiválták, valódi pedagógiai ihletésű, a tanítás-tanulás segítségét és az esélyegyenlőség növelését célzó innovatív kutatásoknak voltak tekinthetők. Eredményeik nemcsak a témaválasztásban mutatkoztak meg, hanem abban is, hogy eszközöket fejlesztettek a tanulás körülményeinek vizsgálatához (tanulói kérdőíveket, pedagógus kérdőíveket), és értékelési szempontrendszereket, indikátorokat dolgoztak ki, amelyek a pedagógiai minőség leírását segítik. Ilyen eszköz például az ún. „Tanulták-e?” kérdőív, ami arról faggatja a tanárokat, hogy mennyire lehetett alkalmuk a tanulóknak megtanulni az egyes feladatok megoldásához szükséges tananyagot, de ide sorolhatók a tanítási gyakorlatot és a tanári attitűdöket firtató kérdőívek is. Ugyancsak új eszköznek mondható a szociokulturális háttérrel és a tanulás ott-honi támogatottságát leíró tanulói kérdőív, illetve az ezek alapján képzett indikátor. De eredmények tekintjük azt is, hogy a kérdőívek adataiból olyan skálákat sikerült képezni, amelyek releváns mutatókban (indikátorokban) foglalják össze a tanulás pedagógiai körülményeit és az iskolai tanulás során létrejött tanulási motiváció, tanulási stílus jellemzőit. Ez utóbbiak, amelyekről azt gondoljuk, hogy fontosabbak, mint a bebeflázott tananyag részleteinek visszakerdőzése és az iskolázás igazi értelmének tekinthetők, sokkal több figyelmet érdemelnek, mint amennyit a vizsgálatok eredményeinek első közlésekor kapnak, és csak másodelemzésekkel bonthatók ki úgy, hogy a tanárképzésben hasznosítható tudást eredményezzenek.

Ami a témaválasztást illeti, az IEA Társaság sokféle műveltségi területen próbálkozott nemzetközi méréssel. Túl az alapvető civilizációs kompetenciákon (matematika, szövegértés, természettudományos ismeretek) olyan műveltségi területek mérésére is történt kísérlet, mint az állampolgári nevelés, az idegennyelv-tudás, az irodalomértés és az írásbeli kifejezőképesség (fogalmazási képesség). Emellett az IEA az óvodai nevelést is

vizsgálta, valamint a tanítás hatékonyságát elő- és utótesztel mérte. Végül elsőként vállalkozott a számítástechnikai ismeretek, később kompetenciák mérésére.

Az a tény, hogy ezeknek a vizsgálati tematikáknak a többsége végül nem épült be az IEA rendszeres mérés-sorozatába, nem a vizsgálatok minőségét jelzi, hanem sokkal inkább a politikai és az oktatáspolitikai érdeklődés hiányát mutatja, amennyiben – az állampolgári nevelés és a számítástechnikai kompetenciák kivételével – nem sikerült kellő számú részt vevő országot és finanszírozókat találni ezeknek a nemzetközi vizsgálatoknak a kivitelezéséhez.

A PISA megjelenése

Az 1990-es években új politikai helyzet állt elő. Egyrészt megszűnt Kelet-Európa elzárt-sága és küszöbön állt az Európai Unió fokozatos bővítése. De legalább ennyire fontos tényező volt a gazdaság globalizációja, elsősorban az infokommunikációs technológiák fejlődésének következményeként. A politikai késztetés a nemzetközi mérésekre nem szűnt meg, de más indítékokból kezdett táplálkozni. Világossá vált, hogy a hagyományos ipari társadalom – legalábbis a fejlett gazdaságokat tömörítő OECD szervezet tagállamai körében – átadja a helyét egy olyan típusú gazdaságnak, amelyben már nem a gépek és a nyersanyag fizikai birtoklása, hanem az a tudás játssza a főszerepet, amelyet a tudást (vagy inkább kompetenciákat) birtokló személyek és szervezetek testesítenek meg. Emellett – és ez talán még fontosabb – magasabb szintű általános állampolgári alpműveltségre van szükség ahhoz is, hogy a demokrácia és a társadalmi béke fennmaradjon.

Ezért azok az országok „járnak jól”, amelyek meg tudják fizetni a magasán kvalifikált munkaerőt, és mellesleg jogbiztonságot, civilizált környezetet biztosítanak letelepedéséhez. Emellett – és ez talán még fontosabb – magasabb szintű általános állampolgári alpműveltségre van szükség ahhoz is, hogy a demokrácia és a társadalmi béke fennmaradjon.

Ezek a felismerések késztették az eredendően gazdaságkutatásra és gazdaságelemzésre szerveződött OECD-t (a fejlett országok kormányainak közös háttérintézményét) arra, hogy elkezdje figyelni az oktatási rendszerek helyzetét. 1991-ben indult el az ún. INES projekt (International Indicators of Educational Systems), amely évente megjelenő Education at a Glance kiadványával olyasféle monitoring feladatot hivatott ellátni az oktatás területén, mint a más gazdasági területeken már korábban is létező hasonló című kiadványok. Az új kiadvány kezdetben az UNESCO és az Eurostat által már gyűjtött oktatástatistikai adatokra támaszkodott – és meglepően kevés összehasonlítható adatot tartalmazott. Új fordulatot akkor vett az INES program, amikor Andreas Schleicher 1994-ben átvette a program koordinálását, és elérte, hogy az UNESCO, az Eurostat és az OECD közös adatgyűjtést folytasson egységes és harmonizált definíciókkal (UOE kérdőív).

Andreas Schleicher, akit ma a PISA megteremtőjeként ismer a világ, korábban Hamburgban még egyetemi hallgatóként került kapcsolatba az IEA vizsgálatokkal. Profesz-szora T. Neville Postlethwaite biztatására részt vett az IEA Második Természettudományi Vizsgálatának adatfeldolgozásában, majd az IEA Reading Literacy Study adatmendezsere és végül nemzetközi koordinátora lett. A projekt lezárulta után rövid ideig Amszterdamban, az IEA európai központjában dolgozott, 1994 óta az OECD Oktatási Igaz-

gatóságának munkatársa, jelenleg oktatási igazgatója. Ő indítványozta, hogy az OECD saját tanulói eredményvizsgálatot szervezzon.

Az OECD 1995-ös INES közgyűlésén született döntés arról, hogy a tagállamok részvételével készüljön specifikáció és a várható költségeket is tartalmazó megvalósíthatósági tanulmány, amelyet a tagállamok kormányai elé terjesztve dönteni lehet a program elindításáról vagy elvetéséről. 1997-re elkészült a tanulmány, és a perdöntő OECD értekezleten – ami véletlenül éppen Budapesten, az Oktatási Minisztérium tárgyalójában zajlott le – egy kivételével minden OECD tagállam a PISA elindítása mellett voksolt. Így 2000-ben meg is történt az első adatfelvétel, és 2001 végén napvilágra került a Knowledge and Skills for Life című első PISA publikáció.

Miben különbözik a PISA és az IEA?

A PISA-vizsgálat – bár látszólag tartalmában és metodikájában is nagyon hasonlított az IEA vizsgálatokhoz – fontos hangsúlyváltást jelentett. Míg az IEA vizsgálatokat *pedagógiai kutatásnak* tekinthetjük, addig a PISA kifejezetten a munkaerőpiac alakulásának egyik *monitoring* típusú eszköze. Gazdasági szemlélettel tekint az oktatási rendszer (és nem az egyes iskolák, illetve pedagógusok) eredményességére, amit a tanulók tudásán és attitűdjein keresztül mér, kifejezetten a globális gazdaság követelményeinek szempontjából.

E szemléleti különbséggel magyarázhatjuk például, hogy a PISA – ellentétben az IEA vizsgálatokkal – nem iskolai osztályokat, még csak nem is évfolyamokat, hanem *azonos korú tanulókat* mér. Azáltal, hogy a felmérésben nem egy-egy osztály, hanem az iskola 15 évesei vesznek részt, értelmetlen és lehetetlen a PISA-felmérésekben a tanári hatás mérése (ami egyébként az IEA-ban is elég problematikus). Viszont ez a megközelítés felvet olyan új szempontokat, amelyek korábban háttérbe szorultak. Ilyen például az a kérdés, hogy meddig juttatja el a fiatalokat az iskolarendszer 15 éves korukig? A módszer részben kiküszöböli az iskola „belső szelekciós” hatását azzal, hogy a mintába kiválasztott iskola valamennyi 15 éves tanulója részt vesz a mérésben. Így viszont jobban érzékelhetők az iskolák közötti különbségek.

A PISA vizsgálatban nem merül fel a tantervi különbségek kérdése sem, ami az IEA vizsgálatok egyik jellemző vizsgálati szempontja. Viszont górcső alá veszik/vették azt a kérdést, hogy a munkában, a társaséletben, a családi és magánéletben milyen kulcskompetenciák biztosítják a sikeres működést és együttműködést – adottnak véve, hogy a részt vevő országok a demokrácia fenntartásában érdekeltek.

Itt egy rövid kitéréssel meg kell emlékeznünk arról, hogy a 1998 és 2002 között – a PISA tervezésével párhuzamosan – külön projekt foglalkozott azzal, hogy elméleti síkon hosszú távra megfogalmazza azt a tudáskonceptiót, amely azután „kulcskompetenciák”-ként hivatközi alapul szolgálhat a tesztek tervezéséhez. Az ezzel foglalkozó munkacsoport indoklása szerint azért van szükség a legfontosabb kompetenciák kiválasztására és definiálására, mert a fenntartható fejlődés, a társadalmi kohézió, az igazságosság, a jólét és az egyéni jólét az emberi és a társadalmi tőke függvénye. Ezért a jóléti társadalmaknak fundamentális érdeke, hogy eme kompetenciák elsajátíttatására helyezték a hangsúlyt az alapfokú iskolai nevelésben és oktatásban – mintegy a diszciplinák tanításának céljaként és eszközeként – és egyetemlegesen. Maga a kompetencia fogalom sokkal tágabb, mint az ismeretek és készségek együttese: magában foglalja a kognitív képességeken túl az adott feladat sikeres teljesítéséhez szükséges érzelmi és akarati, sőt etikai tényezőket is.

Fontos üzenete a projekt zárótanulmányának, hogy azok a kompetenciák a legfontosabbak, amelyek az egész életen át a sikeres egyéni és társadalmi működés alapját képezik, nemcsak az iskolában és a munkahelyen, hanem a magánéletben és a közösségi életben egyaránt. Ezért a szerzők által megfogalmazott három fundamentális kompetencia: az önállóság a cselekvésben, az eszközök interaktív használatára való képesség és heterogén társadalmi közegben való cselekvés képessége valóban túlmutat a tanterven és magán az iskolán. Aligha véletlenül, hiszen ennek a projektnek fontos előzménye volt az OECD első felnőtt írásbeliség vizsgálata (IALS), amely egyáltalán nem az iskola szempontjából elemezte a felnőttek kompetenciáit és társadalmi sikerességét. Vagy inkább a társadalom sikerességét felnőtt népességének kompetenciáival összefüggésben.

A kompetenciák feladatok végzése közben mutatkoznak meg. Amikor azonban a PISA-vizsgálat számára a kompetencia területeket konkretizálni kellett, elég természetes módon azok a területek jöttek számításba, amelyekre vonatkozóan kellő módszertani eszköztár állt rendelkezésre. Ezért történt, hogy a tagállamok első körben a szövegértés, a matematikai és a természettudományos alapképesség mérése mellett döntöttek, hiszen ezek voltak azok a területek, amelyekre nézve a legtöbb IEA tapasztalat rendelkezésre állt. A kívánatos és a lehetséges kompromisszuma volt ez.

A kiszemelt mérési területeken meg kellett állapítani, hogy milyen témák, milyen ismeretek, milyen képességelemek szerepeljenek a tesztekben és milyen arányban. A tantervek helyett abból indultak ki, hogy melyek a mindennapi életnek azok a területei (munka, szabadidő, tanulás), ahol szükség van szövegek megértésére, matematikai jellegű problémák megoldására, illetve természettudományi ismeretek, módszerek alkalmazására. Megfontolták, hogy milyen témákkal, szövegekkel, problémákkal találkozik a polgár a három műveltségi területen, és hogy milyen feladat-megoldási kompetenciák keltenek a különféle típusú problémák megoldásához. Ezen megfontolások rendszere alkotja a tesztek ún. „tartalmi keretét”.

A mérni kívánt kompetenciák pontos definiálását és a tesztek tartalmi keretének a meghatározását a PISA-mérést előkészítő, az OECD tagállamok szakmai képviselőiből álló testület saját kulcsfontosságú feladatának tekintette. A testület több napos vita során konszenzussal alakította ki a három műveltségi területen mérendő kompetenciák definícióját és tartalmi keretét. Az olvasásfelmérés szövegeinek kiválasztásához valamennyi részt vevő ország hozzájárulhatott, a végül kiválasztásra került szövegek „interkulturális” megbízhatóságát pedig utóbb többféleképpen ellenőrizték. (A pontszámok kiszámítását pl. például úgy is elvégezték, hogy az eredmény számításánál mellőzték a tagállam által „gyanúsnak” ítélt szövegeket és feladatokat, hogy lássák, változtat-e ez valamit a tagállamok sorrendjén. Nem változtatott.)

A PISA-felmérés a fejlett gazdaságok és a 21. századi civilizáció terméke. Tartalma is ezt tükrözi. Az a mód, ahogyan a PISA pontszámokat egy standard skálára transzformálták, ugyancsak tükrözi ezt az igényt. Ugyanis a standardizálás az OECD tagállamok 2000-es eredményeihez igazodott, a később csatlakozók eredményeit és a későbbi eredményeket is erre a skálára vetítették.

A PISA-mérésnek nyilván kevés köze van az afrikai vagy ázsiai falvakban, a megalopoliszok szegénynegyedeiben élők számára szükséges túlélési kompetenciákhoz. Ebben az értelemben a PISA is, (de az IEA felmérések tesztjei is) a világgazdasági „elitklub” sajátos mérőeszközeinek tekinthetők. A világ térképére tekintve világosan látható,

hogy a PISA-hoz aszerint csatlakoztak később is újabb országok, hogy mennyire érezték úgy, hogy szükséges és lehetséges ehhez a gazdasági elitklubhoz felzárkózniuk.

Mit tud kezdeni a magyar pedagógia a nemzetközi tudásmérésekkel?

Magyarország először az 1970-71-es IEA Hattantárgy vizsgálatban vett részt. A vizsgálat tárgyai nálunk a szövegértés és a természettudományi ismeretek voltak 4. és 8. osztályban és a középiskola negyedik évfolyamán, illetve az angol idegen nyelv ismerete a gimnázium 4. évfolyamán. Emlékeztetni szeretnék arra, hogy abban az időben kizárólag a gimnáziumban lehetett angol nyelvet tanulni, második és választott idegen nyelvként. Az eredményekről a kisebb tudósítások mellett mérvadó kutatók tollából több elemzés is született, (*A hazai IEA vizsgálatok eredményei*, 1973; *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 1979).

Az eredmények érdekes mintázatot mutattak a többi részt vevő országhoz képest. A szövegértés eredmények a fejlett országok mezőnye végére sorolták Magyarországot mind a 4., mind a 8. osztályban. Természettudományi ismeretekből viszont Magyarország előkelő helyen végzett, a 8. osztályosok egyenesen az élre kerültek. A tanulók szociális háttere és a teljesítmények közötti összefüggés erősnek bizonyult, ám az iskolák közötti különbségeknek felróható arány kisebb volt, mint ma. Az angol nyelvi ismeretek terén azt láttuk, hogy az angoltanítás keveseknek keveset nyújt.

A szövegértés eredményeket a negyedik osztályos tanítók felháborodva fogadták, „a magyar tanító meggyalázásának” tekintették (feleletválasztásos feladatokat alkalmaztak). Az első IEA méréseknek azonban kétségtelen hozadéka volt, hogy magyar kutatók kapcsolatba kerülhettek a nemzetközi pedagógiai tudományos élet élvonalbeli tudósai-val – ami a Szovjetunió által diktált vagy engedélyezett tudományos tájékozódáshoz képest óriási lehetőség volt. A későbbi, nyolcvanas évekbeli IEA vizsgálatok eredményeinek és metodikájának részletes, pedagógiai és oktatáspolitikai szempontú hazai elemzésére később csak az IEA Fogalmazásvizsgálat kapcsán került sor (*Kádárné*, 1990).

Az IEA eredmények katalizálták a tankönyvírás bizonyos mértékű liberalizációját. Az alsó tagozatos olvasás-tanítási módszerek és a párhuzamos tankönyvek – ha nem is az IEA-nak köszönhetően, mindenesetre a gyenge eredményekre való hivatkozással – polgárjogot nyertek az addig tökéletesen „egykönyvű” magyar oktatási rendszerben. Ez – minden melléköngéjével együtt – elsősegítette azt, hogy a tanítók szélesebb kitekintést nyerhettek a szövegértés tanításának módszereibe. Az IEA vizsgálatokban való szinte töretlen részvétel nyomán kiépült egy hazai mérési kapacitás, és elindultak a hazai ún. Monitor mérések, amelyeknek tapasztalatai beépültek az Országos Kompetencia Mérésbe, és emez közvetlen előzményének is tekinthetők (*Vári és tsai*, 1997). Érdemes megemlíteni azt is, hogy a 2005-ös érettségi reform is közvetlenül támaszkodott ezekre az elemzésekre és mérési kompetenciákra.

Eközben a 80-as és 90-es évek IEA vizsgálatainak eredményei a felmérést végző munkacsoport irodájának falai közül alig szivárogtak ki, és a közvéleményt egyáltalán nem befolyásolták. A kutatók „meghúzták magukat”, hiszen bármikor megvonhatta az oktatási kormányzat a felmérés lebonyolításához szükséges támogatást, márpedig a méréseknek politikai és szakmai ellenzői egyaránt akadtak. Végülis szűkös kutatásfinanszírozási forrásokért versengtek a pedagógiai kutatói körök, és a mindenkor politikai elit fontosabbnak tartotta az oktatáskutatók megosztását politikai nézeteik alapján, mint azt, hogy a

szakmai nyilvánosság keretei között kiforrtanak a hazai tudományos iskolák. Mindez természetesen a pénzszűkére való hivatkozással történt, de valójában intellektuálisan és morálisan is tönkretette az amúgy sem túl erős hazai pedagógiai tudományosságot.

2001 végén az első PISA eredményeknek sikerült újból áttörniük a hallgatás falát. Bár a német PISA-sokkhoz nem volt hasonlítható a magyarországi eredmények sajtóreakciója, azért a társadalmi nyilvánosság megütődve vehette tudomásul (már amennyiben érdekelte), hogy 15 éveseink bizony a fejlett országok alsó harmadában kullognak a szövegértés tekintetében. Ami még meghökkentőbb volt: a természettudományos és a matematikai kompetenciák terén elért eredményeink is csalódást keltettek, holott korábban megszoktuk, hogy a diákolimpiák magyar győzteseinek révén ezekre büszkéek lehetünk.

A PISA eredmények sajtóeseményévé válása az OECD INES tudatos médiapolitikájának eredménye. A PISA eredeti célja szerint ugyanis tanulási eredményindikátorok fejlesztése és közzététele a nemzetközi oktatási indikátorrendszer (INES) részeként. Mivel pedig az OECD a tagállamok kormányainak gazdaságkutató háttérintézménye, a sajtó nyilvánosság célja – ha úgy tetszik – a kormányok segítése abban, hogy a társadalmi nyilvánosság támogatását elnyerjék az oktatás szükséges reformjaihoz, illetve, hogy a költségvetési forrásokat az oktatás felé tereljék. Ezt bizonyítja, hogy a PISA vizsgálatok közös költségeihez az oktatási minisztériumok járulnak hozzá az általános OECD tagdíjon kívül, ezért ez a vizsgálat addig tud fennmaradni, amíg a tagállamok oktatási kormányzatai elég hasznosnak érzik.

Azzal, hogy a PISA a „mindenható sajtó” kezébe adta magát, jelentős kockázatokat is vállalt. A bulvársajttól való félelem ugyanis kiváltja a kormányok védekező reflexeit, ami a bizonytalan kimenetelű ad hoc intézkedéseknek kedvez, illetve másfelől azt eredményezheti, hogy az oktatáspolitikusok ignorálják vagy megkérdőjelezzik az eredményeket. Az Európai Bizottság gazdasági monitoring politikája ráerősített a bulvársajtó által kiváltott tendenciára azzal, hogy a PISA indikátorok közül az alulteljesítők arányát kulcsindikátorként kezeli az Unió éves gazdasági jelentésének a munkaerőről szóló fejezetében. Ezek a jelentések közzétételük napjaiban ugyancsak a médiafigyelem középpontjában állnak. Viszont az is igaz, hogy az Európai Bizottság megkerülhetetlenül felhívja az ország figyelmét olyan oktatási anomáliákra, amelyek mindenképpen kezelést igényelnek – a saját érdekünkben.

Pozitívum, hogy az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés és Értékelési Osztálya az utóbbi évtizedben az első nemzetközi jelentések sajtóbemutatójával egy időben közzéteszi magyar nyelven a hazai eredményeket nemzetközi összehasonlításban mind a PISA, mind pedig a TIMSS és a PIRLS vizsgálatok esetében, még hozzá példásan kivitelezett 60-80 oldalas jelentésekben (pl. Balázi és mtsai, 2013). Azonban a mélyelemzések és másodelemzések, amiknek ezek után kellene következniük, nagyon csekély számúak. A hazai oktatáspolitiká, mint a kutatások megrendelője nem tűnik ki különösebb érzékenységgel a nemzetközi felmérések eredményei iránt. A pedagógiai kutatás finanszírozása (illetve annak hiánya) ugyanis nem kedvez a kutatói kezdeményezésre végzett elemzéseknek a nagy adatbázisok esetében, amelyeknél rengeteg háttérmunkára (adatfeldolgozások) és kutatói csapatok szoros együttműködésére van szükség. Kivételek azért vannak. Egy-egy elemző tanulmány (pl. Csapó és mtsai, 2013., Lannert, 2014) elkészül, de kevesekhez jut el. Vannak azután figyelemre méltó tanulmányok, amelyek nem kapcsolódnak ugyan a nemzetközi eredménymérésekhez, mégis aligha lennének elképzelhetők ezek apropója nélkül (Tóth és Sipos, 2013; Sebestyén, 2013; vö. még: Varga Kovács és Borostyániné, 2009).

A magyar oktatási kormányzat – ha a nagy mintás felmérésen alapuló pedagógiai kutatások támogatásában nem is jeleskedik – egy tekintetben viszont kétségtől igen jelentős lépésre szánta el magát a nemzetközi eredménymérések hatására. Támogatta a Kompetenciamérés kifejlesztését és a felhasználásához szükséges szakmai ismeretek terjesztését, és az Országos kompetenciamérést egészében beépítette az országos mérési rendszerbe.

De vajon tudják-e használni valamire a tanárok ezeket az eszközöket? Talán lassúnak tűnik a változás ezen a téren, mégis elmondható, hogy az Országos kompetenciamérés „haszna” egyre inkább elismert az iskolák körében, és egyre több iskolában részévé válik az iskola belső önértékelő munkájának. Mondhatnánk, hogy az iskolában tanító tanárnak végeredményben igaza van, ha nemigen foglalkozik a nemzetközi felmérések eredményeivel. Elsődlegesen saját tanítványaival kell törődnie, és didaktikai, nevelési módszerek, innovatív ötletek kell, hogy foglalkoztassák. Valóban, elég – de elvárható –, hogy tudomással bírjon arról, hogy diákjaink általában hogyan teljesítenek más országok diákjaihoz képest. Talán jó, ha tudja azt is, hogy Magyarországon a biflázás az uralkodó módszer a tanulók körében (mit tesz ezért vagy ez ellen az iskola?), hogy a hátrányos helyzetű tanulókért a legtöbbet akkor teheti pedagógusként, ha képes az érdeklődésüket felkelteni a megtanulni valók iránt, és tanulásra motiválni őket. Vagy, hogy a digitális írástudás fejlesztésének alapvető feltétele, hogy a pedagógus tudjon olyan feladatokat adni a diákoknak, amelyek az internet speciális lehetőségeit használják ki új ismeretek szerzésére (Lannert, 2014). Számos közhelyszerű megállapítás mellett ugyanis vannak ilyen meggyőző eredményei is a PISA-felméréseknek.

Csak hogy ezek az információk aztán végképp nem jutnak el a pedagógusokhoz. A pedagógiai mérésekben járatlan kutatók tájékozottsága a nemzetközi és az országos mérések módszereiről, eredményeiről meglehetősen kívánni valókat hagy maga után. Pedig a hazai neveléstudomány dolga lenne megérteni, továbbgondolni, elemezni az eredmények hátterét és eljuttatni azt az iskolában tanító tanárokhöz, illetve megtanítani a pedagógusokat legalább arra, hogy hogyan kell olvasni és értelmezni az efféle kutatási eredményeket. Erre az ismeretterjesztésre – úgy tűnik azonban – nincs kapacitás, talán a kutatói érdeklődés is kevés.

Kellenek-e a nemzetközi mérések?

A válaszuk egyértelmű igen. A nemzetközi mérések biztosítják ma azt az önismerteti kontrollt, ami többé-kevésbé hitelesen szembesít oktatási rendszerünk valódi állapotával. Enélkül visszacsúszunk arra a szintre, ahol voltunk 40-50 évvel ezelőtt, amikor elhittük, hogy egy-két diákolimpiai aranyérem alapján meg lehet ítélni a magyar oktatási rendszert.

A felmérésekre azonban talán egyenletesebben elosztva, ritkábban, de többféle témában lenne szükség, időt hagyva az eredmények alaposabb feldolgozására. Hiányzik például az IEA állampolgári ismeretek és kompetenciák mérésében való részvétel, jó lenne részt venni az IEA infokommunikációs kompetenciákkal kapcsolatos mérésében is. Az OECD PISA-mérése pedig oly mértékben intézményesült, hogy valójában diplomáciai kockázata van annak, ha elhagyjuk a PISA közösséget, különösen annak fényében, hogy az Európai Bizottság az éves foglalkoztatási jelentésben monitoring céllal felhasználja a PISA indikátorokat.

Az, hogy nem tudjuk belpolitikai szinten jobban kamatoztatni a nemzetközi felmérésekből származó információkat sajnos a mi problémánk. Erre valószínűleg csak azok az országok képesek, amelyeknek társadalma elég fontos politikai kérdésnek tartja az oktatást ahhoz, hogy kellő mennyiségű pénzt, szakértelmet, energiát és időt áldozzon vagy vívjon ki az oktatás számára színvonalának emelésére, méltányosságának javítására. Nem hirtelen irányváltásokra, gyors befektetésekre van szükség. Hanem arra a lassú, megfontolt, kormányokon átvilágított és koncepciózus fejlesztésre, amelynek eredményeként néhány évtized múltán elmondhatjuk, hogy műveltebb generációk kerülnek ki az iskolapadokból, mint ma. Ehhez pedig a közvélemény sem elegendő. Az oktatáskutatók közösségének is meg kell egyeznie bizonyos alapszabványokban a pedagógiai tudományosság megítélésében.

IRODALOM

- A hazai I/International Association for the E/valuation of Educational/ Achievement/-vizsgálat eredményeiből (1973). - BÁTHORY, Z.: Bevezető. - BÁTHORY Z.: Tanulási eredmények. - BALLÉR E.: Tanulói attitűdök vizsgálata. - KÁDÁRNÉ FÜLÖP J.: Néhány tanulói környezeti változó összefüggése a tanulás eredményességével. - KOZMA T.: Az iskolai szervezet „emberi tényezői”. - FALUS I.: A pedagógusok helyzete, szerepe és tevékenysége. In: *Pedagógiai Szemle*. Vol.23. pp.631-694..
- BALÁZSI, I., OSTORICS, L., SZALAY, B., SZEPESI I. & VADÁSZ, Cs. (2013). *PISA2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- CSAPÓ, B., FEJES, J. B., KINYÓ, L. & TÓTH, E. (2013). *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>
- ELLEY, W.B. & MANGUBHAI, F. (1992). Multiple choice and open-ended items in reading tests. *Studies in Education Evaluation*. Vol. 18. (2), pp. 191-199.
- KÁDÁRNÉ, FÜLÖP J. (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HERMANN, Z., IMRE, A., KÁDÁRNÉ, FÜLÖP J., NAGY, M., SÁGI, M. & VARGA, J. (2009). *Pedagógusok: az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HUSÉN, T. (Ed.) (1967) *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries (Vol. I-II)*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- KISS, Á., NAGY, S. & SZARKA, J. (szerk.) (1979). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Akadémiai Kiadó 276-341.
- LANNERT, J. (2014). A magyar tanulók digitális írástudása a 2012-es PISA adatok alapján. A 2014. évi Digitális pedagógus Konferencián elhangzott előadás írott változata. http://www.eltereader.hu/media/2014/11/Okt_inf_DPK_READER.pdf
- SEBESTYÉN, N. (2013). Tanuláskonceptiók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése. *Magyar Pedagógia*. Vol.113. 1. szám pp. 3–28.
- TÓTH, E. & SIPOS, J. (2014). A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra* 10. sz. pp. 38-53.
- VARGA KOVÁCS, A. & BOROSTYÁNINÉ, RÁKÓ-CZI M. (2009). *Nemzetközi tanulói tudásszintmérések hazai irodalma (1969-2009)*. https://www.google.hu/?gfe_rd=cr&ei=OYpAVazzF4Wu8wewp4CgCQ&gws_rd=ssl#q=B%C3%A1thory+Zolt%C3%A1n+IEA
- VÁRI, P. & mtsai (1999). *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Budapest, Országos Köznevelési Intézet.

LANNERT JUDIT

A PISA-adatok használata és értelmezése

A módszertani kritikák tükrében

Az OECD egyik legnagyobb hatású nemzetközi programja a PISA néven ismert nemzetközi tanulói teljesítménymérés (Programme for International Student Assessment) szinte forradalmasította az oktatásról való tudásunkat. Ez a vizsgálat a mai napig egyedülálló módon teszi lehetővé, hogy időben és térben is összehasonlító elemzéseket tudjanak végezni a világ oktatási rendszereiről. Napjainkra valódi nagyiparrá vált ez a terület. Már a kezdetekben is 32 ország több mint 250 ezer tanulójának teljesítményét mérték három (matematika, szövegértés és természettudomány) területen, napjainkra pedig már 510 ezer tanuló tölti ki a tesztek a világ 65 országában és már nem csak a matematika, szövegértés és természettudomány területeken, de a digitális szövegértés, problémamegoldás és pénzügyi ismeretek területeken is. Egy ekkora vállalkozásnak csodálói, irigyei és ellenlábasai egyaránt akadnak. Már a kezdeti szakaszban is sok kritika érte a felmérést és a belőle kinyert eredményeket és ez mára sem csitult el. Tanulmányomban azt foglalom össze, hogy milyen kritikák érik ma is a PISA-felmérést, és ezek hogyan árnyalják a mai PISA-ról vallott felfogásunkat és a PISA-adatok felhasználásának célját és módjait.

PISA módszertan

Érdemes kicsit részletesebben kitérni a vizsgálat módszertani sajátosságaira, mivel nagyon sok kritika ezen a téren éri a PISA-t.

Minta

15 éves tanulókat mér fel a vizsgálat, pontosabban 15 éves és három hónapostól 16 éves és két hónaposig, alkalmazkodva a két földteke közötti évszakok és ezáltal tanév eltérésehez. Minimum 150 iskolának szerepelnie kell a mintában, minden iskolában véletlenszerűen mintegy 35 tanulót választanak ki. Összességében országonként 4500 tanuló a mintanagyság. A mintavétel a PPS módszert követi (probability proportional to size), ahol az iskolai mintában egyrészt az elsődleges (Magyarország esetén pl. az iskola típusa) és

másodlagos országokként változó rétegzési szempontokat veszik figyelembe, de az iskolaméret is számít. A kisiskolák problémájára is külön módszert találtak ki. A mintavétel a PISA felvétel egyik legkidolgozottabb része, ezt részletesen leírja a technikai jelentés. A koncepció kialakítása, a nyelvi és kulturális eltérések kezelése, a mintavétel megalapozottsága, az adatfelvétel biztonságos lebonyolítása és az adatok kezelésének és elemzésének módszertanilag megalapozott módszerei mind helyet kapnak a technikai jelentésben.

Testtfejllesztés

A matematika, szövegértés és természettudomány standard itemjeit 2012-ben 13 klaszterbe rendezték (hét matematikai, három szövegértési és három természettudományi), mindegyik klaszter kitöltése 30 percet igényelt. Az itemeket 13 tesztfüzetbe rendezték, ahol mindegyik füzet négy klaszterből állt. A 15 éves tanulókat minden országban véletlenszerűen rendelték hozzá egy-egy tesztfüzethez, akik két órán át töltötték ki a teszteket egy ötperces szünet beiktatásával.

Skálák készítésének módszertana

A PISA azon a feltevésen alapszik, hogy létezik egyfajta logikus hierarchia az adatokban (Rasch-modell). A válaszok alapján a tanulókat és az itemeket is besorolják képességszintekre, illetve nehézségi fokozatokba. Azok az itemek, amelyeket többen oldanak meg, könnyebbnek minősülnek, mint amit kevesebben tudnak megoldani. A cél egy képesség-skála teljes lefedése, ami megfelelően nagy minta esetén hozható létre. (Molnár, 2005).

A klasszikus tesztelmélet szerint a mérés pontossága növelhető az itemek számának növelésével, így általában a teljesítménytesztek legalább 70 itemet tartalmaznak. Ugyanakkor nem mindig van lehetőség ilyen sok item lekérdezésére, a PISA tesztek során is nem minden kérdést válaszol meg minden tanuló minden országban. Így a tanulókra ún. valószínűsíthető (plausible) képességértékeket számítanak a válaszok, a háttérváltozók és a modell paramétereinek feltételes eloszlása alapján. Ezek az értékek nem tesztpontszámok a hagyományos értelemben, közvetítőként szolgálnak arra, hogy megfelelően tudják becsülni a populáció jellemzőit. Amennyiben a modell korrekt, akkor ezek a plauzibilis értékek megfelelően becslik a népesség jellemzőit (Yamamoto, 2002).

A PISA négylépcsős eljárásban alakítja ki az ország-rangsorokat. Első lépésként kiszámolja az országokénti Rasch-paramétereket, majd 30 ország 15 ezer tanulójának véletlen almintáján ezeket a paramétereket az egész mintára is kiszámolja. A harmadik lépésben létrehozzák a valószínű (plauzibilis) értékeket, amelyek a mérni kívánt látens dimenzió posztterior eloszlása alapján létrehozott random számok. A negyedik lépésben varianciaanalízissel hasonlítják össze az országokat (Kreiner, 2012).

A PISA módszertani kritikája

A legtöbb kritika azért éri a PISA-t, mert – ahogy a bírálók fogalmaznak – az országokat egy dimenzió mentén sorba állítva leegyszerűsített képet ad egy ennél bonyolultabb világról, figyelmen kívül hagyva a nemzeti sajátosságokat. Sajátos paradoxon, hogy a PISA épp azért vált ennyire nagy hatásúvá, mert a média és a politika számára is egyszerű és hatásos üzenetet tudott közvetíteni. A rangsor könnyen értelmezhető és politikai célra jól haszno-

sítható termék. Ugyanakkor nem véletlen, hogy habár módszertani kritikák a kezdetektől fogva érték a PISA-t, ezek a kritikái hangok a 2012-es eredmények után erősödtek fel, amikor az ázsiai országok előretörésével Európa és az angolszász országok is hátrébb sorolódtak a PISA rangsorban. A legutolsó PISA felvétel eredményei alapján az első 10 ország közé nem került be angolszász ország, az első hét ország ázsiai (távol-keleti) és az Európai Unióból csak Hollandia fért be Svájc és Lichtenstein után. A finnek hátrébb kerültek és sokat rontottak a korábban jobb eredményt elérők, mint Új-Zéland, vagy Svédország.

A PISA-eredmények fogadtatása persze sohasem volt konfliktusmentes. Alapvetően három tényezőtől függ, hogyan fogadja egy ország az eredményt. Egyrészt számít az eredmény (jó eredmény esetén még nem hangzott el olyan, hogy esetleg mintavételi probléma okozhatta a kiugrást, míg romlás esetén elég gyakran hivatkoznak különböző okokra és vetnek fel kritikái megjegyzéseket). Másrészt függ attól, hogy politikai választások elé néz-e egy ország vagy nem. Előbbi esetben mindig kiélezettebb a fogadtatás és az adott érdekeknek megfelelő az eredmények értelmezése vagy éppen elhallgatása. Harmadrészt pedig függ a fogadtatás attól is, az, hogy vannak-e olyan szakemberek, akik rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amik a PISA adatok elemzéséhez és értelmezéséhez szükségesek.

A módszertani kritikák is elsősorban azt a kérdést feszegetik, lehetséges-e egy többnyelvű és kultúrájú közegben kontextustól függetlenül mérni a tanulók és ezáltal az országok teljesítményét. A mintavétel, a tesztek fordítása, a Rasch-módszer megfelelő alkalmazása, a rangsorok mind összetűz alá kerültek. Egyre többen számolják újra az adatokat más modellek alapján és ennek eredménye általában az, hogy a rangsor eleje és vége ugyan nem változik, de a középsőben nagyon nagy eltérések is tapasztalhatók attól függően, hogy milyen módszert használnak. Ezért állítják egyre többen, hogy a PISA nem jól mér, hiszen az országok nem összehasonlíthatók egy egydimenziós skálán. A rangsorok – mondják – félrevezetőek, attól függően milyen tesztkérdéseket választunk, eltérő rangsorokat kaphatunk. ráadásul a mintavétel során is történnek hibák, a Rasch-módszer a PISA céljára nem megfelelő (Goldstein, 2004; Kreiner, 2010).

Az alábbiakban ezeket a módszertani kritikákat részletesebben is körbejárjuk.

Kultúrafüggetlen teszt, fordítási problémák

Habár a PISA tesztek fordításának komoly procedurális minőségbiztosítása van, mégis újra és újra felmerülnek fordítási, interpretálási problémák. A skandináv országok esetén a Dolly klónozásáról szóló történet finn, svéd és norvég fordítása alapvető eltéréseket tartalmazott (Sjoberg, 2014). Az ugyanolyan nyelvterületen lévő, de különböző országok esetén is meglepő eltéréseket lehet tapasztalni, így az osztrák és német tesztek összehasonlításánál is találhatók különbségek (Wutke, 2007). Ezt annak tudják be, hogy dacára a komoly procedurális eljárásnak, a fordítók gyakran kifutnak az időből és a kapkodás eredménye a fordítási eltérések.

Mintavétel, válaszadási arány, hiányzó adatok

A PISA a 15 éves tanulókat méri, de sok országban a 15 évesek egy része már nincs az iskolarendszerben. Mexikó, Törökország esetén a beiskolázás ebben a korban már 60 százalék alatt van (Wutke, 2007). Ilyen jellegű torzításnak tudható be valószínűleg az is,

hogy az arab országok esetén a lányok teljesítménye átlagon felüli, mert valószínűleg csak a legjobb helyzetben lévő családok lánygyermekai találhatók az iskolában, ezekben az országokban ebben az életkorban.

A PISA szabályai megengedik, hogy a népesség 5 százalékaig a tanulás vagy magartásválasztásos tanulókat kivegyék a mintából. Ez az arány ugyanakkor nagyon változó, az OECD-országok közt 0,7%-7,3%-ig terjed. Előfordul az is, hogy bizonyos rétegek nincsenek kellőképpen reprezentálva a mintában. Ezt általában súlyozással korrigálják, de nem mindig veszik észre a hibát. Ráadásul a súlyozás nem tudja korrigálni azokat a láthatatlan torzításokat, amit például az okoz, ha szisztematikusan a legrosszabbul teljesítők hiányoznak a felmérés napján (Baird *et al*, 2011).

Van, amikor feltűnően hiányoznak a hiányzó adatok (missing). 2003-ban Lengyelország esetén nem volt egy tanuló sem, aki kevesebb, mint 25 kérdésre válaszolt volna és volt hét olyan kérdés, amire mindenki válaszolt. A külső szemlélőben felmerül a gyanú, hogy a hiányos tesztfüzeteket nem értékelték (Wutke, 2007).

A kétórás teszt meglehetősen megterhelő, így nem meglepő, hogy gyakran nem tudják befejezni a tanulók és így sok hiányzó (missing) adat is van. Ugyanakkor ennek aránya nagyon változó országonként. 2003-ban a negyedik blokkban az el nem ért kérdések aránya a hollandok esetén 1%, a mexikói tanulók esetén több mint egynegyed. A meg nem válaszolt kérdések aránya a holland tanulók esetén az első blokkban 2,5%, a negyedik blokk esetén 4%, ugyanez az arány a görög tanulók esetén 11%-ról 24,4%-ra duzzadt. Az idő szűkét nagyon különbözőképpen menedzselik a különböző országok tanulói. A holland tanulók szinte minden kérdést megpróbálnak megválaszolni, de a kérdőív végére megnő a találgatás aránya, az osztrák és német tanulók sok kérdést átugranak, de így a többi kérdés megválaszolására elegendő idő jut. A görög tanulók éppen ellenkezőleg, meglepődnek, amikor azzal szembesülnek, hogy már kevés idejük van. Az első blokkban még jobb válaszokat produkálnak, mint a portugál tanulók, de az utolsó blokk esetén az el nem ért és hiányzó válaszok aránya eléri a 35 százalékot, ami miatt a PISA rangsorban le is csúsznak. Ez is egy olyan dimenzió, az elfáradás és időmenedzsment, aminek a hatását nem méri a PISA modell (Wutke, 2007).

A PISA mintáját legfrissebben ért kritika Shanghai kiemelkedő teljesítményére reflektál. Tom Loveless, egy harvardi professzor megkérdőjelezte a kínai eredményt, mondván, több mint gyanús, hogy bár 2009-ben 12 kínai tartomány is részt vett a PISA-ban, de csak a Shanghai-i eredmények lettek publikusak, ahol bár a 15 évesek hivatalos beiskolázási aránya 84 százalék, a 23 milliós városban csupán 108 ezer 15 évest tartanak számon (összehasonlításképpen a 10 milliós Magyarországon is hasonlóan 111 ezer 15 éves van). A furcsaság magyarázata az, hogy a migráns tanulókat, gyerekeket nem számolják be a statisztikába, és ők a PISA felvételen sem vesznek részt.

Különböző tesztfüzetek és itemek

Sokaknak talán meglepő, de a PISA felvétel során a tanulók nem egyforma feladatokat oldanak meg és nem is minden kompetenciaterületen töltenek ki tesztfüzetet. Többféle tesztfüzet készül, hogy elegendő számú item legyen a modell megalkotásához, ugyanakkor életszerűen egy tanulóra nem juthat életkorához képest megterhelően nagyszámú kérdés. Mintegy 165 itemből így 60-nál több nem jut egy tanulóra. Ugyanakkor a tesztfüzetek nehézségét nem mindig sikerül egyformára kalibrálni, legalábbis erre utal, hogy

sokszor ugyanazon területet mérő különböző tesztfüzetek kitöltése eltérő eredményeket produkál. Az egyik legnagyobb különbséget az USA-ban tapasztalták, ahol az egyik tesztfüzetet kitöltők átlagosan 444 pontot értek el, míg a másikon dolgozók 512 pontot. Ez felveti annak a gyanúját, hogy az itemek csoportosítása gyakran önkényes és nem eléggé homogén (Wutke, 2007)

A tesztfüzetek mindegyike tartalmazza az adott ciklus fő kompetenciaterületét (2012-ben ez a matematika volt), de a többi kompetenciaterület nem mindegyik tesztfüzetben szerepel. Ugyanakkor minden tanulóra megadják mindegyik kompetenciaterületen a plauzibilis értékeket, amit a tanulónak a más kompetenciaterületeken adott válaszai és egyéb adatok alapján becsülnek. Ez a fajta eljárás, amennyiben korrekt, csökkenti az átlag standard hibáját. Ugyanakkor érdekes eltérések is előfordulnak, Görögország esetén 2003-ban a hivatalos természettudományi kompetencia pontszám 481 volt, ami 16 ponttal volt magasabb, mint azon görög tanulóknak az átlagos teljesítménye, akik valóban kitöltöttek természettudományos tesztkérdéseket is (Wutke, 2007).

A tesztkérdések közül – a Rasch-modell feltételeinek megfelelően – kiszűrjük azokat, amelyek országonként vagy országcsoportonként másképpen működnek. Ez azt is eredményezi, hogy viszonylag kevés kérdés marad ahhoz, hogy megnyugtatóan tudjanak mérni a tesztelmélet elvárásai szerint. 2009-ben 131 szövegértési, 35 matematikai és 53 természettudományos item szerepelt a tesztfüzetekben. Ezt sokan kevésnek tartják és a PISA egyik gyengeségének is egyben (Baird et al, 2011).

IR modell, Rasch-módszer

Az IR modell egydimenziós, éppen ezért csak akkor működik, ha minden kérdés esetében igaz, hogy a jobb képességű nagyobb valószínűséggel találja el a helyes választ, mint a gyengébb képességű. Goldstein (Goldstein, 2004) kritizálta ezt a fajta modell-eljárást és olyan többdimenziós modellek használatát javasolta, amelyek azt feltételezik, hogy több dimenzió húzódik meg egy egyén teljesítménye mögött és a teljesítménye ezen dimenziókban eltérhet. Az IRT modell alapfeltevését, a feltételes függetlenséget számosan az adatelemzés legkritikusabb részének tartják. A feltételes függetlenség nem mást jelent, minthogy az azonos képességű válaszadók azonos valószínűséggel válaszolnak a kérdésekre, függetlenül egyéb, csoportjellegű tényezőtől (Yamamoto, 2002).

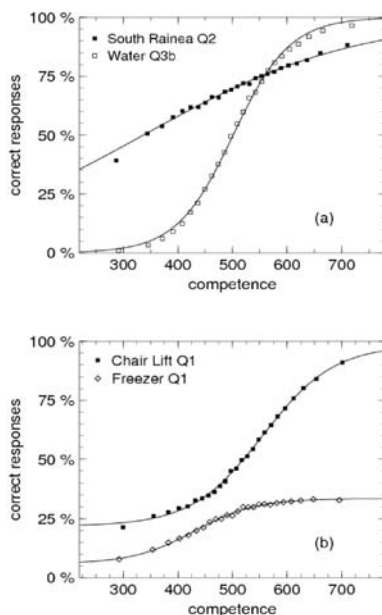
Többen is újraszámolták az adatokat az adatbázis alapján, hogy teszteljék valóban igaz-e, hogy – amint azt a PISA modellje feltételezi – az egy kompetenciaterülethez tartozó itemeknek ugyanolyan alakzatot kell felvenniük, ahol az egyedüli eltérést horizontálisan csak az item nehézségi foka jelentheti. Általában ettől eltérő alakzatokat tapasztaltak kutatók több item esetén (Wutke, 2007; Kreiner, 2010).

Wutke négy – ugyanazt a kompetenciaterületet vizsgáló – item kapcsán azt találta, hogy csak az egyik (Water q3) tudja valóban jól megkülönböztetni az adott területen a jobb és gyengébb képességű tanulókat (lásd 1. ábra). A Chair Lift Q1 item esetén azt láthatjuk, hogy alacsony kompetenciaszintnél szinte egyenes a görbe. Ez tipikus jele a találgatásnak. A Freezer Q1 item viszont már 35 százaléknál eléri a telítettséget. Ez arra utal szerintem, hogy a tanulók többsége nem találta ki, mire is kíváncsiak a tesztet készítő. A South Rainea Q2 itemnek gyenge a képesség szerinti megkülönböztető (diszkriminációs) ereje, aminek több magyarázata is lehet. A különböző alpopulációk esetén a nehézség foka különböző, vagy a megoldási stratégiák különböznek alcsoportonként, jól sikerült ta-

lálgtatás is lehet mögötte vagy a mérendő látens képesség és a terület itemjeinek többsége közötti gyenge korreláció (Wutke, 2007). Ez mind arra utal szerinte, hogy az utóbbi három item esetén további paraméterekre van szükség az értelmezésre. Az ábrán a folytonos vonalak többparaméteres modellek illeszkedését mutatja, ami még mindig tartalmaz lineáris mozgást, ami értelmezhető az item nehézségi fokaként. Ugyanakkor ezek a legjobban illeszkedő modellek +/- 30 pont eltérést mutatnak a hivatalos Rasch-modell szerinti nehézségi fokokhoz képest. Ugyanakkor, amennyiben elfogadjuk a több paraméteres modellt, a tanulók rangsorba állítása máris önkényessé válik. Érdekes azt is megfigyelni, hogy a „South Rainea” és a „Chair Lift” kérdések esetén az első megfigyelt érték a görbe alatt található, vagyis a leggyengébb 4% még gyengébben teljesít, mint ahogy azt a modell feltételezi. Ezt magyarázhatja a kooperáció hiánya is, vagyis a tanulók nem akarják kitölteni a kérdőívet, vagy nem veszik azt komolyan. Ez is egy olyan dimenzió, amit a PISA egydimenziós Rasch-modellje nem vesz figyelembe (Wutke, 2007, lásd az 1. ábrát).

A legnagyobb visszhangja egy Rasch-tanítvány dán matematikus (Svend Kreiner) kritikájának lett. Az angol és dán diákok válaszait újraelemezve Kreiner arra az eredményre jut, hogy az itemek különbözőképpen működnek és az adatok nem véletlenszerűen hiányoznak. A 2006-os PISA hatodik tesztfüzetében lévő szövegértési itemjeinek vizsgálata azt mutatta, hogy az angol tanulóknak szisztematikusan könnyebben ment a megoldás, mint a dán fiataloknak, vagyis az itemek nem tekinthetők feltételelesen függetlennek. Éppen ezért a PISA rangsor módszertani megalapozottságát nem tartja megfelelőnek (Kreiner, 2012).

1. ábra Néhány item jellemzője, ami a Rasch-modelltől való eltérést mutatja. A folytonos vonal az (a) ábrán egy – a különbségeket magyarázó – két paraméteres modellre illeszkedik, míg a négy-paraméteres (b) a találgatás és félreértést is engedő modellre illeszkedik.



Forrás: Wutke, 2007

Mire jó a PISA?

Fontos hangsúlyozni, hogy a PISA módszertanát bírálók magát a PISA-felmérés jelentőségét nem vonják kétségbe, kritikájuk elsősorban a PISA továbbfejlesztésére irányul. A legtöbb kritika magát a rangsort éri, mondván, hogy ez a kapott, bonyolult információk túlzott leegyszerűsítésének veszélyét hordozza. Szofisztikáltabb módszereket és az egydimenzió helyett több dimenzió, paraméter bevonását javasolják a szakértők. Az országok összehasonlítását célzó kérdések és skála – állítják – nem hasonlíthat egy intelligenciateszthez, ez egy komplex, többdimenziós megközelítést igényel. Éppen ezért a PISA rangsort szinte mindegyik megszüntetni vagy átalakítani kívánja (Goldstein, 2004, Kreiner, 2010). A nem tipikustól – mint ami valóban országspecifikus – szerintük nem szabad „megtisztítani” a vizsgálatot. Éppen ezért más megközelítésre van szükség a kérdések tartalmi és formai megalkotásánál és a válaszok elemzésénél. A PISA-t társadalmasítani szükséges, az elemzési keret kialakításától a tanácsadók bevonásán át az eredmények és módszerek publikálásáig nagyobb nyilvánosságot és főleg transzparenciát kell biztosítani (Goldstein, 2004). A PISA – ahogy mondják – egyszerű lehetőség arra, hogy még többet tudjunk meg arról, miben különbözünk, és jóval kevésbé célszerű versenyként felfogni.

A PISA-val szembeni kritikák, amelyek annak szűklátókörűségére, egydimenziós jellegére vagy korlátozottságára utalnak, nem feltétlenül jogosak. El kell tudni különíteni a PISA-t magát attól, hogy hogyan használják és értelmezik. A PISA-t létrehozók soha nem állították, hogy általános receptet nyújtanának. Ugyanakkor tény és való, hogy a pénzek felett diszponáló döntéshozókat és a médiát leginkább az egyszerű, de hatásos üzenetek érdeklik. Éppen ezért nem valószínű, hogy a rangsorok megszűnnének. A szakmának ugyanakkor törekednie kell arra, hogy a mélyebb üzenetek is átjöjjenek, mert bár igaz, hogy a sorrendek azok, amik a legnagyobb figyelmet felkeltik, de éppen ezek a legkevésbé használható elemek. Ugyanakkor az adatbázis nyilvános, az eljárások nagy része transzparens, az eredmények jól dokumentáltak és továbbgondolhatóak. Felvállaltan nem mér „mindent”, de folyamatosan bővülnek a kompetenciaterületek. A PISA-adatokat az OECD szakértői folyamatosan dolgozzák fel és értelmezik, az eredményeket egyre több kötetben teszik közzé. Sajnálatos módon ezeket nem csak az újságírók vagy politikusok nem olvassák, de a kutatók nagy része vagy a szakma képviselői, a pedagógusok sem. Pedig a térben és időben is kiterjedt elemzések egyik legizgalmasabb produktuma, hogy a mai napig erőteljesen élő, de valójában nem működő mítoszokról rántja le a leplet.

Az oktatási mítoszok leleplezése

Ennek jelentősége éppen abban áll, hogy a hagyományokra vagy „hüvelykujj” szabályokra alapozó oktatáspolitikai, amennyiben van erre készítés, eredményesebb üzemmódra állhat. A PISA eredményekből az évek során tartósan leszűrhető tanulság, hogy a méltányosság és eredményesség kéz a kézben járnak. A hátrányos helyzetű tanulók nincsenek arra kárhóztatva, hogy gyengébben teljesítsenek, az ugyanolyan családi háttérű gyermekek között szintén nagyok lehetnek a különbségek, attól függően, hogy milyen iskolába járnak. A PISA-adatok szerint nincs összefüggés egy ország teljesítménye és a bevándorló gyermekek aránya között sem. Azok az országok teljesítenek jól, ahol nem a született tehetségben, hanem abban hisznek, hogy a szorgalmon, a befektetett energián múlik egy tanuló eredményessége. Ezen felül az is nyilvánvaló, hogy egy bizonyos szint fe-

lett már nem az oktatásra szánt erőforrások mennyisége, hanem azok minősége fontos. Így önmagában az osztályméret és az országok teljesítménye között sincs összefüggés, hiszen a pedagógus felkészültsége az, ami számít. A digitális világ pedig más tananyagot és órászervezést igényel. Az eredményesebb országok nem új tantárgyak bevezetésével és a tananyag növelésével érnek el eredményt, hanem éppen fordítva, kevesebbet, de mélyebben tanítanak.

Az adatok másodelemzése és egyéb adatokkal való összevetése a hazai sajátosságok felderítése céljából

A PISA eredmények másik hasznos felhasználási terepe az adatok sajátos, nemzeti szempontokat is előtérbe helyező másodelemzése. Egy, az Oktatási Hivatal által kiírt pályázat keretében készült tanulmány kimutatja, hogy a magyar tanulók matematikai önhatékonysága 2003 óta szignifikánsan romlott, aminek oka, hogy a magyar diákok a zsúfolt tananyagot a környező országokhoz viszonyítva alacsonyabb matematika óraszámban tanulják az iskolában. Ez óhatatlanul odavezet, hogy nincs idő az iskolában a gondolkodásra, így a jobb képességű tanulók sem sajátítják el a magasabb szintű tanulási stratégiákat. Ezért hiába tanulnak a magyar tanulók sokat iskolán kívül, tanulásuk nem lesz hatékony és matematikai önhatékonyságuk csökken (Csüllög, D. Molnár & Lannert, 2014).

Bár a PISA-adatok oksági magyarázatokra korlátozottan alkalmasak, egyéb adatbázisokkal összevetve az összecsengő eredmények erősítik a következtetések magyarázó erejét. Magyarország ilyen szempontból kifejezetten szerencsés helyzetben van, mert létezik egy, a tanulók teljesítményét évente PISA kompatibilisan mérő teljes körű felmérés, az Országos Kompetenciamérés. Ez az adatbázis egyéni szinten több mérési időpontban is összehasonlítható, így alkalmas oksági kapcsolatok feltárására is. A PISA-adatokban Magyarország egy dimenzióban kiugró, nálunk magyarázza a világon a legnagyobb mértékben a családi háttér a tanulói eredményeket. Ugyanezt az összefüggést a kompetenciamérés adatbázisa is visszaigazolja. Az igazi kérdés viszont az, hogy ez minek tudható be. A kompetenciamérés 2011-es és 2013-as tanulói szinten összekapcsolt adatain ennek kiderítésére is próbát tesz egy jelenleg zajló kutatás.¹ Az eredmények azt igazolják, hogy a pedagógusok hajlamosak a beskatulyázásra, ezáltal működtetve a szakirodalomban Pygmalion és Gólem hatásként leírt mechanizmusokat. A kompetenciamérés adatain végzett elemzés azt mutatja, hogy a pedagógusok jellemzően a hátrányos helyzetű tanulókat hajlamosak alulértékelni. Az egyik évben alulértékelt diákok között jóval magasabb a következő évben szintén alulértékelt aránya, és ugyanez jellemző a felülértékeltre is, bár kisebb mértékben. Mint ha egy stigmát vinnének magukkal az általánosból a középiskolába. Úgy tűnik ráadásul, hogy a tanári értékelés hatással van a későbbi teljesítményre, hiszen a 8. évfolyamon alulértékelt tanulók teszteredménye alacsonyabb lett 10.-re, míg a felülértékelt diákoké javult. A pedagógusok elfogult félreértékelése és rossz értelemben vett differenciálása (értsd: az a tény, hogy nem a módszerben, hanem a tanuló iránti elvárásokban differenciálnak) a fundamentuma a magyar oktatási rendszer legnagyobb bűnének, annak, hogy az nemhogy ki-

¹ Oktatási törzsindikátorok és mérési eredmények alapján készülő indikátorok rendszerének fejlesztése a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében” A középiskolák összehasonlítható elemzése a KIR bázisán című kötetben Lannert Judit – Csüllög Krisztina: A diákok ambícióinak és teljesítményének alakulása és változása az általános iskolától a középiskoláig. A továbbtanulás mint a középiskolai munka egy lehetséges indikátora tanulmánya, kézirat

egyenlíti, de még fel is erősíti a családi háttér hatását. Ez a háttére annak, hogy milyen mechanizmusokon keresztül erősíti fel a magyar iskola a családi háttér hatását.

Összegzés

A PISA hatalmas vállalkozás, amelynek üzemeltetése igényli a média és a politikusok folyamatos érdeklődésének fenntartását. Ezt szolgálják a rangsorok, amelyek hatásos és egyszerű üzenetet hordoznak. A PISA jelentősége ugyanakkor abban áll, hogy az adatok mélyebb elemzésével többet tudhatunk meg arról, hogyan működnek az oktatási rendszerek. A PISA-adatok elemzéséhez szükséges módszertani tudás azonban ma még szűkös. Érthető az oktatáskutatók és pedagógusok szorongása, ha érzékelik, hogy valami befolyásolja az életüket, de nem igazán értik ennek működését, módszertanát. Éppen ezért a PISA-tudás társadalmasítására lenne szükség, mint ahogy ezt a PISA-t elsősorban módszertani szempontból bírálók is javasolják.

A PISA-t a globális hatása miatt bírálók nagy része elsősorban nem a PISA-val, hanem a saját országának a PISA adatokra adott válaszával elégedetlen. Két rossz válasz képzelhető el a PISA-rangsor kapcsán, az egyik, amikor nem vesznek róla tudomást és elhallgatják (mint a franciák a legelső időkben), vagy amikor azt versenyként felfogva direkt módon a versenyt erősítik saját rendszereikben (USA, Svédország). A PISA rangsorban előljárók általában a PISA előtt járnak (Lengyelország oktatási reformja már 1997-ben elindult, vagy a finnek pedagóguspolitikája több évtizedes fejlődés eredménye), és nem cibálják az oktatási rendszerüket az aktuális PISA-adatok tükrében, vagy másolják más országok példáját. Használják és értelmezik a PISA-adatokat, de csak egy indikátoraként az oktatásnak és folyamatosan kutatják-elemzik saját maguk is az oktatásukat. A sikeres országokra jellemző még, hogy belülről irányítottak, legyen az a tanuló motiváltsága és szorgalma (távol-keleti országok), vagy a pedagógusok felkészültsége, akik folyamatosan elemzik saját munkájuk eredményét (finnek). A középmezőnyben találhatjuk a kívülről irányított országokat, amelyek elsősorban a külső kontroll vagy a piaci mechanizmusok felerősítésével válaszoltak a romló adatok láttán. Az utolsó harmadban pedig az irányítatlan országokat találjuk. Erre legjobb példa India, ahol egyáltalán nem ritka, hogy a pedagógus meg sem tartja az óráját.

Nem kérdéses, hogy habár jelenleg a PISA-t ért kritikákra ingerülten válaszol az OECD, hosszabb távon ezek minden bizonnyal termékenyítőleg hatnak a PISA további fejlődésére, hiszen az OECD érdekelt abban, hogy az adatait egyre értőbben elemezzék. Ebben még van tere a fejlődésnek, például a technikai leírásban részletesebben meg kellene mutatni, hogy hogyan alakították ki a teljesítményszinteket, illetve, hogy a tartalmi kerethez hogyan rendelik hozzá az itemeket.

Magyarország a nagymintás teljesítménymérések terepén akár európai nagyhatalom-má is válhatna. Az Oktatási Hivatal által gondozott országos kompetenciamérés, vagy a szegedi egyetemen az elektronikus diagnosztizáláson munkálkodó műhely egyaránt jó alapot adna ehhez. Természetesen ahhoz, hogy ebbe az irányba elmozduljunk, az oktatáspolitikának fel kellene ismernie ennek jelentőségét és nagyobb költségvetéssel támogatni e műhelyek és általában az oktatási adatbázisokat létrehozó intézmények munkáját.

IRODALOM

- BLUM, A. & GUÉRIN-PACE, F. (2000): *Des lettres et des chiffres. Des tests d'intelligence à l'évaluation du „savoir lire”, un siècle de polémiques.* Fayard, Paris,
- BROWN, G.; MICKLEWRIGHT, J.; SCHNEPF, S. V. & WALDMANN, R. (2005): Cross-national surveys of learning achievement: how robust are the findings?, *IZA Discussion Papers*, No. 1652.
- CARVALHO, L. M. & COSTA, E. (2014): *Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations on the reception of PISA in European countries.* Institut of Education, University of Lisbon, Lisbon.
- CSÜLLÖG, K., MOLNÁR, D. É. & LANNERT, J. (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. In: *Hatások és különbségek*, Oktatási Hivatal, Budapest.
- Education at a Glance 2010. OECD Indicators. Paris: OECD.
- FROESE-GERMAIN, B. (2010): *The OECD, PISA and the Impact on Educational Policy.* Virtual Research Centre. Canadian Teachers' Federation. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532562.pdf>. Letöltés ideje: 2015. június 7.
- GOLDSTEIN, H. (2004): International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. In: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 11, No. 3, pp. 319-330.
- HOPMANN, T. S. & BRINEK, G. (2007): *Introduction: PISA According to PISA – Does PISA Keep What Promises?*, LIT Verlag Vienna, Berlin.
- KREINER, S. (2010): *Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment.* Dept. of Biostatistics, University of Copenhagen, Copenhagen.
- MOLNÁR, Gy. (2005): Az objektív mérés lehetősége: a Rasch-modell. *Iskolakultúra*, március pp. 71-80.
- MONS, N., PONS, X.; VAN ZANTEN, A. & POUILLE, J. (2009): *The reception of PISA in France. Knowledge and Regulation of the Educational System.* KNOWandPOL <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o31.pisa.france.pdf>. Letöltés ideje: 2015. június 7.
- MORTIMORE, P. (2009). *Alternative Models for Analysing and Representing Countries' Performance in PISA.* Brussels. [Expert paper commissioned by the Education International Research Institute] <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Alternative%20Models%20in%20PISA.pdf>. Letöltés ideje: 2015. június 7.
- PISA 2009 Results (2011): *Students on Line. Digital Technologies and Performance– Volume VI*, OECD, Paris.
- BALÁZSI, I., OSTORICS, L., SZALAI, B., SZEPESI, I. & VADÁSZ, Cs. (2013): *PISA 2012 : Összefoglaló jelentés.* Oktatási Hivatal, Budapest.
- RUBIN, D. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in sample surveys.*: John Wiley, New York.
- RUTKOWSKI, L.; GONZALES, E.; JONCAS, M. & VON DAVIER, M. (2010): International large-Scale Assessment Data: issues in Secondary Analysis and Reporting. *Educational Researcher*, vol. 39, No. 2, pp. 142–151.
- SJOBERT, S. (2012): PISA: Politics, fundamental problems and intriguing results. English manuscript. *La Revue, Recherches en Education*. No. 14. http://www.uhr.no/documents/6b_Sjoberg_PISA_English_La_Revue_no_20.03..pdf. Letöltés ideje: 2015. június 7.
- SAHLBERG, P. (2008). *Real Learning First: Accountability in a Knowledge Society. Paper prepared for the Alberta Teachers' Association conference on Leadership in Educational. Accountability: Sustaining Professional Learning and Innovation in Alberta Schools*, Edmonton, Alberta, Canada, April 18-19. www.pasisahlberg.com/downloads/Real%20Learning%20First%20FINAL.pdf Letöltés ideje: 2015. április 15.

WUTTKE, J. (2007): Uncertainties and Bias in PISA. In: PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Halt PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What it Promises? Ed.: HOPMANN, S.T.; BRINEK, G. & RETZL, M. Reihe

Schulpadagogik und Padagogische Psychologie, Bd.6. Lit-Verlag, Wien.

YAMAMOTO, K. (2002): *Estimating PISA students on the IALS prose literacy scale*. Educational Testing Service. Citeseer.

A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére

A tudomány természeténél fogva nemzetközi, a kutatók rendszeres kommunikációja, országhatárokon átnyúló együttműködése szinte egyidős magával a tudományos kutatással. Az elmúlt évtizedekben azonban a sok ország összefogásával lebonyolított óriás-projektekkel a nemzetközi együttműködés új minősége jelent meg. A költséges infrastruktúrát igénylő kutatás esetében előfordul, hogy egy nagyobb régió, vagy az egész világot átfogó tudományos hálózat együttműködésére van szükség. A Nagy Hadronütköztető vagy a Nemzetközi Űrállomás olyan forrásokat, eszközöket, technológiákat igényel, amelyeket csak sok ország együttesen tud létrehozni, és megvalósításában az adott területen dolgozó kutatók legjobbjai vesznek részt. A tudomány és a technika számos szakterületének élvonala dolgozik egy-egy ilyen projekten, ami azután óriási tömegű információt termel, évekig ellátva egy sor diszciplína kutatóit elemzésre váró adatokkal.

Ez a folyamat elérte a társadalomtudományi kutatást is, a PISA az egyik első és legszélesebb körben ismert tagja ezeknek a kiemelkedő nemzetközi összefogással megvalósuló projekteknek. Nemcsak sok ország tudományos elitjét egyesíti, hanem egyben összefogja a fontosabb társadalomtudományi diszciplínákat is. Amellett, hogy a közvetlen gyakorlatot, a társadalmi-gazdasági fejlődést kívánja szolgálni, adatbázisa kimeríthetetlen forrása az alapkutatásoknak. A projektnek a gazdaság fejlesztésében érdekelt szervezet, az OECD ad keretet, így természetszerű a gazdasági megközelítés, emellett a mérési területek megalapozásában ott van pszichológia, a háttérkérdőívek összeállításában a szociológia. A pedagógia számos kutatási területe is jelen van az oktatási rendszerek elemzésétől az iskolai hatékonyságon, pedagógusok jellemzőin keresztül a méréselméletig szinte minden. A mérési adatokat az OECD rendkívül gazdag statisztikai adatbázisába helyezve vizsgálni lehet az oktatás, a gazdaság és a társadalom sokféle összefüggését.

Az ilyen bonyolult projektek minden egyes részlete magas szintű speciális szaktudást igényel, és az OECD-nek lehetősége van arra, hogy az adott területek legjobb szakembereit vonja be a munkába. Ugyanakkor az eredményeket a közvélemény és a felhasználók széles köre számára kell kommunikálni. Ez a feltételrendszer szinte szükségszerűen teremt olyan helyzetet, amely ellentmondásokat szül és vitákat generál. Nem véletlen, hogy a PISA folyamatot – hasonlóan az oktatással kapcsolatos annyi más kezdeményezéshez

– éles viták kísérik. A vitákban megjelennek a kellő ismeret és szakértelem nélküli, ámde nagyon markánsan megfogalmazott állásfoglalások is, és a dolog természeténél fogva ezek uralják a tömegkommunikációt. Egy más természetű, konstruktív vita folyik a tudományos közösségen belül, amely a gyakran egymással ellentétes követelmények között keresi az optimális megoldást.

A nemzetközi felmérések új technológiája

Amikor a PISA az ezredfordulón elindult, már komoly tapasztalatokra építhetett, ugyanakkor tömegével álltak rendelkezésre azok a tudományos eredmények is, amelyek alapvetően új megközelítéseket tettek lehetővé. A nemzetközi tapasztalatok a korábbi IEA mérésekből származtak, és az indulástól kezdve jelen volt a versengés, az IEA mérések korlátjain való túllépés szándéka. Ugyanakkor mind a tervezésben, mind a kivitelezésben sok olyan szakember vett részt, aki korábban az IEA mérések valamelyik területén dolgozott, vagy párhuzamosan az IEA-ban is feladatokat vállalt.

A TIMSS széles spektrumot fogott át, a résztvevők között nagyszámú fejlődő, és az alfabetizáció kezdeti szakaszában levő ország vett részt, ezért a teszteknek sok könnyebb feladatot kellett tartalmazniuk, így a fejlett országok számára kevésbé releváns volt a vizsszajelzés. Az OECD a világ legfejlettebb országait tömöríti, és a méréseket kezdettől fogva rájuk méretezték: PISA tesztek az vizsgálják, mennyire felkészültek a tanulók a fejlett országok kihívásaira.

Az IEA évfolyam-alapú mintavételt alkalmaz, ami egyszerűbb, a felmérendő tanulók együtt vannak az iskolában. A PISA bátor lépése volt az életkor alapú mintavételre való áttérés (az adott évben születetteket kell elérni, bárhol legyenek is), mert így valóban az oktatás rendszerét lehet mérlegre tenni, meg lehet nézni például annak hatását is, hogy hány éves korban kezdődik az iskola.

A PISA számos új elemmel gazdagította a nemzetközi felmérések technológiáját, melyekről a mindenkor *Technical report* ad részletes képet (l. pl. OECD, 2014a). Ezek közé tartozik a rövid periódusú (háromévenkénti) rendszeresség, a három fő mérési terület közül egynek a kiemelésére, amely így nagyobb felbontásban, több feladattal vizsgálva minden korábbinál nagyobb pontossággal érhető el.

A trendek felvázolására törekvő hosszútávú felmérések egyik legkomolyabb kihívása, hogy idővel változik az is, amit érdemes mérni. Ha azonban összehasonlítható mérési adatokat akarunk gyűjteni, nem változtathatjuk meg a mérőeszközt. Ahogy a szójáték szellemesen kifejezi: *If you want to measure the change do not change the measure*. A PISA a problémára azt a megoldást találta, hogy miközben a fő mérési területeken a legkonzervatívabb módon ragaszkodik a trendek pontos leírásának prioritásaihoz, minden ciklusban van egy negyedik, innovatív terület, ahol nincs ilyen megkötés. Egyedülálló az a módszeresség is, ahogy a PISA az egyes területek legjobb szakértőit kiválasztja.

Az iskolarendszer működésének és hatékonyságának vizsgálata interdiszciplináris eszközrendszerrel

A korábbi nemzetközi felmérések is gyűjtöttek háttéradatokat, a PISA azonban minden más vizsgálatnál részletesebb és alaposabb adatbázisba helyezi az eredményeket. Bár a PISA a tanulmányi teljesítmények felméréseként ismert, a tudás tesztekkel való mérés-

se csak néhány tucat releváns változót eredményez, szemben a tanulók, iskolák és oktatási rendszerek egészét leíró több ezer háttérváltozóval.

A PISA fő mérési területeinek szakértő csoportjaival „azonos rangban” dolgozik a több szakterület képviselőiből álló kérdőív munkacsoport, melynek specialistái saját területük legújabb tudományos eredményeit építik be a kérdőívekbe. Az OECD statisztikákból rendelkezésre állnak az oktatásfinanszírozás makro-adatai, amelyekből ki lehet számítani az egy tanulóra jutó átlagos költségeket. Az iskolai adatfelvétel ezeket egészíti ki az iskolák konkrét háttéradataival. A szociológusok legérdekesebb feladata a tanulók családjainak társadalmi státuszát leíró változórendszer kidolgozása. Megjelenik továbbá a pszichológia számos területe a motivációtól az attitűdökön keresztül a metakogníció és a tanulási stratégiák kutatásáig.

A háttérváltozók rendszerének kialakítása egy hosszabb evolúciós folyamat. A PISA előtti időben az OECD indikátor munkacsoportja már feltérképezte, mely területekről érdemes adatokat gyűjteni az oktatási rendszerek leírása érdekében. A PISA kérdőíves vizsgálatai ebből a folyamatból nőttek ki, a szokásos statisztikai adatokat új területekkel bővítették. A kérdőívek közül a legfontosabbak a tanulói kérdőív, a szülői kérdőív, a tanári kérdőív és az iskolai kérdőív. Ezek egy részének felvétele opcionális, így nem minden országról áll mindig minden adat rendelkezésre.

A kérdőíves adatfelvétel tervezése során is felmerült a kognitív területek mérésének stabilitásával kapcsolatban a már említett probléma: az újabb kérdések esetleg kiszorítják más adatok felvételét, így a különböző ciklusok adatbázisait nem lehet összehasonlítható módon elemezni. A megoldás végül az lett, hogy a szakértő csoport „befagyasztotta” a mag kérdőívek kérdéseit, amelyeket minden mérésben standard módon felvesznek, és ezeket egészítik ki egyes aktuális kérdések.

Az így létrejött adatbázisok rendkívül tartalmas elemzéseket tesznek lehetővé, és a PISA számos újszerű megközelítést terjesztett el. Ilyen volt a variancia felbontása iskolák közötti és iskolán belüli komponensekre, ami jól jellemzi az iskolarendszerek szelektivitását. Ezekbe a többszintű elemzésekbe lehetett bevonni a családok szocio-ökonómiai státuszát, majd megmutatni, hogy milyen regressziós görbét kapunk, ha az adatokat tanulói szinten tekintjük az egész országra, tanulói szinten az iskolán belül, vagy az iskolákat tekintve megfigyelési egységnek, hogyan változik az iskolák átlagos teljesítménye a tanulók átlagos társadalmi státusz mutatóinak függvényében.

A háttér adatok gazdag rendszere alapján az esélyegyenlőség és a méltányosság alakulását sokféleképpen lehet elemezni, és a PISA számos innovatív megoldást vezetett be. Ilyen például a reziliencia statisztikai értelmezése, illetve a rezilienciát segítő iskolai feladatok elemzése. A PISA azokat tekinti reziliens tanulóknak, akik a családjaik szocio-ökonómiai státuszát tekintve az alsó negyedben vannak, de teljesítményeik alapján a felső negyedbe kerültek. Az ilyen tanulók aránya jól jellemzi az oktatási rendszer méltányosságát, az esélyegyenlőség helyzetét. Ezek az elemzések, (az utóbbi PISA ciklusokban külön kötetben megjelentetve, l. pl. OECD, 2013) megmutatták, hogy a méltányosság és kiválóság megvalósítása nem támaszt egymással ellentétes követelményeket.

A tartalmi keretek kidolgozása és az új tudáskonceptió

Az első IEA felmérések idején a tesztek tartalmát még a résztvevő országok tanterveinek közös részei alapján építették fel, és a megoldásukhoz szükséges tudás közelebb állt

az iskolában elsajátított tantárgyi tartalomhoz. A mérések az akkor rendkívül népszerű, neobehaviorista gyökerű *Bloom taxonómiára* épültek, amelyben az egyik szint az alkalmazás volt. A PISA indulásakor már beérték a kognitív pszichológiának azok az eredményei, amelyek a tudást és a problémamegoldást másként szemlélték, és a tudás új környezetben való alkalmazhatóságát tekintették meghatározó, a felmérések alapját alkotó értékek.

Bár korábban sem volt ismeretlen, de a PISA újraértelmezte és kitágította az írástudás fogalmát az olvasáson túl a matematikára és a természettudományra is. A mérendő területek neve mellé került a *literacy*, így lett a PISA három fő területe a *reading literacy*, a *mathematical literacy* és a *science literacy*, amely kifejezéseket magyarul általában az olvasáskultúra, matematikai műveltség és természettudományos műveltség szókapcsolatokkal fejezünk ki. (A PISA és a TIMSS tartalmának és magyar eredményeinek az összehasonlításával kapcsolatban ld. B. Németh, Korom és Nagy, 2012; Csíkos és Vidákovich, 2012; D. Molnár, Molnár és Józsa, 2012).

Ez a tudáskonceptió alkalmas annak vizsgálatára, hogy az iskola, és általában a környezet miképpen készíti fel a fiatal generációt a modern társadalmakban való elvárásaira, a továbbtanulásra, a munka világában való helytállásra. Nem az a kérdés, hogy a tanulók tudják-e, amit az iskola tanítani kíván nekik, hanem távolabbról szemlélve a problémát, az is mérlegre kerül, az iskolák azt tanítják-e, jól tanítják-e, amire a fiataloknak szükségük lesz az életük során. Mindamelllett ez a megközelítés komoly kihívást jelent a mérések tartalmi kereteinek kidolgozása során, hiszen a tesztek tartalmát így már nem lehet a résztvevő országok tanterveiből levezetni.

A PISA által középpontba állított új tudáskonceptió különösen azokban az országokban váltott ki jelentős harást, ahol mérés-értéklés a reprodukcióra, a tanultak számonkérésére épült. Így a Magyarországon elindított Országos kompetenciamérés is sokat köszönhet a PISA megújult tudáskonceptiójának.

A pedagógiai értékelés, a pszichometria és az adatelemzés megújítása

A PISA új standardokat teremtett a felmérések kivitelezésében, pontosságában és jelentősen megújította az adatelemzés technológiáját. A tesztfeladatok kisebb egységekbe (*booklet*) szervezése és ezek szisztematikus rotálása lehetővé tette, hogy a felmérésbe bevont tanulók összességében több feladatot oldjanak meg, ezáltal javult a tartalmi keretek feladatokkal való lefedettsége, a tesztek validitása.

A mérések széles körben elterjesztették a valószínűségi tesztelméletekre (Rasch-modell, *Item Response Theory* – IRT, I. Molnár, 2013) épülő skálázási technikákat. A feladatok előzetes kipróbálása, a fordítások kontrollja és az egyes részmintákban (kultúrákban, nyelveken) esetleg eltérő módon mérő itemek gondos kiszűrése új szintre emelte az összehasonlíthatóságot. A nagyobb pontosság és a trendek felrajzolásának prioritása biztosította, hogy a mérések rendkívül érzékenyen jelezhetik az egyes országokban bekövetkező változásokat.

A PISA élen járt a technológia alapú tesztelés elterjesztésében. Nem kis feladatot váltott, amikor 2006-ban elkészítette a természettudomány felmérésének számítógépes változatát, majd 2009-ben felmérték a digitális szövegértést. Itt már nem csak a sok nyelven megoldott tesztek ekvivalenciáját, hanem a különböző technikai szinten álló országok sokféle számítógépén futó tesztek azonosságát is biztosítani kellett. Ezek után kerül

sor 2012-ben a matematika és szövegértés tesztek teljes értékű számítógépes mérésére, valamint a szimulációt is alkalmazó dinamikus problémamegoldás teszt felvételére. Végül 2015-ben már mindhárom fő mérési területet csak számítógépen mérték fel, beleértve az innovatív terület kollaboratív problémamegoldását is.

A technológia alapú mérések a teljesítmény-adatok mellett a tanulók megnyilvánulásainak (kurzormozgás, lapozás, klikkelés, idő stb.) rögzítése révén óriási mennyiségű meta-adatot is létrehoznak. Ezeknek az adatoknak a felhasználása máris érdekes új eredményeket hozott a tanulók gondolkodásának megismerésében. A log-fájlok szabadon kutathatóvá tétele pedig új kutatási-fejlesztési területeket nyitott meg, amelyeknek a technológia-alapú tesztelésre gyakorolt hatásai egyelőre még beláthatatlanok.

A PISA-felméréseket kísérő kritikák

A PISA az általa létrehozott óriási mennyiségű új tudás és pozitív hatás ellenére sokféle bírálat keresztüzében működik (l. pl. Meyer és Benavot, 2013). A negatív megnyilvánulásuk túlnyomó többsége tájékoztatatlanságból fakad, de fennáll annak a veszélye, hogy a téves értelmezések rontják eredményeinek alkalmazását, és a felületes megnyilvánulások elfedik a valóban szükséges tudományos kritikát és szakszerű kontrollt.

A PISA eredményei és a körülötte folyó viták nagy nyilvánosságot kapnak. Az eredmények hivatalos megjelentetése előtt már elindulnak a kiszivárogtatások, megjelennek a sajtóban a rangsorok, majd a bejelentés maga kiemelkedő médiaeseménnyé (egyes megfogalmazások szerint médiacirkusszá, l. Cowen, Kotthoff és Pereyra, 2011) válik. Szinte természetes, hogy a PISA folyamatot érintő kritikák megalapozottságuk, tudományosságuk tekintetében széles spektrumon szóródnak.

Laikus bírálatok, hétköznapi vélekedések, tudománytalan támadások

A PISA közpénzből valósul meg, és mint ilyen, demokratikus viszonyok között nem folyhat a laikus állampolgárok széles tömegeinek informált támogatása nélkül. A PISA körül folyó laikus diskurzus hasznos, a tudományos közösség és a tömegkommunikáció feladata, hogy elősegítse a PISA reális megismerését.

Van természetesen a vitának egy olyan rétege, amiben a kutatók nem szívesen vesznek részt, és vannak fórumok (bulvársajtó, a racionális érvekre érzéketlen szenzációhajászás), amelyektől a kutatók joggal tartják távol magukat. Ugyanakkor, ha ezek a megnyilvánulások tömegessé válnak, szükség lenne szakszerű elemzésükre, tudományos igényű reflexiók megfogalmazására.

A laikus vélekedések hullámai általában két eseményhez kapcsolódnak. Az egyik időszak az, amikor teszteket megírják. Az adatgyűjtés szükségszerűen megzavarja a tanítási folyamatot, és az érintettek gyakran adnak hangot az ezzel kapcsolatos ellenérzéseknek. A másik, sokkal nagyobb hírhullámot az eredmények nyilvánosságra hozatala váltja ki. Különösen azokban az országokban válik népszerűvé az eredmények laikus értelmezése, amelyek nem érnek el jó eredményeket. A gyors és tömör tájékoztatás miatt többnyire még az igényesebb publikációk sem mehetnek mélyebbre az országok sorrendjének és az éppen megfigyelhető tendenciáknak a bemutatásánál. Ha ezek az adatok kedvezőtlenek, az kiváltja közvélemény védekező reflexeit. Így gyakran lehet olvasni a felmérések

„igazságtalanságáról”, a mérőeszközök alkalmatlanságáról és az összehasonlítások méltatlanságáról.

A laikus közvéleményt nem lehet az átlag fogalmán túlmutatató fogalmakkal és szakmai kifejezésekkel terhelni, a standard hiba, konfidencia-intervallum, variancia és valószínűségi összefüggés természetének megértése nélkül pedig beszűkülnek a logikus érvelés keretei. A szakmai közösség azonban nem mondhat le arról, hogy a szükséges ismereteket a tudományos ismeretterjesztés eszközeivel terjessze, és az eredmények értelmezésének kultúráját fejlessze.

A tudományos közösségen belüli, de tudományosan megalapozatlan kritikák

Komolyabb figyelmet igényelnek azok a kritikák, amelyeket kutatók, gyakran más területek kiemelkedő szakemberei fogalmaznak meg, azonban anélkül, hogy magát a vita tárgyát alaposabban megismernék. Bár az adott kérdéshez laikusán viszonyulnak, a közvélemény szemében mint a tudomány képviselői, „szaktekinélyek” jelennek meg, és hatékonyan tematizálhatják a laikus vitákat, hivatkozási forrássá válhatnak, és befolyásolhatják a döntéshozókat.

Két fő szakmai kör markáns megnyilvánulásait lehet azonosítani. Az egyik a neveléstudományban, illetve annak peremvidékén dolgozó, alapjában véve humán felkészültségű (bölcsező, főleg a nevelés filozófiai, történeti összefüggéseivel foglalkozó) szakemberek köre. Magukat gyakran elhatárolják a számokkal, tényekkel dolgozó, statisztikákat elemző, modelleket alkotó kutatóktól, akiket gyakran tekintenek az inadekvát természettudományos módszerek alkalmazóinak, vagy a már „meghaladott” pozitivisták álláspont képviselőinek. Mivel a láthatóan fontos és nagy hatású felmérések tervezéséből kirekesztve érzik magukat, azok értelmezésében, magának a jelenségnek a kritikai feldolgozásában kívánják befolyásukat érvényesíteni, hangsúlyosan egy más, a társadalmi jelenségek megértéséhez jobban igazodó (humanisztikus, hermeneutikai, kritikai stb.) paradigma képviselőiként.

Ez a kritika, a látszattal ellentétben hasznos és szükséges, jól tesz a felmérések fejlődésének. Többnyire nagy tudású és a saját szakterületükön komoly felkészültséggel rendelkező, a kultúra értékei iránt elkötelezett szakemberek fogalmazták meg kritikai észrevételeiket. Ez rákényszeríti a PISA fejlesztésén dolgozó közösséget arra, hogy olyan kérdésekkel is foglalkozzon, amelyre a program belső logikájából fakadóan nem fordítana figyelmet. Filozófiára, történeti beágyazottságra, „bölcsező” szempontok érvényesítésére szükség van ahhoz, hogy a PISA és a hasonló felmérések betölthessék küldetésüket. A párbeszéd és a kölcsönös tanulás jól tehet a PISA fejlődésének, egyrészt a kutatás-módszertani alapok, másrészt a közoktatás alapértékeinek és céljainak közös megvitatása, újraértelmezése révén. Van természetesen egy „mindent tudó”, tanulni nem akaró, zavaros nézeteket terjesztő bírálói kör, amelyet nem lehet konstruktív diskurzusba bevonni.

Egy másik markáns kört képviselnek azok a felmért diszciplínák (többnyire matematika, természettudomány) területén dolgozó kutatók, akik számára a PISA módszerei, mérési technikái ismeretlenek vagy idegenek. A PISA új tudáskonceptiója, az alkalmazásra és műveltségre fókuszáló tesztrendszerben nem használja az iskolai tantárgyak terminológiáját, a szokásos, közvetlenül a tantárgyakhoz kötődő iskolai vizsgák feladatki-tűzési módszereit, ezért a PISA tesztek nem tekintik a szaktudományuk tudását mérő eszközöknek. Az ellentmondások kiküszöbölésének útja ebben a körben a PISA tu-

dományos, kognitív pszichológiai, mérésmethodikai, statisztikai elemzési technológiáinak megvitatása lehet.

Tudományos viták

A legélesebb viták a PISA tudományos munkacsoportjain belül, illetve az egyes munkacsoportok között zajlanak. Ezek azonban olyan speciális tudást igényelnek, amelyet nehezebb a szélesebb szakmai közönség számára bemutatni. Itt példaként csak néhányat idézek fel az elmúlt évekből.

A PISA, miként sok hasonló felmérés, a Rasch-modellt, valószínűségi tesztelméleteket használja az adatok elemzésére (l. pl. Molnár, 2013). Állandó vita témája, hogy az egy, két, vagy háromparaméteres modelleket kellene alkalmazni, illetve milyen kritériumok alapján lehet az egyes részmintákon különbözőképpen működő itemeket (*Differential Item Functioning, DIF*) kiszűrni.

Érdekes probléma a fő területek kiemelése a kilencévenkénti részletesebb vizsgálatra, aminek a hozama az adott terület pontosabb mérése, költsége ugyanakkor az éppen nem fő terület kisebb részletezettsége és pontossága. A jelenlegi rendszer alternatívája a megkülönböztetés eltörlése, és minden ciklusban mindhárom terület azonos mélységű felmérése.

Egy további és éppen aktuális kérdés a trendek számításának stabilitása. A részt vevő országok számára fontos, hogy az egymást követő vizsgálatok pontosan ugyanazokat a mérési skálákat alkalmazzák, mert csak így biztosítható, hogy a mérések detektálják az országokban bekövetkező változásokat. A PISA 2015-től áttért a számítógépes tesztelésre, és felmerül a kérdés, miképpen kapcsolják össze a papír alapú és a számítógépes alapú tesztek eredményeit. A 2012-es mérésekben sok ország mind a papír alapú, mind a számítógépes teszteket felvette, és kiderült, hogy sok esetben nagyok a két médium közötti különbségek, a trendek összekapcsolása tehát nem egyszerű feladat. A kérdést úgy is fel lehet vetni, hogy induljon 2015-től (néhány országban 2012-től) egy új trendszámítás, vagy különböző statisztikai technikákkal, ekvivalencia elemzésekkel összekapcsolják a papír alapú és a számítógép alapú skálákat.

Az itt kiemelt kérdésekhez hasonlóak százával vannak, amelyekről a PISA műhelyében tudományos viták folynak. Az alternatívák mérlegeléséhez komoly szakértelmet és elemző apparátust vonultatnak fel, az eredmények gyakran önálló publikációkban öltetnek testet. A kidolgozott megoldások alkalmazása azután túlmutat a PISA keretein.

A PISA-felmérések jövőjét fenyegető kihívások

A PISA fejlődésének első szakaszában maradéktalanul érvényesült az a kettős alapelv, hogy a méréseknek az oktatáspolitikai szempontjából relevánsnak, tudományos szempontból minden kritériumot kielégítőnek (*scientifically sound and relevant for the policy*) kell lenniük. A mérések egyértelműen a nemzetközi tudományos közösség szigorú kontrollja alatt zajlottak. Az utóbbi időben azonban a *policy* kezdett olyan területekre is behatolni, amelyeket egyértelműen a tudományos közösségre kellene hagyni.

Ez a „határsértés” egyelőre csak az innovatív területet érinti, de fennáll a veszélye annak, hogy a tendencia áterjed a fő mérési területekre is. A probléma illusztrálására érdemes áttekinteni az utóbbi három a ciklus innovatív mérési tematikáját. A 2012-es mé-

résben a számítógépes dinamikus problémamegoldás volt az innovatív terület. A felmért kompetencia lényege, hogy a tanulóknak olyan helyzetben kell problémát megoldaniuk, amelyről semmilyen tudásuk nincs. A feladatok első részében interakcióba lépnek egy szimulált rendszerrel, megismerik annak viselkedését, majd a második részben az éppen megszerzett tudást kell alkalmazni, a rendszert egy megadott célállapotba kell eljuttatni. A mérés tartalmi kereteinek és eszközrendszerének kidolgozásához már épp annyi empirikus kutatási anyag állt rendelkezésre, amelyre fel lehetett építeni a nemzetközi vizsgálatot, de a PISA úttörő szerepet vállalt azzal, hogy az első valóban nagymintás felmérés volt, amely a dinamikus problémamegoldást vizsgálta. A mérés tudományos szempontból átütő siker lett, és számos új felismeréssel gazdagította az iskolarendszerek képességfejlesztő hatásáról alkotott képünket. A tudományos siker azonban nem elégítette ki a PISA döntéshozóit, és a folyamat végén az eredményeket bemutató kötet címébe a *kreatív problémamegoldás* került (OECD, 2014). Marketing szempontból ez hatásosabb lehet, és a laikusok számára a *kreatív* kétségtelenül jobban hangzik a dinamikus problémamegoldásnál, de a *kreativitás* egy másik képesség megnevezésére foglalt.

A kötet címének megválasztása természetesen nem befolyásolja a könyv tartalmának tudományos hitelességét, a következő, 2015-ös mérés innovatív területével kapcsolatban azonban további aggályok is felmerültek. A 2015-ös PISA innovatív területe a *kollaboratív problémamegoldás*, ami a modern társadalomban kétségtelenül fontos képesség. A gond az, hogy nem áll rendelkezésre elegendő, a méréseket megalapozó tudományos kutatás. A tanulók valódi együttműködésére vonatkozó vizsgálatok egyelőre szűkebb körűek, azonban a politikai elvárásokat kielégítendő a kollaboratív problémamegoldás mégis bekerült a 2015-ös mérés tematikájába. Így végül a kollaboráció nem tanulók között, hanem egy tanuló és szimulált partnerek (*agents*) között zajlik. A tesztek érdekesek, kétségkívül releváns képességet mérnek, csak épp az együttműködés szociális közege, személyessége hiányzik. Ennek ellenére lehetséges, hogy a szimulált társas közegben végzett problémamegoldás jól méri a személyes társas közegben végzett problémamegoldáshoz szükséges képességeket, csak egyelőre még hiányoznak az ezt igazoló kutatások.

Még tovább megy az újabb, de nem kellően kutatott témák irányába a 2018-as PISA innovatív területe, amikor a globális kompetenciákat (*global competence*), a tanulók globalizációval kapcsolatos ismereteit, tudatosságát fogja vizsgálni. Ismét egy divatos területről, „21. századi készségről” van szó, amely mögött azonban egyelőre nagyon kevés tudományos eredmény áll.

A PISA eredeti és jól meghatározott, konzisztens *literacy* koncepciójának a keretei is kezdenek repedezni. A korábban már említett, a diszciplínák értékeit kifejező kutatói vélemények szerint nem elegendő, hogy a PISA (csak) a tudás alkalmazásán keresztül mérje a tanulók teljesítményeit, szeretnének a tesztekben több, a tudomány terminológiájában közvetlenül kifejezett diszciplináris tartalmat látni. Ha a PISA komolyan elindul ebbe az irányba, mind közelebb kerül a TIMSS-hez, amelytől kezdetben markánsan különbözött. Ugyanakkor a TIMSS is közeledik a PISA szemléletmódjához, a tartalmi keretei szerint a tesztek harmadát szánja az alkalmazás jellegű feladatokra. Ez a konvergencia oda vezethet, hogy a két jól megkülönböztethető, az oktatási rendszer teljesítményeit eltérő aspektusból tanulmányozó felmérésrendszer helyett csak egy áll majd rendelkezésünkre.

A PISA jövőjét mindinkább fenyegeti az elüzletiesedés is. Egyrészt a nagy for-profit könyvkiadók, tesztfejlesztő cégek próbálnak a PISA kidolgozásának és lebonyolításának

folyamatából is mind nagyobb részt megszerezni, háttérbe szorítva a tudományos keretek kidolgozását és tesztfejlesztést korábban felügyelő kutatóközpontokat, non-profit szervezeteket. Másrészt a főleg Amerikában kiterjedt „tesztipar” is meglátta a PISA-szerű tesztek kereskedelmi forgalmazásában rejlő lehetőségeket, és kezdte az iskolák számára gyártani a PISA kompatibilisként eladott tesztekkel, azzal az ígérettel, hogy a tesztek rendszerebb alkalmazásával eredményesebben lehet a tanulókat a „korszerű” tudásra felkészíteni. A kereskedelmi nyomásnak az OECD sem tudott ellenállni, és végül jóváhagyta a PISA alapú tesztek (*PISA-Based Test for Schools*) terjesztését. Ennek a folyamatnak sokféle negatív hatása lehet, kezdve a PISA folyamat presztízisének erodálódásától az angolszász országokban máris (többnyire megalapozottan) erős tesztellenes attitűdök további erősödésén (és a PISA-mérésekre való áttérjedésén) keresztül a tesztre való tanítás (*teaching for the testing, test coaching*) újabb hullámainak elindításáig.

*

A PISA kétségtelenül sok területen megújította neveléstudományi kutatást. Újabb szintre emelte az interdiszciplináris kooperációt, megújította az adatgyűjtés és adatelemzés kultúráját és bevezette a pedagógiát a Big Data korszakba. Több tucatnyi országban fiatal kutatók ezreit vonzotta és készítette fel a pedagógiai kutatói pályára. Ugyanakkor, éppen a rendkívüli lehetőségei és hatása miatt további fejlődése számos komoly dilemmát is felvet. Felmerül a kérdés, hogy vajon túlfut-e ön maga lehetőségein, és olyan területekre is kiterjeszti-e befolyást, amelyeken már nem tud eredményes lenni. Eltorzítják-e céljai megvalósítását az üzleti érdekek, vagy a tudományos közösség szigorú kritikája meg tudja tartani azon a pályán, amelyen elindult, és fejlődésének első évtizedében sikeresen haladt? Ezekre a kérdésre a következő évtized PISA tevékenységei adják meg a választ.

IRODALOM

B. NÉMERT, M., KOROM, E. & NAGY, L. (2012): *A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata*. In: Csapó Benő (szerk., 2012): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 131-190.

COWEN, R., KOTTHOFF, H.-G., & PEREYRA, M. A. (szerk., 2011): *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Sense Publishers, Rotterdam.

CSÍKOS, CS. & VIDÁKOVICH, T. (2012): *A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében*. In: Csapó Benő (szerk., 2012): *Mérlegen a magyar iskola*.

D. MOLNÁR, É., MOLNÁR, E. K. & JÓZSA, K. (2012): *Az olvasásvizsgálatok eredményei*. In: Csapó Benő (szerk., 2012.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti

MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (2013): *PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford Studies in Comparative Education. Symposium Books, Oxford.

MOLNÁR, GY. (2013): *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

OECD (2010): *The high costs of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. OECD, Paris.

OECD (2013): *PISA 2012 results (Volume II). Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed.* OECD, Paris.

OECD (2014a): *PISA 2012 Technical report.* OECD, Paris.

OECD (2014b): *PISA 2012 Results (Volume V). Creative Problem Solving. Students' skills in tackling real-life problems.* OECD, Paris.

A PISA és a fenntartói sokszínűség

Már az ezredforduló előtt is törekedtek a kutatók a különböző fenntartású iskolák és tanulók eredményességének nemzetközi összehasonlítására. Ezeket az elemzéseket az iskolák kulturális és társadalmi háttérének figyelembe vétele s a tanulói eredményesség sokoldalú értelmezése jellemezte. Intelligenciatesztekre, érdemjegyekre, tantárgyi teljesítmény mérésekre¹ – általában egyszerre több mutatóra is – támaszkodtak, sőt, felbukkant a „nem tanulmányi” eredményesség szempontja is (Dronkers—Hemsing, 1999, Uerz et al. 2004, Pusztai 2004, Pusztai 2009). Ez utóbbi azért fontos, mert a nem állami szektor iskoláinak többsége hangsúlyozza, hogy elkötelezett bizonyos nevelési értékek mellett, s deklarált értékorientáltságuk alapjaiban határozza meg az iskolai eredményességről alkotott felfogásukat. A felekezeti iskolák a nem állami szektor más intézményeihez mérve is sajátos, jellemzően holisztikus eredményességben gondolkodnak, mely messze túlmutat a tantárgyi teljesítményeken vagy egy képességterület teszteredményein (Pusztai, 2004, Morvai—Sebestyén, 2014).

Kutatásainkban a múlt század kilencvenes éveinek közepétől vizsgáljuk a különböző iskolafenntartói szektorokat, különösen az egyházi iskolákat. Az eredményességi mutatókat a sokoldalúságra és többdimenziós megközelítésre ügyelve nevelés- és oktatásszociológiai hagyományok szerint generáltuk. Kezdetben az oktatási rendszerben való tanulói továbbhaladást (ennek intencióit, terveit) tekintettük az egyik mérvadó mutatónak, de a szélesedő oktatási expanzió miatt ez egyre kevésbé bizonyult megfelelő indikátornak. Ezért olyan eredményességi mutatókat kerestünk, amelyek azt vetítik előre, hogy az oktatási rendszerből kilépve az egykori diákok hogyan találják meg a helyüket állampolgárként, munkaerőként vagy a családban, és azt vizsgáltuk, hogy ezen mutatók milyen prediktív erővel bírnak, hogyan függenek össze egymással. Leginkább arra kerestük a választ, hogy milyen iskolakultúrák, az iskolák mely tulajdonságai erősítik vagy gyengítik az eredményesség valószínűségét. A munkamorál, a tanulmányi munkához való hozzáállás, az extrakurrikuláris teljesítményekben mutatott aktivitás terén találtuk meg a legjobb előrejelzőnek tűnő, s az iskolai évek alatt elérhető eredményességi indikátorokat (Pusztai, 2004, 2009, 2011, Bacskai, 2008).

Miközben a PISA olyan hívószó lett, amellyel oktatáspolitikai döntések egész sorát lehet sürgetni vagy indokolni, a nemzetközi PISA jelentések kezdettől a nem állami fenntartású iskolák jelentős sikeréről számoltak be. Ez a kutatókat folyamatos magyarázatkeresésre sarkallta, a kormányzatokra pedig nyomást gyakorolt azzal, hogy a szektorok

¹ Például a Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS).

ideális méretével és szerepkijelölésével kapcsolatban fogalmazott meg rejtett üzeneteket (OECD, 2012).

Kutatóközpontunk 2014 folyamán a magyarországi egyházi iskolafenntartók képviselőivel készült interjúk során kiderült, hogy a felekezeti szektor sokszínűsége ellenére egyetemes abban, hogy elvetik az uniformizáló teljesítménymércét, vallják, hogy minden diák tehetséges valamiben, és az ennek alapján felépített, személyre szabott jövőtervek kidolgozásában segítik a tanulókat, akikkel szemben elvárás, hogy vállaljanak részt lokális és univerzális közösségi célok megvalósításában (Morvai, 2014). Az interjúk vizsgálatból az is kitűnik, hogy a PISA vizsgálatok, s hazai kistestvérük, az OKM az utóbbi másfél évtized alatt jelentősen kisajátították és leegyszerűsítették az eredményesség fogalmát. A korábbi nemzetközi összehasonlító teljesítménymérések kultúra- és nemzeti oktatási rendszer iránti érzékenységgel szemben azzal az ígérettel fegyverezték le a politikusokat és a közvéleményt, hogy a munkaerőpiaci megfelelés csalthatatlan prediktorait kínálják. Eredményeik közzétételét mindig nagy sajtóvisszhang követi, melynek révén a vizsgálat tapasztalatai tovább egyszerűsítve, rangsorok formájában kerülnek közvélemény elé. Megfigyeltük, hogy miközben a felekezeti fenntartói képviselők és intézményvezetők tisztában vannak a szélsőséges, kognitív kompetenciamérések korlátozott érvényességével, az intézményi szintű teszteredmények lokális iskolaválasztókra gyakorolt hatásaival is számolnak, a finanszírozásukat potenciálisan befolyásoló tényezőként tekintenek ezekre az adatokra, s ezért alkalmasint hatásos kommunikációs elemként használják őket. Természetesen a magasabb státusú tanulókat oktató iskolák általában igazolva látják saját kiválóságukat. A halmozottan hátrányos helyzetűekkel foglalkozó iskolákban viszont arra hívták fel a figyelmet, hogy az ilyen típusú mérések nem képesek kimutatni azokat az attitűdváltozásokat, melyeket a családi szocializációt pótolva, súlyos küzdelemben segít megszületni az iskola, melynek eredményei csak a későbbi teszteredményekben mutatkoznak majd meg (Morvai, 2014, Morvai et al., 2014). Mivel a felekezetek az utóbbi években átvettek vagy indítottak olyan iskolákat, ahol zömmel halmozottan hátrányos helyzetű tanulók alkotják a tanulótársadalmat, az ilyen iskolai környezetekben végzett diszfunkcionális mérési eljárás demagóg diskurzusok keretében történő interpretálása a kutatói logikát is megcsalhatja (Morvai et al., 2014).

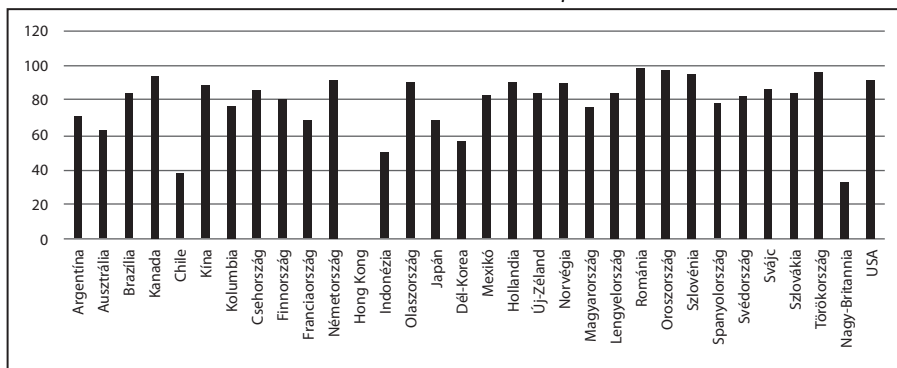
Iskolafenntartók a PISA-ban

Habár az eredményesség jóval tágabb fogalom, a nemzetközi teljesítménymérő vizsgálatok ciklikus jellegük és nemzetköziségük miatt alkalmasak lehetnének arra, hogy a különböző fenntartói szektorok eredményeinek egyik dimenzióját (a kognitív kompetenciát) megvizsgálják. Erre azonban a PISA adatközléséből és mintavételi eljárásából következően kevésbé nyílik lehetőség. Problémás pont, hogy a PISA, s általában az OECD adatsorai három fenntartói szektort különböztetnek meg. Az állami (public) szektorhoz tartoznak azok az iskolák, amelyeket állami vagy központi költségvetésből gazdálkodó szerv (pl. önkormányzat vagy felsőoktatási intézmény) alapított és tart fenn. A PISA országok oktatási rendszereiben ezek az intézmények vannak elsősorban többségben. A második intézményi kör az államilag támogatott magán intézményeké (government dependent private), ezeket nem állami szerv alapította, hanem pl. egyház, alapítvány, s a fenntartásukhoz szükséges összeg több mint 50%-át az államtól kapják. Ilyen, többnyire egyházi iskolák nagy szám-

ban vannak Hollandiában², Belgiumban, az Egyesült Királyságban vagy Németországban. A harmadik szűk csoport a független magán (independent private) intézményeké, amelyek fenntartásához az állam lényegében nem járul hozzá, hanem alapítványi támogatásból, tandíjakkól, adományokból tartják fenn magukat. Európában ez az intézményi forma csak Máltán, Cipruson és Portugáliában közelíti meg a 10%-os arányt (Key Data, 2012).

A nem állami fenntartású iskolák a legtöbb európai országban akkor kaphatnak állami támogatást, ha elegendő tesznek a központilag meghatározott tanterv vagy követelményrendszer törvényben foglalt pontjainak (Pusztai, 2004). Magyarország a 2012-es adatok alapján a középmezőnyben foglal helyet, a szélesebb egyházi, nem állami szektorral rendelkező országok (Hollandia, Belgium) és a szinte csak állami szektorú oktatási rendszerek között (mint Kína, Oroszország, vagy Románia) (OECD, 2014).

1. ábra. Az állami szektorban tanuló diákok számaránya ISCED 3 szinten



Az adatok forrása: Education at a Glance 2014. 416. oldal

A PISA-adatbázisokból azonban nem derül ki, hogy egy intézmény egyházi vagy alapítványi, esetleg egyéb magán fenntartású-e. Az iskolaigazgatói adatok között mindössze egy, pontatlanul megfogalmazott kérdésblokk van, amiből információkat remélhetnénk e kérdésben³, de a fenntartó kiléte rejtve marad az elemző előtt. Pedig az egyházi és az alapítványi fenntartású iskolák nagyon különböznek lehetnek, sőt többnyire az egyházi vagy alapítványi alrendszerek önmagukban sem mutatnak egységes képet még egy országban belül sem. Magyarországon már a szektor formálódásának idején is jelentős területi eltérések voltak kimutathatók a felekezeti intézmények között, melyek két évtized után is tetten érhetők (Pusztai, 2005, Pusztai, 2014). Hogy milyenek a fenntartói arányok egy országban, az oktatási rendszer fejlődéstörténetétől függ, de az iskolaválasztók összetétele,

² Hollandia iskoláinak besorolása a 2012-es évben változott, ill. nem következetes az OECD adatokban. Az Education at a Glance (2014) Hollandiában 91%-os állami fenntartói arányt jelez, míg a PISA tesztet kitöltött diákok között ugyanez az arány csupán 33,6%-os.

³ A tanulók felvételére vonatkozó kérdésre minden item esetén gyakorisággal adhatók meg válaszok, így egy item kiválasztása nem kizárólagos. Nem is lehet az, hiszen az oktatási rendszer jellemzőinek egymástól nagyon távoli dimenzióit fogják át, illetve a megfogalmazás homályossága miatt a válasz nem egyértelmű. „Milyen gyakran veszik figyelembe a következőket a tanulók felvételekor? (A) tanuló tanulmányi teljesítményét, (b) az előző iskola ajánlását, (c) a szülők oktatási vagy vallási nézetek iránti igényét, (d) a tanuló speciális programok iránti érdeklődését, (e) az egy családdhoz tartozók előnyben részesítését és (f) a helybeliket.”

igényei, a konkrét pedagógiai funkciók különbségei tovább árnyalják a helyzetet, s az erre nem reflektáló nemzetközi összehasonlítás téves úton jár.

Az iskolaszektorok funkciói többféle megközelítésben vizsgálhatók, melyek némelyike a fent említett iskolaigazgatói kérdésre adható válaszokban is felsejlik. A vallásosság, a társadalmi szelekció, a pedagógiai hatékonyság és verseny, a regionális vagy lokális küldetés is lehet az értelmezés kulcsa. Kézenfekvőnek tűnik, hogy az egyházi iskolákat azon szülők igényei hívják életre, akik szeretnék vallásos nevelésben részesíteni gyermeküket. Azokban az országokban, ahol az állami iskola szellemiségétől hagyományosan nem áll távol a vallásos nevelés, a felekezeti iskolák részaránya nemcsak kisebb a magán szektoron belül, hanem gyakran a domináns felekezettől eltérő felekezet működteti őket. Ha a közép-európai adatokat vizsgáljuk, s Lengyelország, Csehország, Szlovákia és Magyarország vallásszociológiai jellemzőit összevetjük a felekezeti iskolák arányaival, akkor azt tapasztaljuk, hogy minél népesebb a magukat egyértelműen vallásosnak tartók tábora egy országban, annál szűkebb a nem állami szektor (*Bacsikai*, 2012), hiszen a vallásos világnézet és az ennek megfelelő nevelési elvek megjelennek az állami oktatásban is. Nagy-Britanniában, ahol jellemzőek a vallásos szellemű állami iskolák, a nem állami iskola azokat a funkciókat teljesíti, amit az állami szektor nem lát el. Noha fontos magyarázó erő rejlik ezekben a tényezőkben (*Pusztai*, 2009), a PISA nem képes regisztrálni az állami és nem állami szektor világnézeti sokszínűségét.

A nem állami szektor funkciójának másik értelmezése a pedagógiai szerepvállalások eltérő karakteréből indul ki. A PISA adatokat szektorközi összehasonlításban elemző Bertola és Checchi (2013) szerint elsősorban az állami szektor pedagógiai funkciójától és hatékonyságától függ az, hogy a nem állami szektor jellegében mennyire tér el tőle. Ha az állami szektorban az alacsonyabb teljesítménykényszer a jellemző, mint az angolszász országokban, akkor a nem állami oktatás szigorúbb, szelektívebb, s a tehetséggondozásra koncentrál. A kontinentális országokban, ahol az állami szektorban erősebb szelekció uralkodik, ott a nem állami szektor felkarolja azokat, akiket az előbbi nem tud sikerre vinni, mert speciális nevelési igényűek, tanulási nehézségeik, a többségtől eltérő kulturális igényeik vannak. A magyar oktatási rendszerben egyszerre van jelen mindkét jelenség, de földrajzilag jól körülhatárolhatóan: a fővárosban a nem állami szektornak inkább a tehetséggondozó, szelektívebb, míg például az alföldi-, észak-magyarországi régióban a befogadó, felzárkóztató jellege dominál (*Pusztai*, 2004, *Pusztai*, 2005, *Pusztai*, 2014). Szegregált lakókönyezetekbe települve a családok gyermeknevelési szokásainak fokozatos formálásával a halmozottan hátrányos helyzetű tanulótársadalom számára speciális lokális küldetést tölthetnek be a felekezeti iskolák (*Coleman & Hoffer*, 1987, *Pusztai*, 2009). Az ilyen intézményi környezetekben az eredményesség az első években nem mérhető kompetenciatesztekkel. Itt olyan mérőeszköz lenne képes az előrelépést regisztrálni, mely megragadja az iskola iránti szülői és tanulói bizalom, az iskolai megjelenési hajlandóság, a tanulással kapcsolatos munkavégzés iránti motiváció növekedését, melyek kétségtelenül feltételei a későbbi tanulmányi előrelépésnek (*Morvai* et al, 2014). Ahol a tanulásnak, az iskolának már az egyéni és családi napirendekben való megjelenése is pedagógiai sikernek számít, ott álságos dolog az eredményességet igen szűkkeblűen értelmező rangsorokra hivatkozni.

Ezen a ponton, a funkcionális változatosságra való érzéketlenség felől el is érkeztünk a PISA mintavétel nyilvánosságának hiányosságához, mely az országokon belüli oktatás-ökológiai sokszínűséget – úgy tűnik – figyelmen kívül hagyja, de legalábbis zavarosan ke-

zeli. A fenntartói összehasonlítások kapcsán a PISA mintavételi eljárása több problémát vet föl. Az alapos PISA kézikönyvekből tudjuk, hogy a vizsgálatok mintavétele során országoként különböző szempontokat is érvényesítenek. Több országban a minta területi és néhányban fenntartói (állami vagy magán, tehát a két magánszektor összevontan) megoszlása reprezentálja az ország iskolarendszerének ezen sajátosságait, s emellett még országoként eltérő szempontok alapján továbbrétegezik a mintavételt. Meghökkenítő eljárás, hogy Magyarországon, ahol az iskolák földrajzi elhelyezkedése döntően meghatározza társadalmi és kulturális kompozíciójukat, egyedül a 15 éves diákok iskolatípusát igyekeznek reprezentálni a mintában, s elmarad a tanuló lakóhelyének régiója és településtípusa, ezek társadalmi kontextusának jellemzői.⁴ A mintavétel e hiányosságát csak az országokénti elemzések képesek kiszűrni. Magyarországi adatok elemzése kapcsán erről a problémáról számol be Imre (2005), más vizsgálatok viszont figyelmen kívül hagyják ezt (Dronkers & Róbert, 2005; Dronkers & Avram, 2009). Ennek oka az, hogy míg utóbbi kutatások több ország összevont adatain dolgoznak, amelyben így kisebb a torzítás jelentősége, a kutatók azzal nyugtathatják magukat, hogy a különböző irányú mintavételi hibák nagyjából-egészében kiegyenlítik egymást, addig egy-egy ország néhány iskolájáról szólva a probléma jelentősége megnő. Noha a nyilvánosan letölthető adatbázisokban csak a fent említett fenntartói kategóriákkal találkozunk, a teljes országos PISA-adatbázisban számon vannak tartva a konkrét fenntartók. Németországban arra is volt példa, hogy egy kutató nemcsak megkapta a PISA mintába bekerülő felekezeti iskolák azonosítót, hanem külön kérdőívet csatolhatott a hivatalos kérdőívek és feladatlapok mellé, hogy az eredményességi különbségek mögött álló fenntartói sajátosságokat meg tudja ragadni (Standfest, 2005). Egy 2009-es vizsgálatunk alkalmával, melynek középpontjában a közép-európai térség egyházi iskoláinak PISA 2009 eredményei álltak, találkoztunk ezen információk begyűjtésének nehézségeivel. Az iskolára vonatkozó adatot a PISA nemzetközi projekt koordinátorai tudják megadni. Mivel ritkán sikerül a kellő információval és hatáskörrel rendelkező kapcsolattartót megtalálni, a kutatónak könnyen az az érzése támad, hogy a transzparencia helyett az információmonopólium érvényesül, s így a kölcsönös gyanakvás nehezíti a tisztánlátást.⁵

A nem állami iskolák összetételének országokénti reprezentativitásával kapcsolatos fenti kételyek fenntartása mellett megvizsgáltuk, hogy a különböző országokban mennyire arányos a 2012-es PISA vizsgálatban szereplő nem állami oktatásban tanuló diákok aránya az adott oktatási szinten tanuló diákokéval. Ehhez az adathoz csak a nyilvánosan elérhető PISA-adatbázist, ill. a szintén nyilvános OECD kiadványokat használtuk, tehát a fenntartói adatokat nem tudjuk részleteiben vizsgálni. Úgy találtuk, hogy a legtöbb országban (bár még egyszer kiemeljük, erre nézve nem reprezentatív többnyire az adatfelvétel!) közel hasonlóak az arányok, de vannak olyan államok, ahol tíz százaléknál is nagyobb eltérések fordultak elő, ilyen Lengyelország, Finnország és az Egyesült

⁴ A kézikönyvek szerint az oktatási kormányzatok kérésére a mintavétel során felülreprezentálnak olyan intézményeket, amelyek tanulóira az adott ciklusban kiemelten kíváncsiak (OECD 2009). Hogy a teljes adatbázisban mégse legyenek zavaróak ezek a különbségek, minden tanuló kap egy végső súlyváltozót (final replicant weight), amellyel beszorzandóak a válaszai.

⁵ Volt olyan ország, ahol vigyázva arra, hogy az iskolák ne legyenek beazonosíthatók, megkaptuk a kért fenntartói kódokat, volt, ahol olyan információt adtak ki, amely alapján konkrétan beazonosíthattuk az intézményeket, volt, ahol kiadták a kért adatot, de az illetékes a neve elhallgatását kérte, máshol a független magánszektorról nem kaptunk semmilyen információt (Bacskai 1012).

Királyság is. Ezekben az országokban a PISA-felmérés szerint magasabbnak tűnik az állami szektorban tanulók aránya, mint az OECD statisztikák alapján. Hazánkban kisebb eltérés mutatkozik az állami szektor javára, ugyanakkor – ha górcső alá vesszük a PISA-adatbázisban a tanulók megoszlását az iskolaszékhely településtípusa szerint –, azt tapasztaljuk, hogy a települési lejtő két végén, a fővárosban és a 3000 fő alatti községekben felülreprezentált az állam által támogatott magán iskolák aránya a többi településtípushoz képest. Mint arra már korábban utaltunk, a magánszektor nem egységes, hiszen területenként más-más szerepet töltenek be az iskolák. Ha a regionális megoszlást nem is ismerjük, félő, hogy PISA-minta nem tükrözi a hazai nem állami szektor valós összetételét s eredményeit. Ez önmagában nem probléma, de ha a magyar oktatás egyötödét felölölő nem állami szektorról így nem pontos a PISA-képünk, hogyan lehetünk biztosak abban, hogy a további négyötöd tekintetében megbízhatók az adatok?

A nem állami fenntartású iskolák előnye a PISA-ban

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy – noha az iskolafenntartó kezdettől fontos háttérváltozóként szerepelt a PISA-jelentésekben – ezek a mérések nem tudnak behatolni a fenntartói sokszínűség világába. Nemzetközi összehasonlító elemzésünk során korábban magunk is rámutattunk, hogy a nem állami szektor oktatási rendszerbeli aránya, belső tagoltsága, jogi, finanszírozási státusa, szakmai autonómiája rendkívül differenciált (Pusztai, 2004, Bacskai, 2012). A nem állami fenntartók összehasonlításakor a hasonlóságok és a különbségek országonkénti differenciáinak szövevényével kell megküzdeniük a kutatóknak, hogyha tetten szeretnék érni a szektorközi különbségek okait. Dronkers és kutatótársai az állami és a nem állami iskolák között minden dimenzióban jelentős különbséget mutattak ki (Róbert—Dronkers, 2005, Corten—Dronkers, 2006, Dronkers—Avram, 2009). Úgy találták, hogy az államilag támogatott (többségében felekezeti) magániskolák diákjainak PISA-pontjai magasabbak, mint a más szektorban tanuló diákoké. Ezt a hagyományos oktatáspolitikai narratívában általában azzal szokták magyarázni, hogy az államilag támogatott magán szektorban tanulók családjának társadalmi státusa magasabb. A kutatók azonban azt is bizonyították, hogy a hasonló háttérű diákok eredményeinek összehasonlításakor is számottevő különbség van az állami és a nem állami szektor eredményessége között. Az okok keresése kapcsán több tényezőt vettek számba. Vizsgálták a működtetés és a kontroll sajátosságait, az iskolai autonómiát, a diákok társadalmi háttérét és az iskolai légkört is. A kétféle magániskola és az állami iskolák között minden dimenzióban jelentős különbséget mutattak ki. A többváltozós elemzés során kiderült, hogy az államilag nem támogatott magán intézmények hatékonysága ugyanolyan diákháttér esetén alacsonyabb, mint a hasonló adottságú állami vagy a támogatott magán intézményeké. Ez azt is jelenti, hogy az iskolai irányítással, a diákok társadalmi háttérével, vagy a nem állami szektor fejlődése közötti különbségekkel önmagában nem magyarázható a teljesítményelőny, hiszen a kétféle típusú magán iskolarendszerben e változók közel hasonlóak voltak. Úgy találták, hogy az iskolai klíma kedvezőbb mivolta viszont már magyarázattal szolgálhat a különbségre. Ám az iskolaszektor pozitív hatása nem minden diák esetében érvényesült egyformán. A kevésbé előnyös társadalmi-gazdasági háttérű diákok eredményeire erősebb pozitív hatást gyakorolt a fenntartó, mint magas státusú társaikéra, s az esélyegyenlőség megteremtését jobban szolgálták az egyházi intézmények (Dronkers—Róbert, 2005, Corten—Dronkers, 2006).

A PISA-adatfelvételek azonban nemcsak a konkrét fenntartótípusról nem tartalmaznak adatot, több kutató ütközött már abba az akadályba, hogy például a felekezeti iskolák hatását leginkább magyarázó Coleman-elméletet sem lehetett megfelelően tesztelni ezeken az adatbázisokon (Corten—Dronkers, 2006, Pusztai, 2009). Miközben ez az elmélet ad a legmarkánsabb választ az esélykülönbségek iskolai kompenzálására vonatkozólag, a PISA szakértők mintha nem tudnának e mutatók létezéséről.

A már említett Standfest a PISA vizsgálatban részt vevő intézményeket nemcsak azonosíthatta, hanem alapos kérdőíves felvétellel egészíthette ki a hiást. Kifejezetten egyházi iskolák hatékonyságát és a társadalmi hátrányok csökkentésében játszott szerepét igyekezett feltárni, mivel a PISA 2000 a német evangélikus iskolák előnyét mutatta ki (Standfest et al., 2005). A legerősebb hatótényezőnek az bizonyult, ha az iskolai és az otthoni miliő, a családok és a tantestület vallásos nevelési értékorientációja találkozott. Azokban az esetekben, ahol ezek harmonizáltak egymással, az iskola hatékonysága lényegesen magasabb volt a várhatónál. Az egyházi szektor előnyét általában a társadalmi hátrány csökkentésében érte tetten, mikor azt tapasztalta, hogy ott a kevésbé előnyös háttérű diákok is jobban teljesítenek. A magyarázatai ismét az iskolai klímátényezőkre hívták fel a figyelmet, melyek közül a tanár-diák viszonyt harmonikusabbnak találta az egyházi intézményekben, miközben a diák-diák viszony tekintetében nem volt szignifikáns eltérés. Egy 2012-ben publikált kutatásunk három volt szocialista ország egyházi iskoláit vizsgálta (Bacskai, 2012). A PISA-adatbázisból kimaradt fenntartói adatok pótlására irányuló erőfeszítéseink nyomán sikerült legalább a nem állami fenntartótípust meghatározni, s az egyházi iskolákra vonatkozó megállapításokra jutni. Hozzá kell tennünk, olyan döntő fontosságú adatok, mint az iskola regionális elhelyezkedése vagy a fenntartó felekezet továbbra sem szerepelhetett az elemzésben, mivel ezekről egyáltalán nem tartalmaztak információt a PISA-adatbázisok. Az elemzések során megállapítottuk, hogy a szakirodalomban leírt szektorközi különbségeket Szlovákiában és Magyarországon is megfigyelhetjük az egyházi szektor javára. A harmadik vizsgált országban, Lengyelországban jelentős a független magán szektor előnye, amelyhez képest az államilag támogatott egyházi iskolák hátrányban vannak. Lengyelországban az államilag nem támogatott szektor fizetős egyházi iskolákat is magában foglal, melyekben a kevésbé módos tehetséges tanulók komoly ösztöndíjakat kapnak (Małachowski, 2008). Itt ez a szektor jobban teljesít, mint az államilag támogatott egyházi szektor (Bacskai, 2012). Ez az eredmény is arra inti az elemzőt, hogy a PISA szektorokra vonatkozó megállapításai fenntartásokkal kezelendők, s a fenntartói szektorok adminisztratív kategóriái országonként, s esetleg még felekezetenként is mást és mást takarhatnak.

A 2009-es PISA-vizsgálat homlokterében az olvasás-szövegértési teljesítmény állt, s mi is ezeket vizsgáltuk kiemelten. Azt tapasztaltuk, hogy az egyházi szektorban mérsékeltabb a társadalmi háttér determináló ereje, mint az államiban. Ennek okait keresve megállapítottuk, hogy azok, akik sokat és szívesen olvasnak, lényegesen jobb teljesítményt értek el a teszten, és a teljesítményelőnnel rendelkező szektorokban (nálunk és Szlovákiában az egyházi, a lengyeleknél a magán) többen vannak az olvasni szerető diákok. A többváltozós elemzés során kiderült, hogy ebben a tekintetben az iskolatípus hatása érvényesült, hiszen a gimnazisták olvasási attitűdjei Szlovákiában és Magyarországon is lényegesen erősebbek, mint az általános iskolásoké, vagy szakképző intézmények tanulóié. Mivel az egyházi iskolák többsége gimnázium, ezért az iskolatípus hatása is megjelenik a szektorhatásban, de hazánkban látszik, hogy az egyházi intézmények diák-

jainak olvasási attitűdjei karakteresebbek, mint más gimnazistáké, vagy akár a másik két ország egyházi tanulóié (Bacskaï, 2012). A tanuló társadalmi státusával kontrollált elemzés itt is arra hívta fel a figyelmet, hogy a felekezeti iskola ereje az attitűdformálásban kevesebb, s ennek folyományaként jelenik meg a jó teszteredmény.

A bemutatott szakirodalom alapján láthattuk, hogy az egyházi, vagy a nem állami iskolák teljesítményelőnye általánosságban jellemző, de nem mindenhol. Úgy gondoljuk, egy szektor és egy iskola teljesítményelőnyét kizárólag a diákok családi hátterének kontrollja alatt szabad vizsgálni, hogy ne az iskolai szelekció végeredményére, hanem valóban egyfajta pedagógiai hozzáadott értékre közelíthessünk rá. Ebben a tekintetben a PISA megint gondot okoz. Az adatbázisban szerepel egy családi szociokulturális index, ami a szülők iskolai végzettségét, munkaerőpiaci státusát, az otthoni fogyasztási és kulturális, valamint tanulást segítő javakat foglalja magába (PISA, 2009). A különböző PISA kiadványokban folyamatosan erős nyomattal emlegetik ezen index hatásának kiszűrését. Azonban ez az index nem foglalja magába a horizontális társadalmi különbségek perdöntő dimenzióit (a tanuló lakóhelyének régiója, településtípusa, a térség társadalmi-gazdasági fejlettsége), így sem Magyarország, sem számos más, társadalomföldrajzilag erősen heterogén ország tanulóinak társadalmi réteghelyzetéről nem ad megfelelő információt. Mint korábban rámutattunk, a felekezeti iskolák esetében az egyes régiókban betöltött funkcióik teljesen eltérhetnek, így a területi tényezők figyelmen kívül hagyása miatt – udvariasan szólva – nem megfelelően transzparens a sztenderdizált családi szociokulturális index alkalmazása (Pusztai, 2004).

A PISA és a nevelési értékek

Érdemes átgondolni azt is, hogy a PISA vizsgálatok során mért kompetencia vajon mennyire tud független lenni a tanulói habitustól, amely – a kutatók egy része szerint – elsősorban a társadalmi státusban gyökerezik. Bourdieu például amellet érvel, hogy az osztályspecifikus habitus magában hordozza az idővel kapcsolatos predispozíciókat (a hosszadalmas, kitartó munkavégzésre való hajlandóságot), a kulturális javakhoz való viszonyulást és az iskolai feladatok közbeni görcsös szorongást vagy a megméretés nagyvonalú könnyedséggel való kezelését (Bourdieu, 1978, Nash, 2002). Kutatási eredményeink szerint az eredményes felekezeti fenntartók iskoláinak titka éppen abban rejlik, hogy a státusvezérelt habitustípusokon nyugvó viszonyulást, diszpozíciókat módosítani képesek. Bourdieu szerint ez kizárólag egy sajátos éthosz segítségével válhat lehetségessé. Paradox módon ennek az ösztönző intézményi éthosznak a kulcsa talán éppen az, hogy nem abszolutizálja az ilyen típusú mérések jelentőségét, s nem hajszolja a tanulókat a mérőszköznek való megfelelés érdekében. A 2014-es interjú vizsgálatunk azt mutatta, hogy a felekezeti iskolák fenntartói és pedagógusai autonóm és többdimenziós eredményesség-konceptióval rendelkeznek és tisztában vannak a szélsőségek, kognitív kompetencia-mérések korlátozott érvényességével. A tanulók felnőttkori bevételeinek előrejelzőit más indikátorban látják megragadhatónak, s a diákok formálódását azok az iskolák képesek monitorozni és támogatni, amelyekben a tanárok és diákok közötti és a tantestületen belüli kapcsolatok multiplexitásuk miatt erősek (Pusztai, 2009, Morvai & Sebestyén, 2014). Az iskolai gyakorlatok e finom mechanizmusait nem könnyű feltárni, noha kétségtelen, hogy a PISA háttérkérdőívei is megpróbálnak bizonyos magatartásmintákat és attitűdöket kitapintani az iskolavezetői és diákkérdőívekben. Ciklusonként átvizsgálva ezeket a

mérőeszközöket, azt látjuk, hogy a kutatók négy területet emelnek ki: a tanórai magavi-seletet, a keményebb iskolai kihágásokat, a hiányzási, késési adatokat, valamint a tovább-tanulási aspirációt. Azonban a PISA ezeket olyannyira nem tekinti eredményességi mu-tatónak, hogy 2012-re már ki is kopott ezeknek a szempontoknak a vizsgálata. Helyet-rük túlsúlyba került a matematika és az informatika tanulással kapcsolatos szokások fel-tárása, valamint a későbbi munkaerőpiacra való felkészültség praktikumra egyszerűsített mutatói (volt-e már gyárlátogatáson, tud-e CV-t írni, vagy tájékozódott-e már a diákhitel felvételéről), amik, azon túl, hogy teoretikusan kevésbé megalapozott mutatók, magyar-országí viszonylatban nem is aktuálisak még ebben az életkorban. Úgy tűnik, a PISA a sötétben tapogatózik, s a többdimenziós és hosszútávú eredményességet jobban előrejel-ző tanulmányi munkaértékekhez és munkamorálhoz való viszonyulás kérdése egyelőre nem került érdeklődése homlokterébe.

Azonban saját szektorközi összehasonlító vizsgálataink korábbi eredményei alapján a nevelési értékek és a teszteredmények között összefüggést feltételezünk. Voicu (2013) PISA-adatok elemzése során kimutatta, hogy a szülők nevelési értékei erősen befolyásol-ják az iskolával és a tanulással kapcsolatos attitűdöket. A tanulmány nemzetközi mére-tekben megerősítette az iskolaszektorok kapcsán tett megállapításainkat, amikor amel-lett érvelt, hogy az egyes oktatási rendszerek nemzetközi mérésekben elért eredményei és az adott országban jellemző nevelési értékek között összefüggés van. Különösen a felelő-ségérzetet, mint a jó teljesítményhez való hozzájárulást emelte ki. Próbaképpen a World Value Study 2005 és 2008 közötti hullámának országokként átlagolt aggregált adataihoz magunk is hozzárendeltük az adott ország állami-nem állami iskoláinak arányszámait, a 2012-es PISA-elmérés országokként átlagolt eredményeit, valamint az ország helyezését a teljes rangsorban, vagyis a PISA-interpretációkat követve országos elemzési szinten ma-radtunk. Az élboly országokban a takarékoság, a kemény munka és kitartás, mint neve-lési érték dominál, s a felelősségérzet magasra értékelése egyértelműen kimutatható. Egy korábbi kutatásunkban, ahol a szülői generáció nevelési értékeit vizsgáltuk iskolázottság és vallásosság szerinti bontásban, azt tapasztaltuk, hogy Magyarországon a felelősségér-zet a magas státusú vallásos családokban kerül a nevelési értékhierarchia csúcsára (Pusz-tai, 2011b). A PISA nem kérdez rá a tantestületek nevelési értékeire, így nincsenek ada-taink arról, hogy az országok többségében melyik szektor hozzájárulása jelentősebb ezek továbbadásában, ám azt fel kell ismernünk, hogy amikor az eredményes iskolákat vagy a dobogós PISA helyezést elért országok oktatási rendszereit felmagasztaljuk, akkor való-jában az egyes társadalmakban és iskolafenntartói szektorokban fontosnak tartott gyer-meknevelési értékeket ünnepeľjük.

Összegzés

Tanulmányunkban a PISA-vizsgálatok néhány koncepcionális hibájára, hiányosságára kívántuk felhívni a figyelmet. Állításainkat az iskolafenntartói eredményességet a PISA-adatbázisok segítségével elemezni próbáló kutatások továbbgondolásaként fogalmaztuk meg. A legalapvetőbb, elvi szintű problémának az eredményesség fogalmának leszűkített értelmezését és az e koncepció jegyében mért eredményesség abszolutizálását, annak „im-perializmusát” tartjuk. Ez a fenntartói különbségek mögötti kulturális diverzitást hagyja figyelmen kívül, s épp ezzel szűkíti le saját szemhatárát: emiatt tételezi fel, hogy az ered-ményességekülönbségek az iskola, illetve az iskolarendszer oktatási teljesítményével ma-

gyarázhatók, s hagyja figyelmen kívül a kulturális és családi értékorientációkat, zárja ki a vizsgálódás érdekköréből az iskolakultúra és a tanulási éthosz dimenzióit. További problémát okoz a PISA vizsgálatokban a fenntartói besorolás zavarossága, a szektorok országok közötti és országokon belüli funkciókülönbségeinek negligálása, a mintakiválasztás nem kielégítő transzparenciája, a társadalmi státus leszűkített és az egyes országokban nem adekvát értelmezése, a regionális, települési különbségek, és ezzel a tanulói populációk heterogenitásának figyelmen kívül hagyása.

IRODALOM

- BACSKAI, K. (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*. vol. 108. No. 4. pp. 359-378.
- BACSKAI, K. (2012): Egyházi iskolák a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In: Földvári M. – Nagy G. D. (szerk.) *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Szeged, Belvedere Meridionale. pp. 253-270.
- BERTOLA, G. & CHECCHI, D. (2013): Who Chooses Which Private Education? *Theory and International Evidence IZA DP No. 7444* June.
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- CORTEN, R. & DRONKERS, J. (2006): School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private, Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation* 12. 2. pp. 179–208.
- DRONKERS, J. & AVRAM, S. (2009): Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A reanalysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*. vol. 55. No. 6. pp. 895–909.
- DRONKERS, J. & RÓBERT, P. (2000): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, vol. 14. No. 3. pp. 519–537.
- DRONKERS, J. & HEMSING, W. (1999): Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisationseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. No. 2. pp. 247-261.
- DRONKERS, J. (2004): Do Public and Religious Schools Really Differ? Assessing the European Evidence. In: P. J. Wolf & S. Macedo (eds) *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Brookings Institution Press, Washington DC. pp. 287–314. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- IMRE, A. (2005): A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, vol. 14 No. pp. 475-491.
- KEY DATA ON EDUCATION IN EUROPE 2012 (2012): Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- MAŁACHOWSKI, R. (2008) The Social, Legal and Functionary Aspects of Catholic Education in Poland (1991-2004). In: Pusztai G. (Ed.) *Education and church in central and eastern europe at first glance*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, pp. 73-84.
- MORVAI, L. & SEBESTYÉN, K. (2014): *Jó és eredményes a mi iskolánk*. Esettanulmány. Budapest, OFI.
- MORVAI, L., INANTSY-PAPP, Á. & VERDES, M. (2014) Egyházi fenntartású tanoda az Észak-Alföldön. Esettanulmány. Budapest, OFI.
- MORVAI, L. (2014): *Efficiency Concept of Religious Schools*. Konferencia elő-

- adás. Nationhood in the Carpathian Region Hungarians and their Neighbours: Sociological Perspectives. Kolozsvár: BBTE. 11. pp. 27-29.
- NASH, R. (2002): A Realist Framework for the Sociology of Education: thinking with Bourdieu Educational Philosophy and Theory. vol. 34. No. 3 pp. 273-288.
- OECD (2009): PISA Data Analysis Manual. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf>
- OECD (2012): Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>
- OECD (2014) Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing.
- PUSZTAI, G. (2004): *Iskola és közösség*. Gondolat, Budapest.
- PUSZTAI, G. (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, vol. 14. No. 3. pp. 534-552.
- PUSZTAI, G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- PUSZTAI, G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- PUSZTAI, G. (2011b): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, vol. 20. No. 1. pp. 48-61.
- PUSZTAI, G. (2014): Felekezeti oktatás új szerepeiben. *Educatio*, vol. 22. No. 1. 50-66.
- STANDFEST, C. & KÖLLER, O. & SCHEUNPFLUG, A. (2005): leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Waxman. Münster.
- STANDFEST, C. (2005): *Erträge von Erziehungs- und Bildungsprozessen an Schulen in evangelischer Trägerschaft in Deutschland - Ein multikriterialer Ansatz*. Doctoral Thesis. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen. Nürnberg (FAU).
- UERZ, D., DEKKERS, H., BEGUIN, A. A. & DRONKERS, J. (2004): Mathematics and Language Skills and the Choice of Science Subjects in Secondary Education. *Educational Research and Evaluation*. vol. 10. No. 2. 163-184.
- VOICU, B. (2013): A Cross-Country Comparisons of Student Achievement: the Role of Social Values. *International Journal of Sociology of Education*, vol. 2. No. 3. pp. 221-249.

Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA-felmérésekben

A PISA-jelentések ismerői számára feltűnő lehet, hogy ezek nagyon kis mértékben térnek ki az őshonos, nem bevándorló fiatalok iskolai teljesítményére, miközben a migráns gyerekek kompetenciáit több tematikus körletben is vizsgálják. Pedig a nemzetközi mérés módszertana – egy fontos megszorítással – elviekben lehetővé teszi az őslakos kisebbségi (nemzetiségi) csoportba tartozó tanulók iskolai teljesítményének mérését is. Ez a megszorítás nem más, mint az, hogy a kisebbségi csoportokat leszűkítjük a nyelvi kisebbségekre. A PISA-ban ugyanis rákérdeznek az otthon beszélt nyelvre, illetve a teszt nyelvére is, e kettő összekapcsolása pedig lehetővé teszi, hogy összevegyük az otthonukban nem a teszt nyelvét beszélő kisebbségi fiatalok iskolai teljesítményét azokkal, akik anyanyelvükön tanulnak, illetve azokkal a többségiekkel is, akik értelemszerűen államnyelven tanulnak. Míg bizonyos országokban a képzés nyelve alapján tagolt iskolai rendszereket részletesebben is megvizsgálják (külön regionális almintákat is lekérdeznek, mint például Belgiumban, Kanadában), addig térségünkben e kisebbségi vonatkozások explicit módon nem jelennek meg.

Tanulmányomban azt vizsgálom meg, mely országokban lehetséges egyáltalán a nyelvi, nem bevándorló kisebbségek iskolai teljesítményét vizsgálni, illetve az elemzendő országokban és térségekben milyen állításokat fogalmazhatunk meg az anyanyelvi oktatás sikerességéről. A tanulmány ugyanakkor kitér arra is, mi húzódhat meg amögött, hogy ezt a témát a nemzetközi mérés mondhatni elhanyagolja. Tudnivaló ugyanis, hogy sok térségben éppen a nyelvi másságra épülő különülések okoznak konfliktusokat, és ezek gyakran az oktatási folyamatokra is kihatnak – vagy fordítva, az oktatás körüli viták generálnak újabb és újabb ellentéteket.

Miért fontos a kisebbségi tanulók oktatási teljesítményének elemzése?

Közismert oktatásszociológiai feltevés, hogy az iskola sok vonatkozásban leképezi egy társadalom viszonyrendszerét, és központi kérdés, hogy az oktatás képes-e kompenzálni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Azon országokban, ahol jelentősebb bevándorló vagy

► *Educatio* 2015/2. Papp Z. Attila: Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA-felmérésekben, 50–63. pp.

őshonos kisebbségi csoportok élnek, az iskola szerepe több szempontból is felértékelődik. Egyrészt az oktatás a társadalmi (beleértve a munkaerő piaci) integrációt támogató eszközként értelmezhető, és felmerül, hogy a beazonosítható kisebbségi csoportok oktatási részvétele milyen mértékben mutat hasonlóságot az adott társadalom általános trendjeivel. Másrészt pedig a kisebbségi gyerekek iskoláztatásának jellege egy ország kisebbségpolitikájának sajátosságáról is árulkodik. Míg a migránsok esetében e kérdésnek időperspektívája és nyelvi-kulturális dimenziója van (hány éve él egy migráns diák például az adott országban, ott született-e avagy nem, hogyan kezeli a nyelvi különbségséget az iskola), nem bevándorló kisebbségek esetében e tényezők nem, vagy teljesen másképpen merülnek fel. A nemzeti kisebbségek esetében az időperspektíva szintjén ugyanis a migránsokkal ellentétben nem az „érkezés” időpontja, hanem éppen fordítva, a közösséggént való hosszabb távú fennmaradás, a jövő perspektívája tematizálódik. Ez ugyanakkor kihat az etnikai, nyelvi dimenzióra is, hiszen e „képzelt közösségi jövő” az anyanyelv használatának biztosítását feltételezi. Ezért a nemzeti kisebbségek általában törekednek az anyanyelvi oktatás valamilyen intézményesülésére, egyszersmind saját nyelvük iskolai használatára, mivel ebben a közösséget fenyegető nyelvi asszimiláció megakadályozásának vagy mérséklődésének eszközét is látják. Csakhogy az anyanyelv iskolai használatának keretet szabnak az adott többségi állam törvénykezése, illetve a jogalkotáson is túlmutató kisebbség- és nyelvpolitikai ideológiák, valamint ezek oktatási szférára való lecsapódása.

Bernard Spolsky elmélete szerint a nyelvpolitikának három önálló eleme van: a tényleges gyakorlat (nyelvhasználat), a nyelvvel kapcsolatos hitek (ideológiák) és a nyelvre irányuló menedzsment (tervezés). E pillérekre építve az egyes országokat nyelvstratégiai szempontból is megkülönböztethetjük (ld. 1. táblázat), de ugyanakkor mikro szinten is értelmezhetjük az egyének vagy kisebbségi csoportok nyelvhasználatát. A nyelvhasználat mikroszinten óhatatlanul is döntéseket feltételez, és olyan kontextusokhoz kötött, amelyek kényszerítő erővel hatnak. De a mindennapi használatot befolyásolják a nyelvről alkotott vélemény-együttesek, a hozzáfűzött érték- és hitvilág, az attitűdök, a nyelv presztízse is. E ponton nem az a kérdés, hogy a vélemények tudományosan megalapozottak-e avagy nem, hanem az, hogy az egyén számára relevanciával bírnak. A nyelvvel kapcsolatos „menedzsment” egy csoport vagy közösség nyilvánvaló készítése arra vonatkozóan, hogy befolyásolja az egyének nyelvhasználatát és az azzal kapcsolatos hitvilágát. (Spolsky, 2007)

1. Táblázat: Ország típustípusok nyelvpolitika szerint

Típus	Nyelvvel kapcsolatos attitűdök	Nyelvi ideológia	Nyelvi „menedzsment” (tervezés)
I.	Egyik nyelv nemzeti identitáshoz kötött, a többi marginalizálódott.	Egynyelvűség.	Nyelvi korpusz tervezés (normativizmus), idegen nyelv tanulása.
II.	Két vagy három nyelv kötött a nemzeti identitáshoz, a többi marginalizálódott.	Két vagy háromnyelvűség.	Státusz tervezés.
III.	Egyik nyelv sem kötött valamely nemzeti identitáshoz.	Többyn timerűség, a különféle nyelvek eltérő státussal bírnak.	Korpusz és a nyelv elsajátításának tervezése.

(Forrás: Spolsky 2004, 61)

A nyelvpolitika e vetületeinek felvillantása témánk szempontjából azért bír relevanciával, mert érthetőbbé válik, hogy többnyelvű országokban miért lényeges az oktatás nyelve melletti döntések elemzése, megértése. Ha azonos státusú nyelvi csoportokról (vagy nyelvekről) van szó, ahol nyelvi alapon külön oktatási alrendszereket is szerveznek, akkor az iskolai teljesítmények nyelvi szempontból történő elemzése nem hat ki e nyelvi csoportok említett jövődimenziójára, azaz egyik csoport sem érzi fenyegetettnek magát. De ha a kisebbségi-többségi helyzet hatalmi aszimmetriát is jelent, illetve a nyelvek között státusbeli eltérések is vannak, felértékelődnek az eltérő nyelvi alapon szerveződött iskolákra vonatkozó információk: az ilyen ismeretek ugyanis kimondva-kimondatlanul részét képezik annak a szimbolikus versengésnek, amely áthatja a kisebbségi-többségi viszonyrendszert. Ugyanakkor nem csak szimbolikus értelemben, hanem valóságosan is tétje van az eltérő nyelvi alapon szerveződő iskolák, illetve más-más nemzetiségű diákok iskolai teljesítménybeli különbségeinek, hiszen feltételezhetjük, hogy a kompetenciák kihatnak a későbbi életszakaszra is. Egyik központi kérdés tehát az lehet, hogy a nyelvi különbségek az iskolai teljesítményeken keresztül átváltnak-e rejtett társadalmi különbségekké?

Ha elfogadjuk azt a tézist, miszerint a nemzeti (nyelvi) kisebbségek saját fennmaradásukban érdekeltek, az is kérdés lehet, hogy az anyanyelvi és nem anyanyelvi iskolai képzést választók, hogyan járulnak hozzá a jövőkép megkonstruálásához. Kisebbségpolitikai és kognitív-pszichológiai szempontból egyaránt érvelhetünk az anyanyelvi oktatás mellett. Kisebbségpolitikai szinten természetesen a közösségi mozzanat hangoztatása, a kisebbségi csoport fennmaradásának ideológiája fogalmazódik meg. Ez az értékvilág egyaránt jelen van a kisebbségi elitek politikai agendáján, de nemzetközi dokumentumokban is visszaköszön. Az 1996-an Barcelonában elfogadott Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata például leszögezi: „Az oktatás elő kell, hogy segítse a nyelvi közösség által beszélt nyelv megőrzését és fejlesztését saját tartózkodási területén.” (23 Cikk, 2.)

Kognitív-pszichológiai szempontból azt az érvet lehet felhozni, miszerint egy gyerek anyanyelvén képes leginkább ismereteket megalapozni, elsajátítani. Ez a gondolat például már egy globális 1951-es UNESCO tanácskozáson is megjelent, és javaslatként leszögezték, hogy az anyanyelvet a lehető legkésőbbi iskolai szintekig kell használni, de az iskolai életutat mindenképpen anyanyelven kell kezdeni, mivel a gyerek ezt a nyelvet érti a legjobban, ugyanakkor csak így lehet minimálisra lecsökkenteni az otthon és iskola közötti távolságot. (UNESCO, 1953:48) Érdekes amúgy, hogy a szervezet égisze alatt 1990-ben indult *Education for All* (EFA) mozgalom ún. Dakari Cselekvési Keretprogramja célkitűzéseiben tételesen már nem, csak az értelmezésben találjuk meg az anyanyelvi oktatás fontosságát. (UNESCO, 2000) Az EFA 6 célkitűzéséből az első arra vonatkozik, hogy a korai nevelést és oktatást biztosítani kell mindenki, de elsősorban a sebezhető és hátrányos helyzetű gyerekek számára. A dokumentum csak az ehhez fűzött magyarázatában emeli ki, hogy az ilyen programok a gyerekek igényeire kell, hogy épüljenek, és pszicho-szociális fejlődésük szempontjából anyanyelven kell megszervezni.

Ám a tényleges iskolai nyelvválasztás egy helyi oktatási piacon történik, ahol a szülőknek a gyerekeik iskoláztatása, illetve iskolai tannyelv választása során érvényesülhetnek olyan értékek, vélemények, amelyek ellentmondanak akár a kisebbség- és nyelvpolitikai ideológiáknak, akár a pszichológiai, szakmai érveknek is. A már idézett 1953-as UNESCO kiadványban is olvashatjuk azt, hogy ugyan axiomatikusan kijelenthető, hogy pszichológiai, szociológiai és oktatási szempontból az anyanyelven történő oktatás a leghatékosabb, ennek tényleges megvalósítását politikai, nyelvi, oktatási, szocio-

kulturális, gazdasági, pénzügyi és egyéb gyakorlati tényezők hátrálthatják. (UNESCO, 1953: 11-15.)

Az iskolai teljesítmények tannyelv szerinti, PISA-adatok alapján történő elemzésének tehát gyakorlati és elméleti haszna egyaránt lehet. A gyakorlati haszon az egyes nyelvi oktatási alrendszerek sikeréről és társadalmi presztízséről árulkodhat, elméleti szinten pedig egyrészt tesztelhetjük az anyanyelven való tanulás kompetenciákban mért sikerét, másrészt pedig a kisebbségi-többségi szimbolikus versengéshez szolgálhatunk adalékokkal, ha valamilyen képet kapunk a kisebbségi és többségi gyerekek anyanyelvi oktatási eredményeinek eltéréseiről.

A PISA-mérések lehetséges kisebbségi vonatkozásai

A PISA mérések háttérkérdőívei lehetővé teszik, hogy különféle bevándorló, illetve őslakos kisebbségi és/vagy nyelvi csoportokat beazonosíthassunk. A bevándorló státusz függvényében három csoportot különböztetnek meg: 1. *Őslakos diákok* („native students”, nem bevándorló diákok), azok, akik szintén ugyanabban az országban születtek, ahol a tesztet is kitöltötték, illetve akiknek legalább egyik szülője ugyanabban az országban született; 2. *Másodgenerációs diákok* azok, akik szintén ugyanabban az országban születtek, ahol a tesztet is kitöltötték, de a szülők más országban születtek (a szülők bevándorlók); 3. *Első generációs diákok* azok, akik ők maguk is, illetve szüleik is más országban születtek, mint ahol a tesztet kitöltötték.

A bevándorlók iskolai teljesítménye meglehetősen részletesen tárgyalt téma a különféle PISA jelentésekben és kiadványokban. Az egyes mérések után kiadott jelentések külön fejezetekben foglalkoznak a bevándorlókkal, ugyanakkor időnként tematikus, részletes kiadványokat is megjelentet az OECD (pl. OECD, 2010). E jelentésekből sok minden kiderül, például az, hogy az OECD országok szintjén mintegy 10 százalékot tesz ki a különféle bevándorló tanulók aránya, illetve néhány kivételtől eltekintve, tudhatjuk, hogy az egyes országokon belül az őslakos diákok jobban teljesítenek, mint a migránsok, a migránsokon belül pedig a másodgenerációsok sikeresebbek, mint az első generációsok: az OECD országok szintjén ezen utóbbiak mondhatni egy tanévnek megfelelő lemaradásuk van, és érdekes, hogy ez az eltérés kissé mérséklődve, de akkor is megmarad, ha a családi háttért statisztikai kontroll alatt tartjuk (OECD, 2010:70). A jelentésekből kirajzolódnak a migránsok iskoláinak főbb jellemzői is, mint például az, hogy a bevándorlók rendszerint olyan iskolákba járnak, ahol a tanulói összetétel hátrányos helyzetűnek számít (a migráns iskolák társadalmi-gazdasági indexe egy negyed szórásegységgel kisebb az OECD-hez képest: -0,24, az OECD 0,04-es átlagával szemben), illetve az is, hogy a migráns tanulók nagyobb valószínűséggel kerülnek olyan iskolákba, ahol magasabb az államnyelvet otthon nem használók aránya (OECD, 2010:79). Röviden úgy jellemezhetjük e kisebbségi csoportokat, hogy kettős hátránynak vannak kitéve: hátrányos helyzetből származnak és hátrányos helyzetű iskolákba is kerülnek. Ezek nyilván kihatnak társadalmi integrációs esélyeikre.

A PISA-mérések elviekben azonban lehetővé teszik a nyelvi (kisebbségi) csoportok beazonosítását is. A tanulói háttérkérdőívben szerepel ugyanis az otthon beszélt nyelv, és természetesen tudjuk azt is, hogy egy tanuló milyen nyelven töltötte ki a teszteket. A nyilvánosan, interneten elérhető szakértői adatbázisok tartalmazzak egy ún. nemzetközi tesztnyelv változót, amely azt fejezi ki, a teszt nyelve megegyezik-e avagy sem az otthon

beszélt nyelvvel (*international language of home variable*). Az adatbázisban ugyanakkor az otthon beszélt nyelv változó értékei kellőképpen részletesek, sok ország vonatkozásában tételesen feltüntették a nyelveket (és sajnos vannak olyan országok, ahol csak az említett nemzetközi változó tartalmaz adatokat, azaz nem tudjuk meg konkrétan milyen nyelveket használnak otthon).

E változók segítségével egyrészt be tudunk határolni bevándorló státusztól függetlenül is, nyelvi kisebbségi csoportokat, sőt egy olyan új indexet is létre lehet hozni, amely az anyanyelvi oktatás hatását méri (Papp, 2014).

2. táblázat: Nyelvi (kisebbségi) csoportok beazonosítása a PISA vizsgálatokban

		Teszt nyelve	
		T. többségi	K. kisebbségi
Otthon beszélt nyelv	T. többségi	Többségi anyanyelven	Többségi nem anyanyelven
		(TT típus)	(TK típus)
	K. kisebbségi	Kisebbségi többségi nyelven	Kisebbségi anyanyelven (KK típus)
		(KT típus)	

A fenti modellben (2. táblázat) felvázolt modell kapcsán néhány koncepcionális és módszertani megjegyzést kell tennünk. Egyrészt láthatjuk, hogy a PISA során lehetséges azokat a tanulókat is behatárolni, akik anyanyelvükön tanulnak, és azokat is, akik nem saját anyanyelvükön tanulnak. Ugyan tudatában vagyunk, hogy az anyanyelvnek több meghatározása lehet (például: elsőként tanult, leggyakrabban használt, avagy az etnikai identifikációt jelképező nyelv), itt az egyszerűség kedvéért az otthon beszélt nyelvet értjük ez alatt. Másrészt a fenti modellben többségi és kisebbségi tanulói csoportokat jelöltünk, noha a KT és KK típusba tartozó gyerekek nem föltétlenül „kisebbségiek”, hiszen csak azokról van szó, akik nem az otthon is beszélt nyelvet használják az iskolában, avagy az otthon beszélt és az iskolában is használt nyelvük nem az ország hivatalos nyelve. Többnyelvű országokban természetesen nagyon relatív, és talán csak regionalitásában ragadható meg, hogy ki a „többségi” és ki a „kisebbségi”. Svájcban, Belgiumban, Kanadában például általában nem beszélhetünk ilyen vonatkozásban kisebbségekről, hiszen ezekben az országokban több nyelv is hivatalosnak számít, ugyanakkor Közép-Kelet-Európában vagy a volt Szovjetunió utódállamaiban a magyar és az orosz nyelvi közösségek nemzeti kisebbségnek tekinthetők.

Sajátos helyzetet jelentenek a romák, és térségünkben tekintve a PISA vizsgálatokra, jogos kérdésként merül fel, hogy e kisebbségi csoportról tudunk-e érdemlegeset állítani nemzetközi vonatkozásban. Mivel a romák nem kizárólag nyelvi kisebbséget alkotnak, ezért fentiek fényében nyilvánvaló, hogy a PISA-n belül csak nagyon korlátozottan tudjuk beazonosítani az otthon beszélt nyelv alapján. Magyarán csak a nyelvi asszimilációt még el nem érő cigány csoportokat tudnák megragadni. Erre gyakorlatilag csak egy országban, Szlovákiában van lehetőség, míg azokban a PISA-ban szintén részt vevő országokban (például Románia, Bulgária vagy éppen Magyarország) ahol köztudottan magas a roma populáció aránya, gyakorlatilag nem kerültek be a mintába – nyelvi alapon azonosítható – roma tanulók. Szlovákiában 2009-ben 53, 2012-ben pedig 178 olyan gyerek

került be a mintába, akik otthon romani nyelvet beszélnek. Az alacsony elemszám ellenére a 2009-es adatokat külön tanulmányban feldolgozták (Bruegemann - Bloem, 2013, a 2012-es adatok pedig szintén megerősítik azt a tényt, hogy a roma és nem roma gyerekek között iskolai teljesítményében nagy különbségek vannak (ld. a Mellékletben közölt táblázatot), de ennek kétségtelen fő oka az előbbieknél alacsony társadalmi-gazdasági indexben keresendő.

A nyelvi kisebbségi csoportok beazonosítása felvet egy fontos mintavételi kérdést is. Mennyiben tekinthetjük reprezentatívnak a beazonosítható kisebbségi tanulók halmazát. Egységes válasz e kérdésre nem adható, de néhány fogódzót kaphatunk a módszertani leírások alapján. A PISA vizsgálatok mintavételének az alapegysége az iskola, majd pedig az iskolán belül rendszerint 35 diákot véletlenszerűen kiválasztanak az életkori kritériumnak megfelelően: betöltött 15 év és 3 hónap, és maximum 16 év és 2 hónap (ha kisebb iskoláról van szó, ahol a célcsoport kevesebb, mint 35, akkor mindenkivel kitöltetik a tesztek). Az országos minták rendszerint 4500-5000 főt tesznek ki.

A kétlépcsős rétegzett mintavétel során az iskolákat először elsődleges réteg (*explicit strata*) alapján csoportosítják, ami azt jelenti, hogy az ilyen rétegbe tartozó iskolák önállóaknak tekinthetők, illetve e rétegeket úgy kezelik, mintha önálló mintavételi keretet alkotnának. (OECD, 2012:63) Ilyen elsődleges réteg például több országban valamely területi egység (állam, régió, tartomány vagy kanton), vagy az iskola/képzés típusa, illetve egy-két országban a témánk szempontjából relevanciával bíró oktatás nyelve. A regionálisan is definiálható többnyelvű országokban (mint például: Kanada, Svájc, Belgium, Spanyolország) rendszerint a régió és/vagy az oktatás nyelve ilyen elsődleges rétegnek számít. Ugyanakkor vannak más országok is, amelyek fontosnak tartják az oktatás nyelvét elsődleges rétegnek használni, mint például Finnország, Észtország, Azerbajdzsán (2009-ben), Kazahsztán (2012-ben), Egyesült Arab Emírség (Dubai), Makaó-Kína. A PISA mintavételi eljárása ugyanakkor lehetővé teszi azt is, hogy bizonyos kisebb (általában területi) egységeket ún. elismert régióként (*adjudicated entity*) kezeljenek, mert így erre az entitásra vonatkozóan az elsődleges mintavételhez képest nagyobb elemszámmal kalkulálhatnak, rendszerint legalább 50 iskola mintegy 1500 diákjával.

Az explicit rétegbe sorolt iskolák közül a következő lépésben tényleges, belső rétegeket (*implicit strata*) hoznak létre, és ez alapján választják ki a vizsgálatba bevont iskolákat. A tényleges rétegek között az iskola mérete kötelező jellegű, a kiválasztás az iskolák nagyság szerinti sorrendje alapján történik annak érdekében, hogy ne kerüljenek be aránytalanul nagyobb mértékben sem nagy, sem kis létszámú iskolák. Ezen kívül implicit rétegeként szokták használni például a település és/vagy az iskola típust, a fenntartó jellegét (állami vagy magán), vagy akár az iskola társadalmi-gazdasági indexét vagy a tanulók nemi megoszlását stb.

Tényleges réteget alkothat azonban az oktatás nyelve is, ami elviekben lehetővé teszi a különféle tannyelvű iskolákba tartozó tanulók iskolai teljesítményének is a vizsgálatát. Ilyen esetekben viszont számolni kell azzal, hogy az így bekerült iskolák és a tanulók száma relatív alacsony lesz, még akkor is, ha hozzák az országos szinthez képest elvárt arányokat: ha például egy (kisebbségi) nyelven országos viszonylatban az iskolák 5 százalékában zajlik oktatás, az a PISA mintán belül 7-8 iskolát és legfeljebb 245 diákot jelent, függetlenül attól, hogy az eredeti 5 százalékos „populáció” hány intézményt jelentett. Éppen ezért a minta elsődleges (explicit) réteg szerinti strukturálása azzal az előnyvel járhat, hogy nagyobb mintán, ezért statisztikailag megbízhatóbb elemzéseket lehet

végezni tannyelv szerinti metszetekben. A kanadai, spanyolországi, belgiumi eredményeket rendszerint közzé teszik regionális és/vagy az oktatás nyelve szerinti bontásokban is, Finnországban pedig részletes elemzés készül a svéd tannyelvű iskolákról (Brink, S. — Nissinen K. — Vettenratan, J. 2015).

Noha az implicit réteg szerint kialakult minta elemszáma alacsony lehet, éppen a migráns csoportok – amúgy rendkívül részletes elemzései során – alkalmazzák a PISA-ban azt a statisztikai elvárást, hogy egy almintát akkor tekintenek elemezhetőnek, ha vagy legalább 100 esetet tartalmaz, vagy ha legalább 30, de 5 különböző iskolából tevődik össze (OECD, 2014:382). Ha ezt az elvet elfogadjuk, akkor az egyes nyelvi csoportok anyanyelvi oktatásáról már három iskola alapján tehetünk állításokat (ha feltételezzük, ugyanis, hogy mindegyik iskolában 35 gyerek töltötte ki a teszteket ez meghaladja a 100 főt), illetve a nem anyanyelvi oktatásban résztvevőket is elemezhetjük, ha számuk meghaladja a 30-at, illetve legalább 5 különféle intézménybe járnak.

Statisztikai szempontból egy dolgot még mindenképpen ki kell hangsúlyoznunk. Az teljesen nyilvánvaló, hogy statisztikai hibákkal minden esetben számolnunk kell, amikor nem egy teljes populációt kérdezőnk le, és az is közismert, minél kisebb egy minta, az abból történő becslés statisztikai hibája nagyobb. A PISA-ban mért kompetenciákat azonban minden egyes terület vonatkozásában 5 becsléssel végzik el (*plausible value*), ráadásul figyelembe veszik azt is, hogy az egy iskolába járók vélhetően jobban hasonlítanak egymásra, mint a más-más intézménybe tartozó diákok. Ezért a hibaszámítás nem úgy történik, mint egy szokványos kérdőíves felmérés során, hanem 80 darab ún. visszatevéses súly segítségével, Jackknife-módszerrel. E módszer alkalmazásával sokkal pontosabb becsléseket kapunk (az így kiszámolt statisztikai hiba rendszerint magasabb, mint amikor klasszikus módon számoljuk ki), ugyanis minden érték gyakorlatilag 405 háttérszámítás eredménye. Témánk szempontjából az következik, hogy helyenként noha alacsonyabb elemszámmal találkozunk, de a becslések hibahatára sokkal pontosabb (a módszer statisztikai leírását magyarul ld. itt: Márton, 2005, Horváth & Mihályffy, 2008, a TIMSS adatok segítségével kisebbségi erdélyi magyar vonatkozásban: Csata, 2014)

Mit (nem) tudhatunk meg a PISA-ból a nem bevándorló kisebbségi diákok iskolai teljesítményéről?

Említettük már, hogy a PISA vizsgálatok meglehetősen részletesen tárgyalják a migráns csoportok iskolai teljesítményét, miközben a nem bevándorló nyelvi kisebbségekről egyéges elemzés nem készült. Igaz, egy-két országban született áttekintés az oktatás nyelve szerint is. Úgy is értelmezhetjük mindezt, hogy míg az OECD a migráns problematikát nemzetközisége és munkaerő-piaci relevanciája okán kiemelten kezeli, addig a nemzeti (nyelvi) kisebbségekkel célzottan nem, vagy csak alig foglalkozik. De tegyük hozzá rögtön, hogy elméletileg lehetősége lenne rá, hiszen magában a mérés módszertani eljárásaiban benne van ennek lehetősége. Nem lehet és nincs is értelme közvetlen hatást kimutatni, de ez a stratégia hasonlít ahhoz, ahogy a nemzeti kisebbségek jogait kezelik nemzetközi porondon, legtöbbször ugyanis ezek puha jogként, nem kötelező erejű ajánlások formájában öltönek testet.

A legutóbbi, 2012-es mérésről szóló második, méltányossággal foglalkozó jelentésben egy mindössze fél oldalas szövegdoboz azt a címet viseli, hogy *Language minorities among non-immigrant students* (Nem bevándorló nyelvi kisebbségek - OECD, 2013:78). Gyakor-

latilag ez az egyetlen szövegrészlet, illetve az ehhez kapcsolódó tábla (Table II.3.5), amely valamilyen módon kitér a nemzeti kisebbségek iskolai teljesítményére. Ebből megtudhatjuk, hogy az OECD országok szintjén 4 százalékra tehető azon tanulók aránya, akik az otthonukban beszélt nyelvtől eltérő nyelven tanulnak az iskolában, ám ez az arány nagyon eltérő az egyes országokban: míg Luxemburgban például meghaladja az 50 százalékot is, Svájcban, Kanadában, Észtországban 3-4 százalékot tesz ki. Fontos megállapítás, hogy az OECD országok közül Kanadát leszámítva a nem anyanyelven tanuló diákok hátrányosabb helyzetből származnak, mint azok, akik saját nyelvüket használják az oktatásban. Nem függetlenül e ténytől, a nem anyanyelven tanuló diákok rendszerint gyengébben teljesítenek, de vannak kivételek is: Kanadában nincs eltérés az iskolai teljesítmény szintjén aközött, hogy az otthoni nyelvet használják-e a tanulók az iskolában, avagy sem, míg Belgiumban és Spanyolországban szintén nincs eltérés, ha figyelembe vesszük a családi hátteret is.

A nem OECD, ún. partner országok szintjén a nem anyanyelven (nem otthoni nyelven) tanulók aránya jóval magasabb, eléri a 10 százalékot, illetve az egyes országok e vonatkozásban azonosítható eltérései is nagyobbak, több országban is meghaladja a 40 százalékot, és például Indonéziában közel 60 százalékot tesz ki. A társult országok körében sok helyen a nem anyanyelven tanulók szegényebb családokból származnak, de több ország esetében (például: Egyesült Arab Emírátság, Macao-Kína, Malajzia, Hong Kong, Kazahsztán) éppen fordítva van, és itt általában jobban is teljesítenek a nem anyanyelven tanulók. E rövid szövegrészben még azt tudhatjuk meg, hogy néhány országban, mint például Bulgária, Peru, Litvánia, Szingapúr az anyanyelven tanulók sikeresebbek legalább 10 pontnyi kompetenciaértéssel.

Nyelvi kisebbségek vonatkozásában a PISA jelentés meglehetősen szűkszavú, de ugyanakkor – az amúgy az adatokban jelen lévő – fontos vonatkozásokat nem érint. Először is, bár vázlatosnak tűnik az elemzés, nem tesz különbséget a nyelvi oktatási alrendszerekkel rendelkező és nem rendelkező országok között. A PISA csak azt vizsgálta, hogy az otthon beszélt nyelvet használják az iskolában, avagy nem. Könnyen belátható azonban, hogy ott, ahol többféle nyelvi-nemzetiségi kisebbségi csoport van, amelyek közül egy részük tanulhat anyanyelven, az „otthon az iskolától eltérő nyelvet” beszélő csoport több mindent egybeemos. Nézzük például Szlovákia esetét: a PISA jelentésben szerepel az, hogy az OECD országok közül itt a legnagyobb a teljesítménybeli különbség az otthoni nyelvet iskolában használók, illetve a nem használók között (PISA, 2013:78), ám nem említ két fontos dolgot: egyrészt ebben az országban létezik egy, az ország nyelvétől eltérő kisebbségi (éppen magyar) nyelvű oktatás, ezért az „otthon az iskolától eltérő nyelvet” használók csoportjába az anyanyelvi oktatással nem rendelkező nyelvi kisebbségek (mint előbb éppen részleteztük, a romani nyelvet beszélők), illetve azok a magyarok tartoznak, akik szlovák tannyelvű iskolába járnak. Másrészt, és ez még messzebb vezet, a PISA jelentés nem tér ki az anyanyelven és nem anyanyelven tanulók iskolai teljesítményére, és ezek összevetésére, pedig erre lehetőség lenne (ld. a 2. táblázatban felvillantott elemzési keretet, részletesebb adatokat: Papp, 2014a).

Az OECD társult országai esetében az előbb említett hiányosságokat (a belső etnikai összetétel, illetve a külön nyelvi oktatási rendszerek mellőzését) tovább fokozhatjuk. Először is, az OECD jelentés azt a sarokszámot, miszerint ezen országokban az oktatás nyelvét otthonukban nem használók eléri a 10 százalékot, tételesen nem közli, ez csak az elérhető adatokból kiszámítható. Ez azért érdekes, mert ezt a jelzőszámot az OECD or-

szágok vonatkozásában közli (láttuk: 4 százalék), ugyanakkor könnyen belátható, hogy a nem anyanyelven tanuló diákok problematikájának „súlya” a társult országokban bizonyára ugyanakkora, mint a bevándorlóké az OECD országokon belül. Röviden: mindeképpen megérne egy „misét” (vagy jelentést) e tematika részletes feldolgozása is. Az, hogy több országban a 40 százalékot is meghaladja azok aránya, akik az oktatásban nem használják a saját anyanyelvüket, vélhetően nem azt az iskolaválasztási gyakorlatot követi, mint amit az európai vagy nyugati világban ismerünk. Itt ugyanis arról van szó, hogy az anyanyelvet a tanuló népesség nagymértékben nem is használhatja az oktatásban, ami, ha másnak nem is, a korábbiakban tárgyalt UNESCO dokumentumoknak igencsak ellentmond. Talán nem véletlen, hogy a nem társult országokban, ahol rendkívüli magas a nem anyanyelven tanulók aránya, az egész ország teljesítménye is nagyon alacsony (kivéve Szingapúr, de például Indonézia, ahol 60 százalék nem használhatja anyanyelvét az oktatásban az ország teljesítménye nemzetközi összehasonlításban is rendkívül alacsonynak számít).

Az anyanyelvüket iskolában nem használók családi háttér indexe rendszerint alacsonyabb az OECD országokon belül azokhoz a társaikhoz képest, akik anyanyelven tanulnak, azonban láttuk, hogy a társult országok esetében van néhány (Egyesült Arab Emírátság, Macao-Kína, Malajzia, Hong Kong, Kazahsztán), ahol ez fordítva van. A PISA jelentés e ponton is csak féligazságot közöl, ugyanis nem említi meg, hogy ezekben az országokban, akik otthonukban nem a teszt nyelvén tanulnak, valójában angolul tanulnak (Kazahsztánban oroszul), tehát a nem anyanyelvű oktatás valójában mobilitási pályát jelent a helyi elitnek.

Rövid összegzés és kitekintés

Tanulmányomban kísérletet tettem annak felvázolására, hogy a nyelvi kisebbségek oktatása milyen mértékben ragadható meg a PISA vizsgálatokban. A PISA jelentésekben csak elvétve jelenik meg a kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye, és az iskolaválasztás, valamint a kisebbségi nyelvek presztízsének, használatának, az egyes államok kisebbségpolitikájának fontos kérdései utalás vagy főleg értelmezés szinten sem köszönnek vissza.

A kisebbségi problematikát ugyan nehéz globálisan megragadni, de ha leszűkítjük az otthon beszélt nyelv és az iskola nyelve közötti viszonyrendszerre, akkor ennek fényében lehetséges állításokat megfogalmazni a különféle kisebbségi csoportok iskolai teljesítményére. A PISA módszertani kerete lehetővé teszi e csoportok elemzését, de tényleges elemzések csak ritkán készülnek. Ehhez természetesen szükség lenne arra is, hogy akár az oktatás nyelve vagy akár a tanulók otthon beszélt nyelve a PISA minta kialakításakor elsődleges, explicit szempontként jelenjen meg, illetve, hogy nagyobb elemszámú kisebbségi iskolai mintákat alakítsanak ki ott, ahol lehetséges. Ugyanakkor arra is lehetőség van, hogy egy országon belül bizonyos területek elismert régióként jelenjenek meg, így ezeken belül részletesebb elemzéseket lehetne végezni. Az sem lenne teljesen életszerűtlen, ha a tanuló háttérkérdőívében az etnikai identitást is mérni lehetne, hiszen a nyelvi és etnikai azonosság nem minden esetben esik egybe.

Röviden, a PISA-ban és az arra épülő elemzéseiben a globális tudástermelés jellegéből fakadóan óhatatlanul is találkozni leegyszerűsítésekkel, azonban módszertani-konceptcionális kerete lehetővé teszi akár kisebbségi oktatási szempontból történő kihasználását is. Azonban ehhez az kellene, hogy az érintett országok, illetve azon belül a kisebbs-

ségi oktatásban érdekelték ismerjék fel e mérések fontosságát, és ismerjék meg e mérések belső világát, és majd kezdeményezőképpen vegyenek részt a mérések megtervezésében.

IRODALOM

- BRINK, S. – NISSINEN, K. – VETTENRANTA, J. (2015): Equity and excellence. Evidence for policy formulation to reduce the difference in PISA performance between Swedish speaking and Finnish speaking students in Finland. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- BRUEGEMANN, C. – BLOEM, S. (2013): The Potential of International Student Assessments to Measure Educational Outcomes of Roma Students. *SOCIOLOGIA* 45, No. 6 (on-line version)
- CSATA, Zs. (2014): Az erdélyi magyar tanulók iskolai teljesítményének meghatározói a TIMSS-vizsgálatok alapján. *Kisebbségkutatás*, No.4.pp. 126-157.
- FERENC, V. (2014): Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, No.4 pp.188-221.
- HORVÁTH, B. & MIHÁLYFFY, L. (2008): Hibaszámítás jackknife módszerrel bonyolult felépítésű, kalibrált minták esetén. *Statisztikai Szemle*, No.6.pp. 592–613.
- MÁRTON, Á. (2005): A mintavételi hiba kiszámítása és felhasználása a hivatalos statisztikában. *Statisztikai Szemle* No.7. pp. 612–627.
- MORVAI, T. (2014): A TIMSS- és PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban *Kisebbségkutatás*, No.4. pp. 158-173.
- OECD 2013: *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed. (Volume II)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD 2010: *PISA 2009 Results, Vol. II., OECD 2012: Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrants Students;*
- OECD 2012: *PISA 2009 Technical Report.* PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en>
- OECD 2014: *PISA 2012 Technical Report.* PISA, OECD Publishing.
- PAPP, Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio* No. 21.pp. 3-23. (2012)
- PAPP, Z. A.(2014): Iskola és képesség. Egy 2013-as pilot kutatás tanulságai. *KISEBBSÉGGUTATÁS*, No.4 pp. 93-125.
- PAPP, Z. A. (2014): Hidden Ethnic Inequalities.: A Possible Global Educational Exploration Using PISA. *ETHNICITY* 10.pp. 4-40.
- PAPP, Z. A. 2014a: Szlovákiai magyarok iskolai teljesítménye a PISA vizsgálatok alapján. *PEDAGÓGUSFÓRUM*, XIII. évfolyam, május-június.
- SPOLSKY, B. (2004): *Language Policy.* Cambridge University Press. Cambridge.
- SPOLSKY, B.(2007): Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics* vol..22 No.1: 1-14,
- UNESCO 2000: *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments.* Paris. Le-rölthető itt: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- UNESCO 1953: The Report of the UNESCO meeting of Specialist 1951. In: *The Use of Vernacular Languages in Education.*

Melléklet

Iskolai teljesítmények az otthon beszélt nyelv és a teszt nyelve szerint (PISA 2012)

Megjegyzés: az adatokat csak a 30 főnél nagyobb alcsoportokra és a nem bevándorló nyelvi csoportokra számoltuk ki azokban az országokban, ahol legalább két nyelven zajlik az oktatás

ORSZÁG	Otthon beszélt nyelv	Teszt nyelve	N	Matematika		Szövegértés		Természettudomány	
				Átlag	S.H.	Átlag	S. H.	Átlag	S. H.
Egyesült Arab Emírátság	Angol	Angol	90	444	14,44	450	16,53	458	13,78
Egyesült Arab Emírátság	Angol	Arab	98	382	10,29	390	12,55	401	11,45
Egyesült Arab Emírátság	Arab	Angol	935	434	7,33	428	5,75	430	8,94
Egyesült Arab Emírátság	Arab	Arab	3662	394	2,64	409	2,78	413	2,90
Egyesült Arab Emírátság	Egyéb (QRE)	Angol	58	432	16,55	415	20,25	429	20,59
Egyesült Arab Emírátság	Egyéb (QRE)	Arab	73	358	11,58	370	14,09	369	12,64
Belgium	Német	Német	393	520	3,64	513	4,08	517	4,01
Belgium	Holland	Holland	3131	554	3,19	540	2,98	542	2,98
Belgium	Török	Holland	42	440	19,21	428	19,09	411	15,83
Belgium	Francia	Német	36	534	15,57	508	13,62	528	12,94
Belgium	Francia	Holland	136	508	14,91	506	14,90	499	14,39
Belgium	Francia	Francia	2072	511	3,06	516	4,12	506	3,30
Belgium	Nyugat-európai nyelvek	Holland	38	477	17,56	483	16,21	483	16,43
Belgium	Flamand dialektus	Holland	695	531	6,09	517	5,64	519	6,27
Belgium	Német dialektus	Német	83	549	7,92	520	9,21	533	8,47
Belgium	Más nyelv (BLG)	Holland	67	442	13,06	434	13,68	434	13,80
Kanada	Angol	Angol	11845	516	2,00	529	2,20	537	2,02
Kanada	Angol	Francia	1148	518	6,92	502	5,30	507	6,21
Kanada	Francia	Angol	319	557	17,13	547	17,11	541	11,78
Kanada	Francia	Francia	3181	545	3,15	527	3,60	525	3,18
Kanada	Egyéb nyelv (CAN)	Angol	99	469	11,67	470	15,38	484	12,49
Kanada	Egyéb nyelv (CAN)	Francia	22	543	27,32	540	24,06	529	29,44
Svájc	Olasz	Német	49	487	16,59	461	14,42	459	16,85
Svájc	Olasz	Olasz	205	544	17,19	530	10,49	536	17,44
Svájc	Francia	Német	49	536	20,85	508	20,06	512	19,09

Svájc	Francia	Francia	2809	554	4,26	539	4,03	534	3,80
Svájc	Olasz	Olasz	61	577	10,39	546	15,93	555	11,26
Svájc	Német	Német	4448	550	3,91	523	3,16	538	3,29
Svájc	Német	Francia	97	531	12,68	521	12,88	513	11,82
Svájc	Német (LIE)	Német	2	677	68,16	639	46,25	664	51,46
Svájc	Egyéb nyelv (CHE)	Német	19	547	22,83	511	22,83	513	25,85
Svájc	Egyéb nyelv (CHE)	Olasz	3	431	26,95	439	27,85	406	31,90
Svájc	Egyéb nyelv (CHE)	Francia	10	472	23,67	450	32,18	443	23,53
Spanyolország	Spanyol	Spanyol	17615	491	1,85	494	1,87	506	1,94
Spanyolország	Spanyol	Katalán	962	490	4,28	502	4,68	492	3,74
Spanyolország	Spanyol	Baszk	282	510	7,88	495	6,88	484	6,72
Spanyolország	Spanyol	Valenciai	30	439	10,63	450	21,57	444	10,80
Spanyolország	Katalán	Spanyol	180	496	18,39	494	15,80	513	16,64
Spanyolország	Katalán	Katalán	982	520	4,57	522	4,63	516	4,40
Spanyolország	Baszk	Spanyol	252	502	6,42	493	7,38	499	7,01
Spanyolország	Baszk	Baszk	815	528	3,75	508	4,53	516	3,67
Spanyolország	Galician	Spanyol	538	476	4,83	476	6,81	495	5,96
Spanyolország	Valenciai	Spanyol	86	486	5,99	485	15,44	506	9,66
Spanyolország	Valenciai	Valenciai	61	480	13,27	472	15,75	478	14,48
Spanyolország	Egyéb nyelv (ESP)	Spanyol	135	446	18,78	446	21,63	450	20,23
Spanyolország	Egyéb nyelv (ESP)	Katalán	35	479	26,19	472	23,51	482	27,30
Észtország	Észt	Észt	3362	531	2,00	528	2,28	554	2,12
Észtország	Orosz	Észt	162	508	5,87	502	6,99	519	6,15
Észtország	Orosz	Orosz	703	499	6,20	492	4,68	516	5,37
Finnország	Finn	Finn	5760	524	2,01	531	2,41	554	2,26
Finnország	Finn	Svéd	267	528	5,82	515	5,75	525	5,98
Finnország	Svéd	Svéd	1162	522	2,75	509	3,24	520	3,13
Finnország	Orosz	Finn	36	482	12,92	496	22,40	512	17,02
Finnország	Egyéb nyelv (FIN)	Finn	74	513	34,13	507	34,20	525	36,52
Egyesült Királyság	Angol	Angol	10675	498	3,07	504	3,41	521	3,35
Egyesült Királyság	Angol	Walesi	264	472	5,13	467	6,12	470	6,46
Egyesült Királyság	Walesi	Angol	47	472	11,06	473	8,95	489	10,10
Egyesült Királyság	Walesi	Walesi	131	492	8,44	500	10,36	502	9,15

Egyesült Királyság	Egyéb nyelv (QUK)	Angol	47	484	20,73	486	19,38	485	19,91
Írország	Angol	Angol	4270	503	2,34	526	2,60	524	2,50
Írország	Angol	Irish	52	525	8,55	551	6,60	528	4,35
Izrael	Angol	Héber	44	537	16,04	549	18,77	537	16,40
Izrael	Héber	Héber	2721	497	5,33	519	5,73	500	5,59
Izrael	Héber	Arab	52	382	14,46	389	16,99	379	16,33
Izrael	Arab	Arab	927	396	6,24	413	5,57	404	6,62
Olaszország	Német	Olasz	69	474	14,81	478	15,22	489	14,38
Olaszország	Olasz	Német	36	515	15,83	512	17,30	545	13,25
Olaszország	Olasz	Olasz	21778	499	2,10	507	1,90	508	1,88
Olaszország	Egyéb hivatalos nyelv (ITA)	Német	89	522	11,60	499	10,08	515	12,45
Olaszország	Egyéb hivatalos nyelv (ITA)	Olasz	62	493	23,16	511	23,49	501	24,40
Olaszország	Nyelvjárás (ITA)	Német	1268	519	2,58	511	2,75	537	2,80
Olaszország	Nyelvjárás (ITA)	Olasz	2409	455	3,32	449	3,48	457	3,56
Olaszország	Egyéb EU-s nyelv (ITA)	Olasz	48	504	21,68	507	18,76	500	28,04
Olaszország	Egyéb nyelv (ITA)	Olasz	70	467	16,18	445	20,29	461	17,85
Kazahsztán	Kazah	Kazah	2713	417	3,29	373	3,20	403	3,56
Kazahsztán	Kazah	Orosz	395	456	8,17	418	6,71	454	7,37
Kazahsztán	Orosz	Kazah	57	429	10,95	387	8,68	417	8,43
Kazahsztán	Orosz	Orosz	1459	462	4,69	438	3,88	471	3,85
Kazahsztán	Egyéb nyelv (KAZ)	Kazah	41	354	14,36	294	15,11	345	13,29
Kazahsztán	Egyéb nyelv (KAZ)	Orosz	229	449	13,01	411	11,13	443	9,27
Lettország	Lett	Lett	2715	493	3,51	490	3,43	507	3,38
Lettország	Orosz	Lett	312	474	6,80	456	8,63	473	5,87
Lettország	Orosz	Orosz	839	499	4,95	509	4,86	509	5,22
Litvánia	Lengyel	Lengyel	117	479	11,75	446	11,88	457	11,61
Litvánia	Litván	Litván	3904	484	3,03	485	2,77	502	2,89
Litvánia	Orosz	Lengyel	33	408	17,38	368	17,98	394	17,54
Litvánia	Orosz	Litván	52	463	17,87	466	16,62	483	17,27
Litvánia	Orosz	Orosz	172	474	10,11	481	9,12	496	10,36
Luxemburg	Német	Német	40	546	14,20	561	15,18	558	13,08
Luxemburg	Francia	Francia	99	519	8,68	530	9,91	521	9,26
Luxemburg	Luxemburgi	Német	2232	515	1,87	516	2,13	526	1,95
Luxemburg	Luxemburgi	Francia	100	543	9,12	550	10,50	548	10,87

Macao-Kína	Kantoni	Angol	304	555	4,74	479	4,89	505	4,66
Macao-Kína	Kantoni	Kínai	1379	528	2,44	503	2,13	516	2,00
Montenegro	Albán	Albán	121	361	6,28	378	7,89	360	8,07
Montenegro	Albán	Szerb	35	386	17,00	390	15,62	378	18,55
Montenegro	Szerb	Szerb	4164	412	1,20	426	1,36	412	1,18
Malájzia	Maláj	Maláj	2729	405	3,14	399	3,31	415	3,10
Malájzia	Maláj	Angol	499	455	9,62	413	10,65	441	8,31
Malájzia	Angol	Maláj	133	432	10,49	404	7,88	421	8,91
Malájzia	Angol	Angol	151	496	11,28	469	11,59	497	10,36
Malájzia	Egyéb nyelv (MYS)	Maláj	844	413	4,48	379	5,56	401	5,03
Malájzia	Egyéb nyelv (MYS)	Angol	604	470	10,28	409	10,95	444	9,64
Qatar	Angol	Angol	63	426	12,12	442	14,93	443	13,57
Qatar	Angol	Arab	76	296	7,61	290	13,52	294	13,79
Qatar	Arab	Angol	367	426	5,31	425	5,58	430	5,66
Qatar	Arab	Arab	3321	321	1,39	329	1,39	333	1,22
Qatar	Arab	Vegyes: Angol + Arab (QAT)	672	355	2,83	407	3,27	345	3,69
Qatar	Egyéb nyelv (QAT)	Angol	66	351	9,05	342	15,04	351	9,98
Qatar	Egyéb nyelv (QAT)	Arab	58	328	11,21	326	12,95	330	11,92
Románia	Román	Román	4693	445	3,72	439	3,95	439	3,18
Románia	Magyar	Román	43	400	18,65	369	19,06	387	16,13
Románia	Magyar	Magyar	222	445	20,72	456	20,19	466	17,87
Szerbia	Szlovák	Szerb	50	461	12,07	456	17,80	453	10,52
Szerbia	Szerb	Szerb	3886	449	3,51	447	3,61	445	3,49
Szerbia	Magyar	Szerb	47	455	12,28	456	16,13	468	12,48
Szerbia	Magyar	Magyar	42	485	34,68	494	36,70	488	32,02
Szerbia	Egyéb nyelv (SRB)	Szerb	32	429	17,76	397	20,40	421	20,60
Szlovákia	Szlovák	Szlovák	3864	494	3,61	477	4,08	484	3,60
Szlovákia	Romani	Szlovák	174	344	11,28	291	11,26	310	10,80
Szlovákia	Magyar	Szlovák	71	455	28,96	417	42,26	431	39,25
Szlovákia	Magyar	Magyar	278	467	25,64	450	29,32	468	26,62
Szlovákia	Egyéb nyelv (SVK)	Szlovák	40	475	14,17	447	19,80	454	16,83
Szlovénia	Szlovén	Szlovén	5115	508	1,12	488	1,23	522	1,33
Szlovénia	egyéb volt jugoszláv nyelv	Szlovén	30	430	15,22	422	18,91	448	22,50

A nemzetközi összehasonlító mérés - mint politikai eszköz

Kritikai megközelítés

A mérés és értékelés az oktatás szerves része, különösen a tanulók osztályozásához kapcsolódva. Azonban az utóbbi két évtizedben egyre nagyobb teret hódítanak a rendszerszintű mérések. Ehhez a végső lendületet az olyan nagyszabású nemzetközi összehasonlító mérési rendszereknek a bevezetése adta, mint a PISA (Programme for International Student Assessment), a PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), valamint az AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), amelyek összeállítását és lebonyolítását jellemzően bizonyos nemzetközi szervezetek vállalják magukra. Ezek a nemzeti és a nemzetközi értékelések fontos szerepet játszanak az állampolgárok különböző korosztályainak képességméréseiben, s ennek köszönhetően a 90-es évektől befolyásos eszközzé váltak a kormányok oktatás- és társadalompolitikájának formálásában. Ebből a szemszögből már teljesen érthető, miképpen születtek meg az olyan fogalmak, mint az „értékelő állam” (Neave, 1998) vagy az „audit társadalom” (Power, 1999), amelyek híven kifejezik értékelés modern társadalmakban betöltött központi szerepét.

A nemzetközi értékelés iránti gyorsan növekvő igény számos okkal magyarázható. A legfőbb ok az a neoliberális mozgalom, mely a 80-as években született az Egyesült Királyságban, majd ezt követően Közép- és Észak-Európában is elterjedt (ld. *Exworthy & Halford*, 1999; *Simola & Rinne*, 2006). A kormányokat elsősorban politikai okok vezérlik, amikor országos felmérést végeztetnek, illetve nemzetközi felmérésekben vesznek részt, hiszen ma, amikor a gazdaság növekedését, a jólétet és a modern társadalmak versenyképességét összekapcsolják az oktatással, ez erősebben átpolitizált területté válik, mint valaha (*Whitty*, 2010). A „tudás alapú társadalom” 90-es években induló diskurzusa és a globalizáció folyamata a társadalmi és politikai viták fókuszába emelte az oktatási rendszerek hatékonyságának és eredményességének problémáját (*Ozga*, 2010). Ez érhető tetten a nemzetközi szervezetek, mint például az Organisation for Economic Cooperation

► *Educatio* 2015/2. Jani Ursin: A nemzetközi összehasonlító mérés, mint politikai eszköz – Kritikai megközelítés, 64–70. pp.

and Development (OECD), World Bank and European Union (EU) megnövekedett szerepében is.

Ezeket a szervezeteket egyre inkább tekinthetjük politikai szereplőknek, mintsem csupán politikai tanácsadóknak vagy közvetítőeknek, hiszen változásokat indítanak be a nemzeti oktatáspolitikákban, valamint indirekt befolyásuk által meghatározzák az országok belső oktatásügyi vitáinak tartalmát. Shahjahan (2012:385) megállapította, hogy a nemzetközi szervezetek az adatgyűjtési eszközeiken keresztül olyan globális kritériumrendszert hoznak létre, melynek tükrében a kormányok saját oktatáspolitikájuk eredményeit hasonlíthatják össze. "Ez különösen jól látszik az EU és az OECD irányelveiben szereplő definíciókban, például abban, ahogy az oktatás tartalmát, céljait, alkalmazási módjait meghatározzák, annak ellenére is, hogy az oktatásügy egyértelműen tagállami hatáskörébe tartozik. Mindazonáltal, számos OECD felmérésre jellemző, hogy az országok döntéshozási folyamatot befolyásolják ún. "puha eszközök" (soft law) formájában, aminek általában közvetett, de gyakran közvetlen befolyása van az oktatási rendszerek nemzeti reformjaira.

Jelen tanulmány célja, hogy rámutasson: a nagyszabású nemzetközi összehasonlító felmérések politikai eszközként használhatók arra a célra, hogy a nemzeti oktatáspolitikák irányát formálják. Munkánkban számba vesszük, hogy milyen lehetőségei és korlátai vannak az adatok manipulatív felhasználásának a nemzeti oktatási rendszerek átalakítása céljából. Ilyen módon az AHELO is könnyen válhat "puha eszközzé", és ezáltal hatással lehet a nemzeti felsőoktatási politikákra, a nemzeti felsőoktatási rendszerekre és végül soron a felsőoktatási intézményekben folyó tanítási folyamatokra is. Ezek a nagyszabású értékelési projektek akarva, nem akarva a "helyes tanulás" és a "fogyasztó" diák hegemon euroatlantista értelmezését terjesztik.

Mielőtt rávilágítunk a kormányközi szervezetek által levezényelt nagyszabású nemzetközi összehasonlító mérések kulcsfontosságú politikai hatásaira, először röviden bemutatom az AHELO projektet, amely példaként szerepel cikkemben. Az OECD 2010 és 2013 között folytatta le az AHELO megvalósíthatósági vizsgálatát. A projekt célja az volt, hogy különböző országokon, nyelveken, kultúrákon és intézményi típusokon átívelő kutatás során felmérjék a felsőoktatásban tanuló diákok kompetenciáit, azaz, mit tudnak és mire képesek az alapszakos tanulmányaik végén. Összesen 17 ország és régió 249 felsőoktatási intézménye vett részt a tanulmányban, ami során közel 23 000 hallgatót sikerült felmérni. A mérőeszközöket három területre fejlesztették ki, az általános készségek, valamint a közgazdaságtudományi és műszaki felsőoktatásban elvárható kompetenciák mérésére. Az AHELO megvalósíthatósági tanulmány egyik legfontosabb eredménye az volt, hogy alapos tervezés után a jövőben megvalósítható egy teljeskörű AHELO kutatás (Tremblay, Lalancette & Roseaveare, 2012). A cikk írásakor (2015 tavasz) az OECD tervezésben szerepel, hogy 2016-ban elindítja ezt a széleskörű AHELO kutatást.

Globális tudás, puha irányítás és kolonialitás

Kallo (2010) tanulmánya rámutatott, hogy az olyan nemzetközi szervezetek, mint az OECD befolyása abban érthető tette, hogy a kormányzati tisztviselők és a szakértők hálózataira támaszkodva hatalmukban áll hatni a közösségi és nemzeti szintű döntéshozó folyamatokra. Következésképpen, ezek a szervezetek létrehozták a puha irányítás informális, rugalmas és látványos struktúráit azért, hogy teljes mértékben befolyásolhas-

sák a nemzeti szintű döntéshozó folyamatokat, az oktatáspolitikai agendákat, és jövőbeli törvényhozási folyamatokat készítsenek. Ennek köszönhetően a nemzetközi szervezetek maguk teremtik meg az igényt egyfajta „globális tudás” megszerzésére, melyért a nemzetek hajlandóak saját forrásaikból jelentős összegeket befektetni.

Ennek az értékelési univerzumnak számos párhuzamos körlete van; nemzeti, „európai”, globális, sőt helyi szinten is, melyek a nemzetközi szervezeteket követve dolgoznak, és részben fenntartásuk alatt is működnek. S úgy tűnik, ezek a párhuzamos egységek egymással egyező oktatásügyi trendet mutatnak fel, melyek a fent említett szupranacionális hálózatok termékei. E trendek között megtalálható a hatékonyság növelésére irányuló nyomás, a külső érdekcsoportok és részvényesek erősödő bevonása, a stratégiai vezetés és a folytonos értékelői programok bevezetése (Rinne, 2006). E folyamat nyomán létrejött a nemzetközi összehasonlító felmérések piaca, melyeken keresztül az országok nemcsak visszajelzést kapnak arról, hogy mennyire működik jól az oktatási rendszerük, hanem indítékot is arra, hogy oktatásügyi reformokat hajtsanak végre, még abban az esetben is, ha az ország oktatási rendszere a tanulmányi eredmények fényében (melyet a PISA, a PIAAC és az AHELO mér) éppen jól működik.

Finnország kiválóan példázza az előzőekben felvázoltakat. A kezdetektől nagyon jól teljesített a PISA-felméréseken, mely odavezetett, hogy Finnország lett a követendő példa, ha oktatási rendszerekről esett szó. Habár a PISA eredmények fényében változó trendek vannak születőben, Finnország még mindig az egyik legjobban teljesítő ország, különösen az OECD államok között. Azonban, ahogy a legfrissebb PISA eredmények kiderültek 2014-ben, a finn „sikertörténetet” leváltotta az általános nemzeti aggodalom, mely arra készítette az oktatásügyi minisztert, hogy felhívja a figyelmet a finn oktatási rendszer átfogó reformjának szükségességére. Ezzel szemben alig kapott figyelmet az a tény, hogy a finn eredmények értelmezése többé-kevésbé illúzió alapult. Egy „átfogó reform” javaslatát támasztották alá azzal, hogy a finn 15 évesek a matematikából szerzett eredményeik szerint a 12. helyre estek vissza a 65 részt vevő nemzet között, miközben 2003-ban a részt vevő 40 ország között a 2. helyen végzett Finnország. Közben szövegértésben a finnek még mindig igen jól teljesítettek, hiszen a 6. helyen végeztek. További illúziókat táplál az is, hogy napjainkban az ázsiai országok és gazdaságok vezetik a PISA eredménylistát, mely részben annak tudható be, hogy ott kifejezetten a PISA részvételre képezték a diákokat, míg Finnországban az oktatás azon a jóléti állambeli felfogáson alapul, hogy az egyenlő és ingyenes oktatás mindenkinek jár. Összegzésül elmondható, hogy a finn reakciók jól példázzák a nemzetközi mérések erejét és befolyását, mellyel még akkor is alá lehet támasztani a nemzeti oktatási reformokat, ha a mérések nem igazán teszik ezt indokolttá.

Másik példánkban az OECD AHELO vizsgálatára vonatkozó kritikai elemzéseket gondoljuk tovább. Riyad Shahjahan (2013; *Shahjahan & Torres*, 2013; *Shahjahan & Madden*, 2014; *Shahjahan, Morgan & Nguyen*, 2014) az egyike azon keveseknek, akik az AHELO felsőoktatásra gyakorolt lehetséges hatását kritikai, elemző módon vizsgálták. Shahjahan legfőbb állításai szerint az AHELO konvergencia hatással van a diákok tanulására és szerepfelfogására, s hozzájárul a kolonialitás fenntartásához a felsőoktatásban.

Shahjahan és kollégái (2014) rámutatnak arra, hogy az AHELO felméréssel az OECD – akarva, nem akarva – hozzájárul ahhoz, hogy létrejön a „helyes tanulás” és az „ideális diák” uniformizált értelmezése. Az OECD erejét bizonyítja az is, hogy milyen hatékonyan tudta formálni a politikai hálózatokat, és arra használja őket, hogy terjesszék is eze-

ket az elképzeléseket. A szerzők (2014:2) kifejtik álláspontjukat, miszerint azzal, hogy OECD a „tanulás tárgyául szolgáló diák” és a „fogyasztó-befektető individuum” statikus képét rögzíti, életre hívott egy olyan ‘jól használható’ hallgatói reprezentációt, amely a standardizált tesztelés érveit használva hivatkozási alapja lehet a felsőoktatási oktatás és a tanulás bírálatának, s amelyek a későbbiekben ürügyül szolgálhat különböző külső beavatkozásokra. Shahjahan és szerzőtársai (2014) rámutatnak, hogy az AHELO olyan képet fest a hallgatókról, mintha azok passzív ismeretbefogadók lennének, s előrelépésük kizárólag az októató tanári erőfeszítésein múlik. Mindeközben a tanulási-tanítási szerepeknek ez a felfogása ma már világoszte régimódinak számít, ráadásul az önálló teljesítményen alapuló tanulási folyamatok kialakulását veszélyeztető tényezővé is válhat. Ez a fajta hallgatóértelmezés hosszútávon lebontja a felsőoktatási intézményekben ma érvényben levő októató-hallgató együttműködésen alapuló tanulásfelfogást, s emellett a tanítás-tanulás behaviorista felfogásához tér vissza annak konstruktivista értelmezése helyett. Shahjahan és kollégái (2014:5) azt prognosztizálják, hogy ez a logika “erős asszociációs láncot alakíthat ki a köztudatban a passzív tanulói szerep, a tananyag-orientált tanulás, a felsőoktatás célja és a használható tudás között, melynek nyomán a hallgató tárgyiasult értelmezése válik közkeletű reprezentációvá. S mivel először az AHELO kutatói, majd az oktatáspolitikai aktorok, végül a társadalom széles körei is ezt a szemléletet vallják, magától értetődővé válik majd a hallgatói tanulás folyamataiba történő bármely beavatkozás”.

Shahjahan és kollégái (2014) egy másik reprezentációról is beszámolnak jelentésükben. Arról, hogy a hallgató, mint fogyasztó, tudatos befektető jelenik meg, aktív ‘diplomavadászként’, akit a tanulás maga egyáltalán nem érdekel, csupán egy magas gyakorlati relevanciával rendelkező diplomát kíván szerezni. Mindez megint csak ahhoz vezet, hogy a hallgató, annak ellenére, hogy tájékozott oktatásügyi fogyasztó színében tűnik fel, passzív szerepbe kényszerül. A szerzők (2014:10) megállapítják, hogy „a nemzetközi tesztelési és mérési folyamatok a hallgató fogalmának merev uniformizált kulturális jelentését terjesztik, melynek így a következő meghatározása körvonalazódik: 1) kik a hallgatók (fogyasztó-befektető tényezők), 2) milyenek a hallgatók (passzív befogadók), 3) hogyan tanulnak (pl. tananyag-orientált tanulók).

Egy másik cikkben Shahjahan (2013) kiemeli, hogy az OECD arra használja az AHELO-t, hogy létrehozza a felsőoktatásban a tanítás és a tanulás egyenértékűségének globális terét, hogy ezáltal folyamatosan fenn tudja tartania kolonialitást. A kolonialitás szakkifejezés Mignolotól származik (2005), és jelentését Shahjahan (2013:680) így értelmezi: “a dominancia hosszantartó logikája mely ellenőriz és kizsákmányol a megoldás és a haladás álcája mögé bújva”. Az AHELO programban a kolonialitás két síkon valósul meg:

Először az OECD egy gyarmatosító nyelvezetten keresztül azt sugalmazza, hogy a nemzetközi felsőoktatás kritikus állapotban van, melyet meg kell menteni, de ezt az AHELO program segítségével “meg is lehet” tenni. Ez a birodalmi retorika a felsőoktatás társadalmi újjászervezésének szükségességével érvel egy új, nemzetközi munkaerőpiacra épülő neoliberális világrend megvalósítása érdekében.

Másodszor, az AHELO program általános és diszciplína-specifikus irányai állandósítják a kolonialitást azáltal, hogy egyetemesnek állítják be a végső soron tulajdonképpen speciális euroatlanti modellt s ennek helyhez kötött tapasztalatait, mely ezáltal kiemelve a partikularitásából nemzetek felettivé teszik. Ezek a nem-

zetközivé vált, globalizált modellek tőlük eltérő helyi tudásrendszerekkel kerülnek kapcsolatba, amikre sorjában rácsatlakoznak, átalakítják őket, majd közvetítenek köztük, ezáltal megalkotva a gyarmatbirodalom egy-egy részét.

Végezetül, az AHELO állandósítja a kolonialitást a gyarmatosító-gyarmat partnerkapcsolatban, ami akkor jön létre, ha egy-egy újabb ország csatlakozik az AHELO-hoz. Ebben aztán mindenki úgy táncol, ahogy a nemzetközi szervezetek fűtyülnek, annak érdekében, hogy optimalizálják a birodalmi globális gazdaságba történő beolvadásukat. (Shahjanaan, 2013:689.)

Amikor tehát megvizsgáljuk a nagyszabású méréseket, mint az AHELO-t a konvergencia és a kolonialitás szemszögéből, hamar nyilvánvalóvá válik, hogy ezeket a felméréseket sajátos értékek, politikák, irányelvek és olyan tudásrendszerek szövik át, melyeket a nemzetközi szervezetek által fenntartott különféle kormányközi hálózatok tettek egyetemessé.

Konklúzió

Miközben a nagyszabású nemzetközi felmérések célja – mint például a teljesítményértékelésből nyert információszerzés – vitathatatlanul fontos, több figyelmet kellene fordítani a következő, nem tervezett következményekre: (1) ezek a felmérések sok esetben gyarmatosítják és egyirányba terelik a tanulás kíváncsú végeredményéről kialakult sokszínű, eredeti értelmezéseket; (2) a „helyes tanulás és tanítás” a „megfelelő hallgató” koncepcióját hozzák hegemon helyzetbe; (3) a hallgatók passzív tanulmányi szerepvállalásnak rögzítése hosszantartó hatást gyakorolhat arra, hogy globálisan mit tekintünk értéknek az oktatási rendszerekben és az oktatáspolitikában.

Ha közelebbről megvizsgáljuk azoknak a testületeknek az összetételét, melyek a nagyszabású nemzetközi felméréseket koordinálják, látni fogjuk, hogy ezeket mind ugyanazok a nemzetközi szervezetek kezdeményezik és irányítják, s a nemzetközi konzorciumaik tagjai is évről évre ugyanazok az euroatlanti szakértők, s ennek következtében a felmérések végrehajtásának eszméje és előírásai lényegében évről évre változatlanok maradnak. Ez tovább erősíti a nemzetközi felmérések konvergenciát előidéző és gyarmatosító hatását, azt eredményezve, hogy kockázatba kerülnek azokat az országok, melyek társadalmi vagy kulturális szempontból eltérnek az eredményesség mérésére vonatkozó domináns euroatlanti nézetektől.

Továbbá, a nemzetközi felmérések igen befolyásos politikai eszközzé váltak, melyek azt a célt szolgálják, hogy az oktatásügyi reformok létjogosultságát alátámasszák. Annak ellenére, hogy számos kritikai tanulmány és megjegyzés látott napvilágot különösen a PISA eredményekkel kapcsolatban, a döntéshozókat legtöbbször mégis csupán a saját országuk helyezése érdekli. Könnyen feledésbe merül, hogy a nemzetközi felmérések valójában nagyon kevésbé tükrözik a rendszer sikerét vagy kudarcát. Ha például egy ország jól teljesít a PISA 2012-ben – mely a tanulói teljesítményt mérte szövegértés, matematika és természettudományok terén, mit is árul el ez a három tudományterület az egész rendszerről? Mi a helyzet a tanulók és a tanárok elégedettségével, csoportméretekkel, felszereléssel, tantervvel vagy a tanárképzéssel, mint egy oktatási rendszer minőségének az indikátoraival?

Harmadrészt, a nemzetközi mérések árnyoldala, hogy bizonyos oktatási rendszereket az egekig magasztal, míg másokat a szemrehányások kereszttüzebe taszít. Megkér-

dőjelezhető, hogy ez a megközelítés a legalkalmasabb arra, hogy fejlesszük azokat az oktatási rendszereket, melyek nem teljesítenek kimagaslóan a felmérések során. Továbbá, miután az oktatási rendszerek gyakran az országok szükségletein alapszanak, mennyire méltányos összehasonlítani az egymástól történelmileg is nagyon eltérő rendszereket és eredményességi rangsorokat kialakítani, vagy megpróbálni utánozni a jól teljesítő rendszereket? A mérések etikai aspektusai, különösen az igazságosság, az egyenlőség, a felelősség, az integritás és a tolerancia gyakran feledésbe merülnek, amikor csak a rangsorok számítanak. Az AHELO érdekes kivétel lehet, mivel nem rangsorok felállítására törekszik. Azonban valószínű, hogy ha ezt a megközelítést alkalmaznák a többi felmérésben, akkor vonzerejük veszélybe kerülne, hiszen a játszma végső célja és értelme maga a rangsorkészítés.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi felmérések kétségtelenül továbbra is jelentős forrásai lesznek a tanulói teljesítményekre vonatkozó összehasonlító és adatokra alapozott információknak, azonban nem megengedhető, hogy automatákként alkalmazzuk őket, melyek egyetlen célja, hogy a rangsorok által olyan rendszeres összehasonlító teljesítményértékelést szolgáltatassanak, amelyekkel a nemzeti szintű döntéshozaralt befolyásolják és a reformok szükségességét támasszák alá anélkül, hogy a mérőeszközök helyi érvényességét és azok szükségességét kritikai szempontból is véleményeznék. A kritikai viszonyulás hiányában, felmerül annak a veszélye, hogy elnyel bennünket az összehasonlító mérések ellenőrizhetetlen és normatív világa, amelyben:

az a probléma, hogy az összehasonlítást – hasonlóan a nemzetközi tengeri kereskedelemben használt olcsó lobogókhoz – olyan általánosan elfogadott, ámtisztességtelen üzleti praktikaként alkalmazzák, amely a nemzetközi érdeklődést és pénzt odavonzza, majd a rangsorokban elért helyezésre hivatkozva minősíti a nemzeti oktatáspolitikákat. Az eredmény tehát olyan 'puha összehasonlítás', amelynek elméleti és módszertani megalapozottsága ingoványos talajon áll. (Nóvoa&Yariy-Marshal 2003, 425)

Fordította: Szabó Fruzsina és Fekete Adrienn

IRODALOM

EXWORTHY, M. & HALFORD, S. (1999, eds.): *Professionals and the New Managerialism in the public sector*. Buckingham: Open University Press.

KALLO, J. (2009): *OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 45. Jyväskylä: Jyväskylän University Press.

MIGNOLO, W. (2005): *The idea of Latin America*. Malden, MA: Blackwell.

NEAVE, G. (1998): The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education* vol.33 No.(3), pp. 265-284.

NÓVOA, A. & YARIV-MASHAL, T. (2003): comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education* vol.39 No.(4), pp.423-439.

OOGA, J. (2010): Trans-national technologies and national contexts: a comparative analysis of education policy in Scotland and England. In J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (eds.) *Restructuring the truth of schooling – Essays on discursive practices in the sociology and politics of education*. A Festschrift for Hannu Simola. Finnish Educational Research Association, Jyväskylä. pp.61–84.

POWER, M. (1999): *The audit society Rituals of verification*. Oxford University Press. Oxford.

RINNE, R. (2006): *Like a model pupil? Globalisation, Finnish educational*

- policies and pressure from supranational organizations. In J. Kallo & R. Rinne (eds.) *Supranational regimes and national education policies*. Turku: Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences vol.24. pp.183–215.
- SHAHJAHAN, R. (2013): Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative. *Journal of Education Policy* vol.28 No.(5), pp.676–694.
- SHAHJAHAN, R. & TORRES, L.E. (2013): A 'Global Eye' for teaching and learning in higher education: A critical policy analysis of the OECD's AHELO study. *Policy Futures in Education* vol.11 No.(5), pp.606–620.
- SHAHJAHAN, R. & MADDEN, M. (2014): Uncovering the images and meanings of international organizations (IOs) in higher education. *Higher Education* (iFirst).
- SHAHJAHAN, R., MORGAN, C. & NGYEN, D. J. (2014): 'Will I learn what I want to learn?' Usable representations, 'students' and OECD assessment production. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* (iFirst).
- SIMOLA, H. & RINNE, R. (2006): Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta [On studying of the societal effects of quality assessment in education]. *Hallinnon tutkimus* vol.25No. (3), pp.66–80.
- TREMBLAY, K., LALACETTE, D. & ROSEVEARE, D. (2012): *AHELO, Assessment of higher education learning outcomes. Feasibility study report, vol. 1. Design and implementation*. OECD.
- WHITTY, G. (2010): Marketization and post-marketization in contemporary education policy. In J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (eds.) *Restructuring the truth of schooling – Essays on discursive practices in the sociology and politics of education. A Festschrift for Hannu Simola*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association, pp.23–41.

A PISA-felmérés a Parlamentben

Egy politikai kommunikációs eszköz bumeránghatása

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) tanulói teljesítményt mérő nemzetközi programját (PISA) az alapító okirat és az alkalmazott módszertan tanúsága szerint kifejezetten a politikai döntéshozatalt segítő eszközként alkották meg. A nemzetközi kutatások keretében napjainkra már bőségesen elemezett úgynevezett „puha irányítás” jegyében, számos országban megvalósulhat a 15 éves tanulók teljesítményének olyatén összehasonlítása, amely elvileg lehetővé teszi a politikai döntéshozók számára, hogy azonosítsák a hazájukban megvalósuló kötelező oktatás erősségeit és gyengeségeit, továbbá, hogy az egyes országok megosszák egymás között az iskolarendszer jelenlegi átalakulásaival, illetve a szabályozási módjaival kapcsolatos diagnózisokat, és egyben elterjesszenek bizonyos jó gyakorlatokat (pl. Grek 2009, Jakobi & Martens 2010, Lingard & Sellar 2014). Mindez olyan mértékben beépülhet a gyakorlatba, hogy egyesek szerint napjainkra a nemzetközi összehasonlítás mindenféle oktatáspolitikai koncepcióalkotás előfeltételévé vált (Martens 2007).

Vajon ugyanez-e a helyzet Franciaországban is? Milyen következtetéseket vonnak le az ország politikai döntéshozói a PISA-adatokból? Ahhoz, hogy válaszolni tudjunk erre a kérdésre, tanulmányunkban¹ a politikusok tevékenységének egy olyan sajátos aspektusára összpontosítjuk figyelmünket, amit Philippe Zittoun politológus (2014) „a közpolitika politikai megtermelésének” nevez. A szerző szerint e „fabrikálás” lényege az, hogy létrehozzanak egy olyan közpolitikai állítássort, amely egyfelől hozzájárul a társadalom rendezetté válásához, másfelől implicit formában azt is meghatározza, hogy melyek a politikailag még elfogadható rendezetlenségek. E célok elérése érdekében a politikai döntéshozók különféle diszkurzív eljárásokhoz folyamodnak, amire példa lehet az, hogy valamilyen megoldást kapcsolnak egy olyan specifikus problémához, amelynek meghatározásához egyébként nagyban hozzájárultak ők maguk is. Az így előállt kijelentéssort ezután megtárgyalják a társadalmi nyilvánosság különböző arénaiban, és ennek során e kijelen-

➤ Educatio 2015/2. Xavier Pons: *PISA-felmérés a Parlamentben avagy egy politikai kommunikációs eszköz bumeránghatása*, 71–79. pp.

¹ E tanulmány tömörítette változata megjelent az *Administration et éducation* (Oktatás és igazgatás) című francia folyóirat 145. számában. Hálásan köszönöm ennek a lapnak és az Educatio folyóiratnak, hogy hozzájárultak ehhez a kettős közléshez.

téssornak olyan próbák sorát kell kiállnia, amelyek egyfelől alkalmasak szilárdságának és helyénvalóságának tesztelésére, másfelől lehetővé teszik a kijelentések újradefiniálását.

Elemzésem középpontjába a PISA-ról szóló parlamenti vitákat állítottam. A parlament sajátos vitafórum, amelyet néha „fecsegő tehetetlenség”-gel vádolnak abban az értelemben, hogy egyes politológusok szerint a viták nem igazi viták, hiszen csak ritkán segítik elő a jelenlévő politikai álláspontok elmozdulását és egy törvény megszavazását. (De Galembert, Rozenberg és Vigour, 2013). A parlamentet egy végtelenen kodifikált hely, ahol Marc Abélès antropológus megfogalmazása szerint (2001) „a jelenlévők úgy beszélgetnek egymás között, hogy közben harmadik felekhez szólnak”. A parlament a benne folyó különböző tevékenységek révén tehát a politikagyártás egy olyan alapvető fóruma, ahol megméretnek a közpolitikai kijelentések, ahol tesztelik az érvelési stratégiákat, és ahol próbának vetik alá a pártos szolidaritásokat.²

A fentieket figyelembe véve tanulmányoztuk a parlamenti munkával kapcsolatos interneten elérhető összes jegyzőkönyvet: a Szenátus vonatkozásában 1998. szeptember 27-től 2014. november 30-ig, a Nemzetgyűlés tekintetében pedig 1998. október 1-től 2014. november 30-ig. Különböző parlamenti tevékenységeket vettünk figyelembe: a kormányhoz intézett kérdéseket és javaslatokat; a törvénytervezetek vitáját és megszavazását; az ad hoc vitákat és a parlamenti bizottságok munkáját. E forrásoknak különféle kulcsszavakkal („PISA”, „OECD”, „nemzetközi”) történt vizsgálata alapján jött létre a jelen munkánkban felhasznált 226 (190 nemzetgyűlési, 36 szenátusi) ülésjegyzőkönyvből álló korpusz.

Felmerül tehát a kérdés, ki és milyen érvrendszert mozgósítva alkotja meg a Parlamentben a PISA-val kapcsolatos kijelentéssort? Írásunkban azt az állítást fogalmazzuk meg, hogy a vizsgált időszakban a PISA-ról szóló kommunikációt meghatározó logika kétszeresen is megfordult: kezdetben a jobboldali kormánytöbbség használta fel Franciaországnak a PISA-vizsgálatok során elért rossz eredményeit arra, hogy a baloldali ellenzékkal szemben igazolja saját reformjait, majd utóbb a témát egyre inkább a magáévá tevő baloldal állapította meg a szóban forgó reformok kudarcát (1. fordulat). Ezt követően az új baloldali kormánytöbbség, amely a múltban még kritikus volt a vizsgálatok bizonyos aspektusaival szemben, politikájának központi elemévé emelte a PISA-vizsgálatok eredményeit a jobboldali ellenzékkal szemben, amely utóbb már nem tudott támaszkodni hagyományos érveinek egy részére (2. fordulat). Öt szakaszt megkülönböztetve mutatjuk be a parlamenti retorika e dialektikus megfordulását, amelyet a kettős bumeráng-hatás fogalmával írunk le.

² Számos tudományos cikk készült arról, hogy a PISA-vizsgálat milyen fogadtatásban részesült a különböző iskolarendszerekben (pl. Takayama, 2008, Pons, 2012, Bonnal & Tarabini, 2013), de ezek közül kevés vállalkozott a parlamenti viták komoly elemzésére. A KnowandPol kutatás keretében készült esettanulmányok közül néhány esetben végeztek ilyen vizsgálódásokat (pl. Skócia, valamint Belgium francia-ajkú területei esetében (lásd: www.knowandpol.eu). Az esettanulmányok feltárták, hogy a PISA-ra hivatkozva mennyire eltérő következtetések jutottak a képviselők, nem egyszer a vizsgálatok ugyanazon eredményeire hivatkozva. Ugyanakkor jóval több elemzés készült arról, hogy a média miként foglalkozik a PISA-vizsgálatokkal, illetve azzal, hogy e médiavisszhangok miként járulnak hozzá a kérdés politizálásához (pl. Dixon et al, 2013, Pons, 2015).

Az új technikai eszköz megértésének időszaka (2001. március – 2004. december)

A korpusz tanúsága szerint a PISA-t a parlamentben először implicit módon említették meg. Arról a rövid írásbeli kérdésről van szó, amelyet 2001. március 19-én Bernard Accoyer (a gaulle-ista UMP párt képviselője) tett fel Jack Lang szocialista párti miniszternek arra kérve őt, „magyarázza el, hogy Franciaország miért döntött úgy, hogy nem veti alá magát az OECD által végzett iskolai teljesítményt mérő tesztnek”. Mivel a kérdés nyilvánvalóan hibás információn alapult, így 2001. december 10-én, azaz a PISA 2000 eredményeinek kihirdetése után a miniszter könnyedén tudott válaszolni. Kijelentette, hogy Franciaország igenis részt vett a felmérésben, és egyben bemutatta ez utóbbi főbb körvonalait is. 2002 decemberéig egyedül ekkor került szóba a PISA témája. A parlamenti munka során explicit módon egyetlen más alkalommal sem említették meg a felmérést, még a Nemzetgyűlés 2001. június 27-i tájékoztató jelentésében sem, amelynek témája „Franciaország nemzetközi oktatáspolitikája” volt. A szocialista párti Odette Trupin mutatta be ezt a jelentést, amely nagymértékben támaszkodott a FSU tanárszakszervezet kutatóintézetében akkoriban kidolgozott, az „új oktatási világrendről” szóló elméletre.

Ezután a PISA főként a Nemzetgyűlésben került elő (a Szenátusban csak háromszor említették), mégpedig periodikusan, a 2002-es, 2003-as és 2004-es évek december, illetve január hónapjában a parlamenti többséghez tartozó képviselőknek a kormányhoz intézett írásbeli kérdéseiben. E képviselők általában a vizsgálat egy bizonyos mozzanatát emelték ki (az országok rangsorában elfoglalt hely, a társadalmi egyenlőtlenségek hatása a matematika terén elért eredményekre, az iskolarendszer működésének hatékonysága; az algebra- és geometriaeredmények közötti különbségek) abból a célból, hogy a miniszter „véleményét kikérjék ezen eredmények kapcsán”, vagy azért, hogy egyes konkrét ügyekkel kapcsolatos szándékairól tudakozódjanak, így például az iskolai időbeosztás kapcsán. Az egymást követő miniszterek válaszai bizonyos eredményeket pontosítottak, vagy megpróbálták enyhíteni a vészharangot megkongató véleményeket (emlékeztetve arra, hogy Franciaország az átlag felett helyezkedik el, és hogy egyes önkéntlételen alapuló kérdőíveket óvatosan kell értelmezni). Egyben felhívták a figyelmet, hogy egyetlen modell sem általánosítható, továbbá azt is jelezték, hogy az előtérbe állított diagnózisok a minisztérium gondolkodásában is jelen vannak.

A hozzászólások csekély száma, azok szerzőinek kiléte (a kérdezők szinte mindig a kormánytöbbségből kerültek ki), fő formájuk (írásbeli kérdések, amelyekre különböző minisztériumi szereplők adtak részletes választ), valamint tartalmuk mind-mind arra utalnak, hogy a PISA-ról szóló parlamenti vita ebben az időszakban kevésbé volt politikai töltetű. A cél szemmel láthatóan egy új szakmai eszköz megértése volt.

Rendszeres kormányzati kommunikációs eszköz (2005. január – 2010. november)

Az új oktatási keret törvény, az úgynevezett „Fillon-törvény” 2005. január 12-i bemutatása után a PISA-ról szóló parlamenti viták egyértelműen politikai jelleget kezdtek el ölteni. A törvény indoklása, valamint a mellékletként szereplő jelentés más nemzetközi összehasonlítások mellett explicit módon említi meg a PISA-t: „A nemzetközi összehason-

lításokban hazánk e területeken csak a középmezőnyben szerepel, az élő idegen nyelvek terén pedig még gyengébb eredményeket ér el. Annak ellenére van ez így, hogy az oktatásra fordított hazai kiadások alapján Franciaország a fejlett országok élmezőnyében helyezkedik el.” (a törvénytervezethez mellékelt jelentés, 32. o.). A törvény indoklása, amelyet Frédéric Reiss gaulle-ista parlamenti képviselő fogalmazott meg, több ízben is felhasználja a PISA-t. Először a törvényalkotást megalapozó, a francia iskola „kifulladásából” kiinduló diagnózis igazolására, majd azt illusztrálандó, hogy az iskola kevésbé járul hozzá az esélyegyenlőséghez, később pedig az ország közepes teljesítményének alátámasztására, és végül azért, hogy igazolja az egyéni bánásmódor lehetővé tenni hivatott a különböző intézkedéseket, így például a személyre szabott felkészítést. Még ha a felszólalási idő arányosan oszlott is el a törvény vitája során, az ellenzék által felvetett ellenérvek több ok miatt is kevés figyelmet kaptak. A Nemzetgyűlésben a Francia Kommunista Párt az FSU tanár-szakszervezeti szövetség „új oktatási világrend”-ről szóló elméletére hivatkozva azt sérelmezte, hogy a kapitalizmus intézményei egyre nagyobb befolyást gyakorolnak az oktatásra, de ezt a véleményt a miniszter könnyedén félresöpörte azzal érvelve, hogy a reformra éppen a francia tanulók érdekében van szükség. Amikor pedig a kérdést tovább árnyalta néhány szocialista képviselő (így például Yves Durand 2005. február 16-i megszólalásában, melyben azt hangsúlyozta, hogy a francia tanulók képesek visszaadni a megtanultakat, ám nem tudják azokat új helyzetekben felhasználni), az efféle megnyilvánulások kapcsán a kormánytöbbséghez tartozók azonnal egyes múltbéli kezdeményezéseikre hivatkoztak (így például a TPE betűszóval jelölt „Travaux pratiques encadrés”³ névvel illetett foglalkozások bevezetésére)..E megnyilvánulásokat ettől kezdve addigi tevékenységük mérlegének védelmére irányuló klasszikus retorikai stratégiaként értelmezték (és így is kezelték), semmint annak jeleként, hogy készek lennének új szempontok befogadására. És végül sosem kerültek újra elő a plenáris üléseken azok a kommunista szenátoroktól származó, akkoriban újak számító javaslatok, amelyek például annak fontosságát hangsúlyozták, hogy a tanulók automatikusan a következő évfolyamba léphessenek, illetve azt, hogy változatosabbá kell tenni az értékelési formákat.

A Fillon-törvény vitája után a PISA-ról szóló parlamenti viták két fő irányba mozdultak el. Az első irányt a PISA-vizsgálattal kapcsolatos technikai ismeretek, a benne rejlő lehetőségek, valamint politikai jelentéstartalmak elmélyítése jelentette. Hasonlóképpen a megelőző időszakhoz, amikor a kormányhoz intézett szóbeli vagy írásbeli kérdések főként azoktól a kormányzati többséghez tartozó képviselőktől érkeztek, akik szerettek volna megerősítést kapni azt illetően, hogy eredményesek a megkezdett reformfolyamatok (az óvoda és az elemi iskola reformja, a gimnázium reformja...), a minisztériumi válaszok közös eleme egyfelől az volt, hogy igyekeztek átfogó módon értelmezni a PISA-vizsgálat eredményeit (amelyeket válaszaiban Gilles De Robien megfelelőnek, míg Xavier Darcos aggasztónak ítélt) másfelől az, hogy megnyugtassák az embereket azt hangoztatva, hogy éppen a szóban forgó helyzetkép alapján hozták meg a bevezetés alatt álló intézkedéseket (az iskolai közös alapkövetelmények meghatározása, a természettudományok oktatásának megújítása, új óvodai és elemi iskolai tanterv kidolgozása, egyéni bánásmód alkalmazását célzó intézkedések, stb.). A szenátusban a téma elmélyítésére való törekvés volt érzékelhető egyfelől az oktatási bizottság keretei között zajlott meghallgatásokon, amikor André Antibi, Jean Picq és Michel Zorman a PISA kapcsán rá-

³ Magyarul: irányított egyéni munka

mutattak arra, hogy a francia tanulók számára milyen kevés örömet jelent az iskolába járás, hogy túl szűk a francia elit, továbbá arra, hogy személyre szabottá kell tenni a képzést. Ugyanezt a törekvést lehetett érzékelni, amikor a szocialista szenátorok olyan új érveket teszteltek az ülések során, amelyekre aztán kevesen tértek vissza a viták során. Ezek között említhető az, hogy a PISA kevésbé alkalmas az óvoda és az elemi iskolai reform igazolására, miként az is, hogy nagy eltérés van az intézmények eredményei között, illetve az, hogy az esélyegyenlőség hiánya jellemzi a francia iskolát.

A második megközelítés – ez a meghatározóbb az adott időszakban – a költségvetési kérdéseket helyezte előtérbe a LOLF (a Költségvetési Kerettörvény) megvalósításának kontextusában. A gaulle-ista UMP rendszeresen azt az érvet állított előtérbe, hogy a PISA-vizsgálatok tanúsága szerint az anyagi ráfordítások növelése nem jár együtt jobb eredményekkel. Ez az érv jelent meg a „Iskolai oktatás” elnevezésű szenátusi bizottság éves jelentéseiben, pl. Gérard Longuet szenátor rendszeresen utal erre, akárcsak a tanár-áthelyezésekkel kapcsolatos 2005. márciusi nemzetgyűlési tájékoztató jelentésben (Jean-Yves Chamard jelentése), miként az egymást váltó oktatási miniszterek válaszaiban, akik a közoktatás gazdálkodásának racionalizálása mellett érveltek (Gilles de Robien, Xavier Darcos vagy Luc Chatel), sőt még azoknak a szenátoroknak a szavaiban is, akik az átlagosnál sokkal változatosabb és jobban alátámasztott módon hivatkoztak a PISA-ra (így például Jean-Claude Carle). Ez az érv, amely egyértelműen arra szolgált, hogy legitimálják a közkiadások csökkentését, bizonyos fókig hatékony volt a parlamentben is, amit egyfelől azt támaszt alá, hogy a jobboldal rendszeresen hivatkozott erre, másfelől az, hogy az ellenzék pedig alig vitatta ezt az érvet, illetve soha nem kérdőjelezte meg annak érvényességét vagy a szóban forgó összefüggés érvényességét, hanem, inkább más pontokra reagált. A fentiek alapján elvben arra lehetne következtetni, hogy értékelméleti síkon a PISA egy olyan eszköz, amely inkább a jobboldal értékeihez és politikai prioritásaihoz áll közel. Ugyanakkor a 2009 utáni a parlamenti viták tartalma egyértelműen cáfolja ezt az elképzelést

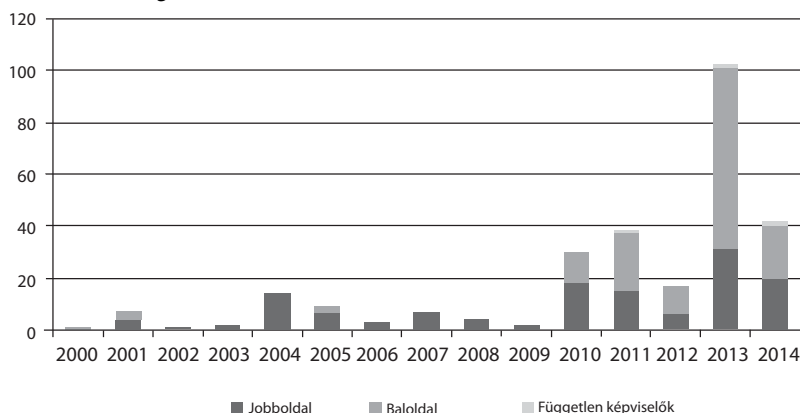
A 2009-es PISA-fordulat

A 2009-es PISA-vizsgálat eredményeinek nyilvánosságra hozása után jelentős fordulat történt a parlamenti vitákban. Először is formális szempontból: a PISA immár hivatalosan is a viták napirendi pontjaként szerepelt, illetve az ellenzék és többség által a kormányhoz intézett szóbeli kérdések tárgyát képezte 2010. december 8-án, 15-én és 16-án. Egyébként először fordult elő az, hogy majdnem ugyanannyi bal vagy jobboldali képviselő szólalt fel, míg a megelőző időszakot a parlamenti jobboldal felszólalásainak túlsúlya jellemezte.

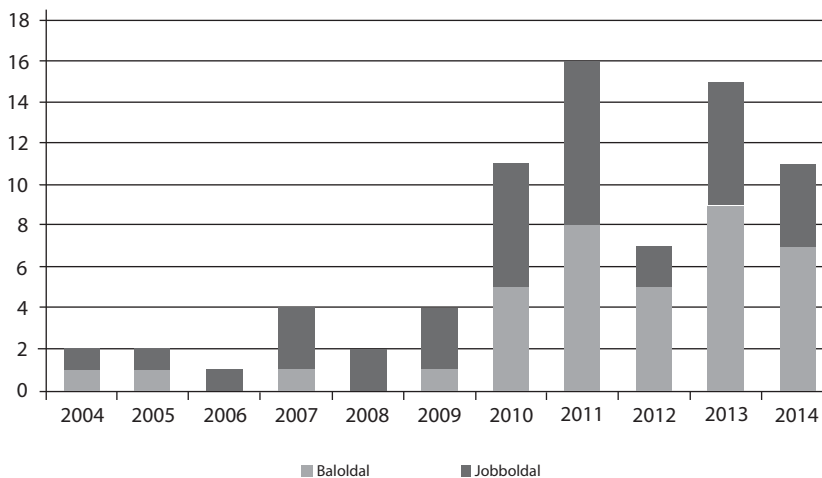
A nemzetgyűlés alsó- és felsőházában 2010 decemberében és 2011 januárjában lezajlott szóbeli küzdelem középpontjában nem annyira a vizsgálat eredményei álltak, mint az ezekből levonandó politikai következtetések, illetve annak feszegetése, hogy melyik oldal a felelős a rossz eredményekért. A kormány és a parlamenti jobboldal ismételt kiállt az anyagi ráfordítások csökkentése, a képzési kínálat személyre szabása, az oktatási intézmények autonómiájának növelése és az az értékelési eszközök fejlesztése mellett, és egyúttal arra hívták fel a figyelmet, hogy bukott tanulók olyan intézkedésekből profitáltak, amelyek még a baloldal kormányzása idején születtek. A baloldal azon európai országok példáját állította előtérbe, amelyek eredményei javulnak (Németország, Portugália),

hogy aztán ennek alapján a leghátrányosabb helyzetű tanulók támogatására fordítható anyagi erőforrások növelésére, a tanárképzésre színvonalának növelésére szólítson fel, valamint arra, hogy a továbbiakban ne négynapos legyen az iskolai hét az elemi iskolákban.

1. ábra: A PISA-ról szóló felszólalások száma a Nemzetgyűlésben a jobb- és baloldali közötti megoszlás szerint



2. ábra: A PISA-ról szóló felszólalások száma a Szenátusban a jobb- és baloldali közötti megoszlás szerint



Az első bumerángthatás: az ellenzék ellentámadása (2011. január – 2012. április)

2011 januárjától a baloldali parlamenti képviselők sokkal többet hivatkoztak a PISA-vizsgálatra, mint a megelőző időszakokban, és ugyanakkor a jobboldalhoz képest is több ilyen megnyilatkozásuk volt (lásd a grafikonokat). A vizsgálatból öt fő tanulságot vontak le, illetve használtak fel a kormány politikájának a bírálataira. Ezek közül mind-

egyikből a maga módján – közvetlenül vagy közvetetten – adódik az a következtetés, hogy növelni kell az oktatási ráfordításokat. A bírálatok a következők voltak: a társadalmi egyenlőtlenségek és a tanulók eredményei közötti különbségek az egymást követő PISA-mérések során növekedtek annak ellenére, hogy 2002 óta ugyanolyan kormány van hatalmon; a PISA-mérésen jól teljesítő országokra a korai beiskolázás jellemző (ezzel akarták még inkább alátámasztani 2 éves kori óvodai beíratások szükségességét); más OECD-országokhoz képest sok diák jut egy tanárra; az elemi iskolák alulfinanszírozottak és tanárok képzettsége és javadalmazása elégtelen. A PISA-vizsgálatra korábban alig támaszkodó ellenzéknek ez az ellentámadása különböző formákat öltött: számos írásbeli és szóbeli kérdést fogalmaztak meg, a szenátusban pedig a miniszterhez intézett ún. „tematikus kérdések” lehetőségével éltek, a korai iskolaelhagyás elleni törvényjavaslatot nyújtottak be, stb.

A fentiekkel szemben viszont az UMP-hez tartozók – a kormány tagjai és parlamenti képviselők egyaránt – több ízben is arra emlékeztettek, hogy nincs összefüggés az anyagi erőforrások és eredmények között, és hogy a 2009-es PISA-n rosszul szerepelt tanulók akkor kezdték el kötelező tanulmányaikat, amikor a baloldal volt hatalmon, illetve, hogy több, a PISA-vizsgálatokon jól teljesítő országban csak a gyerekek hétéves korában kezdődik a kötelező oktatás. Ezen nem új érvek, ám politikai hatékonyságuk megváltozott a szenátusi többség korábban nem tapasztalt 2011. szeptemberi megváltozásakor, illetve a közelgő 2012-es elnökválasztás távlatában. Azt lehetett tapasztalni, hogy a kormánytöbbség szerepvállalása mindinkább saját mérlegének védelmére korlátozódott, ahogyan erről a bizonyos írásbeli kérdésekre adott hosszú miniszteri válaszok is tanúskodnak. Az is előfordult, hogy e védekező álláspont talaján a kormány múltbéli kommunikációjával nehezen összeegyeztethető válaszok születtek. Az oktatási ráfordítások tekintetében például – miután arra emlékeztetettek, hogy megtakarításokra van szükség, és hogy nincs összefüggés az anyagi eszközök és az eredmények között – az ellenzék azon bírálataira, hogy az eredmények romlanak, az egyenlőtlenségek pedig növekszenek, a kormánytöbbséghez tartozók esetenként azt a választ adták, hogy az oktatásra fordított költségvetés arányaiban jobban növekedett, mint az állami költségvetés, és hogy amúgy sem az anyagi eszközök a legfontosabbak, hanem a pedagógiai változások. Egy másik apró, de még kezelhetőbb példa: az ellenzék által ismételtetett bírálatokra Colette Mélot szenátorasszony a 2011. december 1-i ülésen azt válaszolta, hogy a PISA-eredmények összességében „korrektek”, holott 2005 januárja óta a felméréssel kapcsolatos valamennyi kormányzati kommunikáció középpontjában az eredmények elégtelensége, illetve romlása állt.

Ezen inkohereenciák, akárcsak a kormányzati többségnek a Nemzetgyűlésben tett, a PISA-vizsgálatokkal kapcsolatos legapróbb megnyilvánulásai jól mutatják, hogy korlátozta a többségnek az emberek meggyőzésére irányuló kísérlete, sőt ez utóbbiból a későbbiekben már az az ellenzék húzott hasznot, amelynek sikerült magáévá tenni egy olyan eszközt, amelyet korábban ellenfelei használtak fel visszatérően.

Második bumerángthatás: Az „iskola új alapokra helyezése” elnevezésű reformhoz kapcsolódó sokk (2012. május – 2014. november)

A kormány és a Nemzetgyűlés többségének megváltozásával összességében megnőtt a PISA-val kapcsolatos felszólalások száma és kis mértékben kiszélesedett a felmérést megemlítő pártcsoportok köre is: az UDI (Demokraták és Függetlenek Szövetsége), a

baloldali radikálisok és a Zöldek is fokozatosan magukévá tették a témát. Például a Zöldek a PISA-vizsgálatra hivatkozva bírálták az osztályozás negatív hatását. Különösen figyelemre méltó, hogy a PISA-val kapcsolatos diskurzust a szocialista parlamenti képviselők megszólalásai uralták, amelyek egyébként jelentősen át is alakultak a tárgyalatperiódusban. A baloldali kormány a PISA-t először információforrásként használta bizonyos diagnózisok felállítására. A 2013-as oktatási kerettörvény bevezetésekor a következő megállapításokat állították előtérbe: kudarcot vallott az előző kormánytöbbség; túl szűk az iskolai elit; nagy gondot jelent a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése; túlterhelés van az elemi iskolákban; továbbra is túl sok az osztályismétlés. Ezen túl hivatkoztak egyes Németországban meghozott intézkedésekre (az oktatás költségvetési támogatásainak rögzítésére, az óvodáztatás fejlesztésére és a pályaválasztás későbbi időpontra helyezésére). Ugyancsak bírálat tárgyává tették a tanárképzés hiányosságait, és azt is, hogy igen magas a tanulók körében a szorongók aránya... Majd maga az oktatási miniszter, Vincent Peillon is felvette saját tevékenységének sikermutatói közé a PISA-eredményeket, nem sokkal azután, hogy bírálta a vizsgálatokat, amiért túlzottan nagy jelentőséget kap az, hogy az egyes államok milyen helyezésre tesznek szert az országok rangsorában. Végül 2013 decemberétől kezdve „Az iskola új alapokra helyezése” elnevezésű reformot egyértelműen úgy mutatták be, mint a „PISA-sokkra adott francia választ”, majd ezt követően a szocialisták teljesen maguknak vindikálták ezt a hivatkozási alapot: „Csatlakozzon hozzánk, hogy együtt cselekedjünk a PISA-sokk jegyében!” – szólított fel az embereket a szocialista-párti Eric Brehier 2013. december 5-én. Így történt, hogy 12 év alatt a PISA, amelyről a Szocialista Párt először nem vett tudomást, majd pedig amiatt bírált, hogy hozzájárul ahhoz, hogy liberalizálják az iskolarendszert, melynek immár a kötelező az eredményesség jegyében kell működnie, utóbb egy olyan politikai hivatkozási alappá változott, amely lehetővé tette a szocialisták számára, hogy a jobboldali kormányzati erőket saját térfelükön bírálják, hogy aztán legújabban pedig a hatalomra jutott baloldal alapvető fontosságú kommunikációs eszközévé váljon.

A jobboldali parlamenti képviselők a maguk részéről nem módosították jelentősen retorikájukat azután sem, hogy ellenzékbe kerültek: továbbra is aggodalmuknak adtak hangot a szintcsökkenés miatt (főként a 2012-es PISA eredmények publikálása után); rendszeresen szóvá tették a reformok ütemezését, illetve a kormánynak az írástudatlanság problematikájával összefüggésben tettek fel kérdéseket. Ezen túl hangsúlyozták az oktatási ráfordítások és eredmények közötti összefüggés hiányát. Ezen érvek lehetővé tették számukra, hogy bírálják a kormány irányvonalát, (így például az elit felsőoktatási intézmények előkészítő osztályaival kapcsán), de azt nem tették lehetővé, újra domináns szerephez jussanak a kommunikáció terén.

Következtetések

Franciaországban valóban létezik egy, a PISA-vizsgálatokkal kapcsolatos jobboldali, illetve baloldali diskurzus, és ezek lehetővé tették, hogy az adott időszakban stabilizálódjon a közpolitikai stratégia két fő irányvonala. Míg a jobboldal az anyagi ráfordítások

csökkentése mellett érvelve a hatékonyság növelését szorgalmazza, illetve azt, hogy az iskolák működésének szabályozásában kerüljön előtérbe a minőség elve, a baloldal azt hangoztatja, hogy az iskolák működését a köztársasági elvek és a nagyobb egyenlőségre való törekvés jegyében kell új alapokra helyezni, és egyben szilárd költségvetési támogatáshoz juttatni. A fenti elemzés végére érve elmondhatjuk, hogy ezeknek az igencsak hagyományosnak mondható célkitűzéseknek a tükrében Franciaország esetében semmiképp sem szabad túlértékelnünk az olyan felmérések katalizátor hatását, mint amilyen a PISA-vizsgálat, miként hiba lenne az is, ha túl nagy várakozásokat fűznénk ahhoz, hogy ez utóbbi milyen tanulási folyamatokat indíthat el.

Fordította: Inántszy Ágnes

IRODALOM

- ABÉLÈS, M. (2001). *Un ethnologue à l'Assemblée*. Paris: Odile Jacob.
- BONAL, X. & TARABINI, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: The Case of Spain, *Research in Comparative and International Education*, 8, 3, p. 335-341.
- DE GALEMBERT, C., ROZENBERG, O. & VIGOUR, C. (dir.) (2013). *Faire parler le Parlement*. Paris: LGDJ.
- DIXON, R., ARNDT, C., MULLERS, M., VAKKURI, M., ENGBLOM-PELKKALA, K. & HOOD, C. (2013). *A Lever for Improvement or a Magnet for Blame? Press And Political Responses to International Educational Rankings in Four EU Countries*, *Public Administration*, 91, 2, p. 484-505.
- GREK, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe, *Journal of Education Policy*, 24, (1), p. 23-37.
- JAKOBI, A. P. & MARTENS, K. (2010). Introduction: The OECD as an actor in international politics, in K. Martens, A. P. Jakobi (Eds) *Mechanisms of OECD governance: International incentives for national policy-making?*. Oxford: Oxford University Press, p. 1-25.
- LINGARD, B. & SELLAR, S. (2014). The OECD and the Expansion of PISA: New Global Modes of Governance in Education, *British Educational Research Journal*, 40, 6, p. 917-936.
- MARTENS, K. (2007). How to Become an Influential Actor – The 'Comparative Turn' in OECD Education Policy", in K. MARTENS, A. RUSCONI & K. LEUZE (Ed.), *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy Making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 40-56.
- PONS, X. (2012). Going Beyond the "PISA Shock" Discourse. An Analysis of the Cognitive Reception of PISA in Six European Countries (2001-2008), *European Educational Research Journal*, vol.11. No.2. pp. 207-227.
- PONS, X. (2012). Going Beyond the "PISA Shock" Discourse. An Analysis of the Cognitive Reception of PISA in Six European Countries (2001-2008), *European Educational Research Journal*, 11, 2, p. 207-227.
- PONS X. (2015). La médiatisation de Pisa en France : travail journalistique et action publique, in J. BOUCHARD, É. CANDEL, H. CARDY & G. GOMEZ-MEJIA (Éd.), *Evaluation in the Media*, Bruxelles, Peter Lang.
- TAKAYAMA, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate, *Comparative Education*, 44(4), p. 387-407.
- ZITTOUN, P. (2014). *The Political Process of Policymaking*. Basingstoke: Palgrave.

A PISA-program mint médiajelenség

Az OECD PISA-programja révén egy évtized alatt az oktatási rendszerek globális eredményességi mérőszámai transznacionálissá váltak, és ez a tény az oktatás céljáról, hozamáról, a befektetett tanítás és tanulás megtérüléséről, hatékonyságáról szóló beszédmódot is átforgatta, módosította, sőt mint később látni fogjuk, e diskurzusokba új területeket is beemelt. Az első PISA-eredmény közzététele (2001) óta követő magatartásba vált át az, aki a tanulás-tanítás hozamáról, az országok, régiók eltéréseiről vagy kapcsolatairól szól, ugyanis szükségszerűen reagálnia kell a PISA által felvett és közzétett adatokra, azok nyilvános prezentációjára és értelmezéseire is. A vizsgált tudásterületek eredményeinek időbeli változása és globális térbeli, háttéradatokat is elemző mintázata az az összefüggésrendszer, amelyben az egyes nevelési-oktatási rendszerek sajátosságait a PISA láthatóvá, így összehasonlíthatóvá teszi. Az összefoglaló jelentések ezért az elmúlt évtizedben nélkülözhetetlen tudásforrássá váltak mindazok számára, akik a különböző oktatási rendszerek nemzetközi szintén, nemzetközi együttműködésben feltárt eredményessége iránt érdeklődnek. Országokként erőfeszítések történhetnek az elsődleges elemzési forrásként – Magyarországon az Oktatási Hivatal által – kiadott országjelentéseken túl a PISA-adatbázisok további, országon belüli vagy regionális, összehasonlító értelmezésére, a PISA úgymond társadalmazására. Eme akció egyike volt az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2009-es műhelykonferencia kísérlete (Horváth, 2009), vagy az Oktatási Hivatal pályázatának eredményeit közlő kötet a hazai és a nemzetközi tanulói képességmérések másodelemzéséről.

A 2000 óta három évenkénti PISA-elméréseket követő évek decemberét (az OECD sajtótájékoztatók hónapját) teljes készenlétben várják a résztvevők (2012-ben 65 ország) kormányzati és a médiaszereplői egyaránt. A PISA-program és annak kommunikációja a mediatiszt (médiatársadalom egyik megnyilvánulási formája, így annak jellemzőivel is leírható. A PISA-eredmények magas tétje miatti széles körű médiakommunikáció értelemszerűen növeli is a PISA ismertségét, majd az oktatási problémák tematizálása az eredményekre történő reagálás révén növeli magának a programnak a hatókörét, egyúttal a program befogadásának terét is kiterjeszti olyan olvasókra, hallgatókra, nézőkre is, akik egyébként legfeljebb maguk vagy hozzátartozóik iskolázása kapcsán érintkeznek az oktatás ügyével.

Utána és előtte

A döntéshozók nézőpontjából a PISA magas médiajelenléte egyfajta nyomásgyakorlásnak minősül, különösen azáltal, hogy a média a leghatásosabb üzenetnek az azonnal felfogható, már említett országgrangsort tartja, sőt ennek kommentálására kéri fel az éppen aktuális oktatáspolitikai szereplőt.

A 'megmértetés-kommentálás, reflektálás-beavatkozás-megmértetés...' folyamatát jól érzékelteti a PISA-eredmények egyik németországi kutatójának, Jürgen Baumartnak, a *Zeit*-ben, megjelent és gyorsan klasszikussá vált mondása ('*Nach PISA ist vor PISA*', azaz a PISA után az a PISA előtt). Az 'után és előtt' kifejezi, hogy a program elindulásával minden egyes vizsgálat után a következő előtt is vagyunk együtt. Valóban, nem egy, hanem standard módon ismétlődő, szisztematikusan felépített trendvizsgálatról, sorozatról van szó, amelyben profanizálva, ismert a rendező, a szereplők, a forgatókönyv, csak a végkifejlet nem, és a nézők, időről-időre résztvevők is együttal. De az 'után és előtt' az oktatásügyi cselekvés idejét és terét is kijelöli, jelezve, hogy a program az oktatásfejlesztés jövőbeli irányait is képes befolyásolni, amennyiben beavatkozásra készíti a résztvevőket, a jövőbeli jobb eredmények érdekében. Ez Magyarországon is megtörtént a 2000-es éveket követő uniós fejlesztésekben, továbbá az említett 'sokk-hatásra' vezethető vissza az akkor diagnosztikus céllal indított országos kompetenciamérés is. Ez a magatartás erősítheti a mérési rendszer iránti várakozást, hiszen feltételezi, hogy a jobb eredményekben (is) megtréül a befektetett fejlesztési energia, és ez növeli az adott ország oktatásirányításának presztizsét, legitimálja a döntéshozói beavatkozást.

Ha áttekintjük a PISA és az akkori magyarországi média viszonyát, a 2000-es első vizsgálat után a nyomtatott sajtót lényegében két, a váratlanságot és a csalódást egyaránt kifejező szókapcsolat uralta: a '*PISA-sokk*' és a '*mítoszok összeomlása*'. Míg az előbbi az akkori alacsonynak minősülő eredmények és helyezés hatását összegezte, addig az utóbbi visszautalt az IEA mérésekben korábban elért jobb pozíciókra. A program már említett széles körű nyilvánossága révén kiterjedt PISA-recepció értelemszerűen terjedt ad a különféle értelmezési mezőknek, tehát jelentősen eltérő véleményeknek is, a PISA mellett, az abban elért jó helyezést eszményi referenciapontnak tekintő elkötelezettségtől a program éles bírálatáig. A 2000-es PISA-sokk hatásának kitett országok között Németország példáját elemzi Jeanne Rubner, aki hangsúlyozza, hogy az eredményesség témájának mediatizálása jelentősen emelte az oktatás súlyát, szerinte egyetlen más ország sem érezhette magát annyira megtépzottnak, mint Németország. Különösen a tartományok közötti jelentős különbségek rázták meg a társadalmat és a politikai szereplőket. A PISA 2000 után az iskola többé már nem maradhatott a régiók unalmas, szürke zónájában, hanem össznemzeti kérdéssé vált, ami jelentős, az országos médiában is fontos helyet tudott elfoglalni (Rubner, 2014).

A mediatizáltság mint stratégia

A PISA-program mediatizáltsága stratégiai sajátosság, áthatja a program egészét, a mérőeszközök koncepcióját (mátrixok, feladatok, kvalitatív skálák), azok egyes részleteit, a médiaüzenetek időzítését és jellegét, a nyilvánosságnak tulajdonított jelentőséget, a nyilvánosság stratégiai kezelését, mélyrehatóan érinti a tudásfelfogást, valamint összességében a program társadalomképét. A PISA-program a nyilvánosság számára vi-

lágosan megfogalmazza az önmagának tulajdonított jelentőséget, ahogyan azt olvashatjuk a 2012-es mérésről készült, az OECD kiadásában megjelent elemző kötetek egyikének előszavában. E szerint a program iránytű a nemzeti oktatáspolitikáknak a globális gazdaságban, az egyetlen referenciapont az oktatás minőségének, méltányosságának és hatékonyságának megítélésére, továbbá sikeres példák felmutatására. Az OECD a PISA-kommunikációjának olyan hatóerőt tulajdonít, amely például nemcsak a meglévő politikák optimalizálására irányul, hanem át is alakította például a 2000-es PISA-hatás nyomán a német oktatás mögött húzódó paradigmákat és hiedelmeket. Andreas Schleicher, az OECD oktatási igazgatóhelyettese és a főtitkár tanácsadója egy TED konferencián előadott előadásában hangsúlyozta ezt, majd az előadásbeli példákból levont következtésként összegezte, hogy a részt vevő sikeres országok összehangolják a szakpolitikákat, biztosítják a közpolitika koherenciáját. Az előadó a mintaadást tekinti a PISA, sőt küldetés fő mediális megnyilatkozás-, illetve üzenettípusának: a PISA erőssége abban van, hogy el tudja mondani, mit csinálnak mások. A mintaadás, az eszménykép, illetve anti-eszmény víziója összefügg a mediatisztált üzenet valóságalkító jellegével, egyfajta értékközösség kialakításának igényével, ami fennmaradása esetén hasonló cselekvési mintázatokhoz is vezethet.

A PISA-program három évenkénti periodikus vizsgálataira az Európai Unió ún. 2020-as fejlesztési időszakában az eddiginél újabb szerep is ruházódott: eredményei az uniós fejlesztési forrásokat igénybe vevő országok számára (Oktatás és képzés 2020) referenciaértékkel rendelkező kvantitatív eredménymutatóvá (indikátorrá) váltak (Fazekas, 2014). Az indikátor által kijelölt feladat a szövegértésben, a matematikai és a természettudományi műveltség alkalmazásában gyengén teljesítők arányának csökkentése, azaz a stabil középmezőny bővítése. A szándékolt (tervezett) eredményekhez képest tényleges kimenetnek, (tanulási eredménynek) minősülő indikátor háttérében szakértők a hatáselemzések szerepének közösségi felértékelődéseként értékelik (Fazekas, i.m.). Ha e tanulmány tárgyának szempontjából idézzük fel a PISA-vizsgálati ciklusok nyilvános, nem szakmai és szakmai közönségnek címzett kommunikációját, továbbá a különböző szakmai (oktatáskutatói, fejlesztői stb.) megnyilatkozásokat, világossá válik a PISA-eredményeknek az oktatásról szóló beszédet, az oktatással való foglalkozást, a róla gondolkodást tematizáló, valóságformáló ereje. Az uniós fejlesztési pénzek felhasználásával összefüggésben e tematizálás hatásfoka megsokszorozódhat. Kérdés, hogy az uniós támogatások strukturális felhasználása után mennyiben, hogyan, milyen módon azonosított tényezők hozhatóak bizonyítható, valószínűsíthető összefüggésbe egy jobb, gyengébb PISA-kimenettel, vagy éppen stagnálásnak minősíthető eredménnyel.

Számtalan kérdés tolu fel még magukról a fejlesztő beavatkozásokról is, hogyan lehet szétszálazni a fejlesztések összetevőit, hogy a hatást gyakorló elemekig jussunk, ahogyan azt a tényekre alapozott oktatáspolitikáról szólva említi a szerző, taglalva a mérhető indikátorokkal kifejezett eredményesség oktatáspolitikai döntések tárgyává válását, ami által az oktatási rendszer befolyásolására irányuló politika minőségileg új fejlődési szakaszba került. „A korábbaknál jóval bonyolultabbá válik a célok és a célokhoz vezető eszközök közötti kapcsolat (például jóval nehezebb megtalálni azokat az eszközöket, amelyekkel elérhető az, hogy a tanulók szövegértési képessége 20%-kal javuljon, mint azokat, amelyekkel a középfokú oktatásban való részvételük aránya nő 20%-kal)” (Halász, 2007). Az indikátorokban kifejezett célok szerepet játszanak a javak elosztásában is, mert előzetesen meg kell tervezni e javak (ez esetben strukturális támogatások) célirányos felhaszná-

lását, feltételezve a jövőbeli PISA-mérések nyújtotta adatok megbízhatóságát. Azt is le-szűrhetjük, hogy bármilyen jótékony is lehet egy diagnózis, ismerete nem hordozza min-dig magában a követendő politikát.

Az összehasonlítások ereje

Az OECD oktatási tevékenységében már régebb óta vannak a különböző oktatási rend-szereket összehasonlíthatóvá tevő mutatók. Az OECD ereje, hatóköre súlyt ad általában is az indikátoroknak, amelyeket a bemutatás módja, a médiaprezentálás gyakran 'osztá-lyokba sorolássá' vagy rangsorokká transzformál. Az OECD eredmények értelmezése a szóbeli megnyilatkozások alkalmával néha előíró jellegű oktatáspolitikába torkollik – ál-lítja az indikátorok oktatáspolitikai szerepének francia kutatója. Ennek legszebb példá-jaként említi, amikor az OECD sajtótájékoztatójában ostromozta az osztályismétlés Fran-ciaországban, az Európai Unió belga frankofón részében és Luxemburgban kiterjedt gya-korlatát. Az OECD súlya, feltevésünk szerint is, még kiterjedtebbé vált, amikor az isko-lázottság és az oktatásügy finanszírozásának mutatói mellett olyan mutatókat is integrál, amelyek a tanulói kompetenciákat jelenítik meg a PISA 2000 nemzetközi teljesítmény-mérési programjának eredményeitől kezdve (Cytermann, 2011).

Összehasonlító neveléstudományi kutatások már mintegy 40-50 éve dokumentál-tak, de általában megmaradtak a nemzetközi szakértői társaságok keretei között, sokkal gyengébb médiahatással és befolyással bírva, mint az OECD. Kritikáinak egyike meg is jegyzi, hogy a szervezet „konszenzusépítést”, „társas nyomást” és egyéb marketingesz-közöket alkalmaz annak érdekében, hogy álláspontját elfogadtassa a tagországokkal, és ebben jelentős sikereket ért el. Meglepő módon a befolyása annak ellenére nőtt meg az elmúlt évtizedben, hogy sem anyagi, sem törvényi eszközökkel nem rendelkezik.” (Vaj-da, 2013). A szerző a szervezet kapcsolatrendszerén túl az oktatással kapcsolatos jelen-téseket, valamint a globálisan alkalmazott PISA-projekt jelentős befolyását említi. Meg-jegyezzük, a PISA újabb lökést adott az összehasonlító neveléstudománynak, amelynek egyik folyóirata, a *Revue internationale de l'éducation* 2014-ben, Xavier Pons szerkesztésé-ben tematikus számot szentelt az iskola és a média kölcsönhatásának, azt vizsgálva, ho-gyan, milyen hatással és kockázattal evokálja a média az iskolát, külön szempontként ke-zelve a mediatisztált PISA-hatás dokumentálását. (A szerző tanulmányát lásd e számunk-ban - a szerk.)

Különösen a transznacionális hatásgyakorlás mai ereje felől visszatekintve tanulságos a nemzetközi IEA vizsgálati program magyarországi recepciójának, de különösen nyilván-nosságának és közlésmódjának összevetése a PISA-program által kialakított, illetve ki-alakult mediatisztált kommunikációval. Az 1970-es évektől az ezredfordulóig a nemzet-közi tanulói tudásszintmérések (akkor csak az IEA-programok) hazai kommunikációját a tanulmányi eredmények nemzetközi összehasonlító értékelésére épülő, általában vala-mely előremutatónak tartott minta bemutatását is közlő, egyúttal különböző terápiás be-avatkozást javasoló írások uralták. Magyarországon az IEA egyfajta szigetszerű innová-ciót gerjesztett, tartott fenn, tudástermelőként, tudásforrásként (is) működve (Báthory, 2001). (Az összehasonlítást részletesebben lásd Kádárné Fülöp Judit e számunkban közölt ta-nulmányában - a szerk.)

Az IEA első magyarországi megjelenése (az 1970-es évek) és a PISA-program 2000-es indulása között eltelt harminc évben vitathatatlanul alapvető és mélyreható változások

történtek. Az OECD kétségkívül nem oktatásügyi, hanem gazdasági orientációjú szervezet, az által közzé tett nemzetközi oktatási rangsorok klasszifikációjának a hatása gyakorta diffúz, éppen úgy, mint ahogy diffúz lehet egy szakfelügyelői testület jelentése is. E rangsorolások hatása ugyanakkor egy olyan tendenciába kerül bele, amelyik a korábbiaknál erősebben tartja számon a közpolitikák értékelésének és meghatározásának nemzetközi összehasonlító dimenzióját. Nem lehetséges többé olyan ellenőrző testületi jelentés, amely úgy mond nem hivatkozik a 'nemzetközire.' Az OECD magyarországi jelenlétéről Halász Gábor 1993-ban egy, az OECD megrendelésére készült jelentésről szólva a következőket mondja: Az oktatás területén az OECD egyik jellegzetes tevékenysége a nemzeti oktatáspolitikák átfogó értékelése, (a részben „önfényképre épülő”) országjelentések révén. Ezek a jelentések nem egy esetben hozzájárultak ahhoz, hogy egy-egy ország saját oktatáspolitikáját hozzáigazítsa a gazdasági fejlődés kihívásaihoz, illetve hogy hatékonyabb, a nemzetközi kívánalmaknak inkább megfelelő oktatásfejlesztési stratégiát alakítson ki (Halász, 1993). A szerző hozzáteszi, hogy a bizonytalannak tekinthető régiókban az OECD referenciapont, többek között a nemzetközi kooperációban való hatékony részvétel sarokköve. Hozzá kell tennünk, hogy a valóság azonban ténylegesen sokkal összetettebb, és az oktatáspolitikai döntések genezise sokféle hatás nyálábjának tekinthető.

Az bizonyos, hogy a médiaüzenetekben a PISA a „jövő társadalmának” metaforikus eszményképeként is megjelenik (lásd a 2006-os, természettudomány fókuszú mérés szlogenjét: *A ma oktatása és a jövő társadalma* (Balázs, Ostorics, Szalay, 2007). A PISA által közvetített „iskola” a jó gyakorlat modellje és egyúttal jövőt konstruáló víziója egyúttal az alulteljesítő 'világok' alternatíváját is nyújtja. A 2012-es (matematika fókuszú) eredmények közzététele 2013 december 3-án történt, párhuzamosan több fővárosban, az első sajtóanyagok pedig már december 4-én megjelentek. A franciaországi médiareakciók például már 2009-ben is igen hevesek voltak, 2012-ben pedig a 'Franciaország megbukott matematikából' (65-ország között a 25. hely) típusú médiacímek a kommentek százait váltották ki, az első három helyen Sanghai, Hon-Kong és Szingapúr szerepelt. A 2006-os francia reakciókat elemző tanulmány (Benkei-Kovács, 2008) összegezve Xavier Darcos, akkori miniszternek a PISA eredmények hatására bejelentett gyors villámreformját, felhívta a figyelmet egy, az akkori francia médiában is tárgyalt jelenségre: Franciaországban a főállású kutatók száma viszonylag magas (a teljes munkaidőben alkalmazott munkavállalók majdnem 8%-a). A K+F terén sok területen élen járnak, csupán Svédország, Japán, Új-Zéland, az Egyesült Államok, Norvégia és Dánia vállalataiban alkalmaznak fájlagosan több kutatót. Ehhez képest a számukra oly fontos természettudományi területen saját mércéjük szerint gyengén szerepeltek 2006-ban. A 16–21. helyet érték el a vizsgált harminc OECD-ország között a mérési hibahatárok figyelembevételével. Magyarország viszont a 13–17. helyen végzett, ezzel is igazolva, hogy az oktatás és a gazdasági igények nem minden esetben korrelálnak, hiszen a tudományos kutatók tekintetében a hazai munkaerőpiacnak jóval kisebb a felvevő kapacitása (a munkavállalók 3,5%-a).

A francia szakmai elemzések más országokra is figyelnek, Éric Charbonier azt állítja, hogy oktatásszociológiai szempontból két okkal magyarázható az egyes országok visszaesése: bizonyos országokban, mint Franciaország, növekszik a gyenge teljesítményű és tanulási nehézségekkel küzdő diákok száma, míg más országokban, többek között Japánban, a kiváló teljesítményű diákok arányának csökkenése rontotta le a korábbi eredményeket. Clayerman szerint bizonyos értelemben a nemzetközi problematikák arra szolgálnak, hogy nemzeti politikákat igazoljanak, tehát megtörténik a nemzetközi politika

instrumentalizálása. A francia nemzeti törzsanyag (*socle commun*) fogalmára, amelyet a 2006-ös orientációs törvény vezetett be, az OECD úgy hivatkozik, mint a PISA-nak egy következményére, de egyidejűleg ez a konceptus egy olyan belső oktatási gondolkodási folyamathoz is kapcsolódik, amelyet megtalálunk például a különálló (*collège*) a francia középfokú iskola alsó szakaszának támogatói körében is. Az OECD tanügyi igazgatója aláhúzza, hogy a kompetenciákról és az alapvető ismeretekről szóló francia törvény a PISA-eredmények és az OECD ajánlatok nyomán inspirálódott, még akkor is, ha a közös műveltségi terület fogalmában azokat a vitákat fedezzük fel, amelyek a francia oktatási planétán hatvan év óta folynak az alapfokú iskola és a lycée közötti iskolatípus, a *collège* helyéről.

A PISA társadalomképe

A PISA médiajelenléte, médiaegformáltsága és az üzeneteinek tartalmi természete (összegzően: mediatisáltsága) a társadalomképében gyökerezik. Az 1990-es évek végétől több kommunikációelméleti metafora írta le a technológiai változások hatására változónak tételezett társadalmat. Ezek egyike a jól ismert 'információs társadalom', amelynek főbb jellemzői között azonosíthatjuk a valóság tényyszerű, racionális megközelítését, a technológiának a fejlődés hajtóerejeként tételezett mivoltát (beárnyékolva némi technológiai determinizmussal), a statisztikailag megragadható, sőt meg is ragadott tényeken, adatokon alapuló tervezhetőséget, majd a mindebből következően a társadalom önjavító képességét. (A nagyobb tervezhetőség eszménye nagyobb mentességet remélt az ideológiáktól és az érzelmi töltetéstől.) Megkockáztatjuk, hogy az információs társadalom gyakorlatba történő átültetése (is) állhat a 2007 óta ismertségre és befolyásra szert tevő, tényekre alapozott (tényekre épülő) oktatáspolitikai elve mögött, amely esetében: „Nem egyszerűen a tudományos kutatás jelentőségének a politika és a gyakorlat alakításában játszott szerepének az erősödéséről van szó, hanem ennél részben tágabb, részben szűkebb jelenségről. Tágabb e jelenség abban az értelemben, hogy a tényeken alapuló oktatáspolitikai valójában a *hatékonyabb és eredményesebb tömegoktatás megteremtésének és a minőség garantálásának eszköze*. Azaz a tudományos kutatás felértékelődése egy jól definiált, tágabb társadalmi, politikai és gazdasági cél szolgálatában áll.” (Halász, 2007, i.m.). Az oktatás új paradigmájának tekintett elv a problémák kezelésére megfelelő és hatásos terápia garanciájaként is értelmezi a tényeket, és stratégiai fontosságúként kezeli az oktatási beavatkozások felelősségének kérdését, a felelősséget pedig részben a megbízható tényekre alapuló cselekvéssel rokonítja.

A PISA-program ebben az értelmezési kontextusban kétségkívül igen erősen felértékelődik, ha a 'nemzetközi tudományos normákon alapuló, megbízható és a tudományos módszerekkel nem bizonyítható / tudománytalan' tengelyen helyezük el az oktatáspolitikákat megalapozó elveket és az intézkedéseket, amelyek közül a 'tudománytalan' minősítéssel stigmatizált nem sok elismerésre számíthat egy nemzetközi mezőnyben. A felértékelődéssel egyúttal a hiteles referenciapont státusz is odaítéltetik, így aki a PISA-adatokat akár kritikaként, akár elismerésképpen, akár fejlesztési terveinek igazolásául használja, már egy általánosan elfogadott diagnózisként hivatkozhat a PISA által feltárt teljesítménytrendekre, felruházza a PISA nyújtotta előnnyel, mérsékelve egyúttal a beavatkozást ellenzők érveinek erejét. A PISA nyújtotta információk növekvő téje következtében a 2012-es, matematika fókuszú vizsgálat a hazai elektronikus médiában – megkockáztatom, hogy más országokban hasonlóképpen – egyfajta projekciós felületté vált,

amelynek vásznára egy külső, hiteles forrásból is megtámogatva vetítődhetett rá az oktatás számtalan problémája.

A PISA egyre növekvő tétje párhuzamosan fut az információs-kommunikációs technológiák elterjedésével, a társadalom, a társadalmi tudásmegosztás, a szociális kapcsolatok hálózatosodásával. Az, hogy funkciók és folyamatok hálózatokban szerveződnek, megjelenik a PISA tudásfelfogásának és tesztelési eljárásainak változásában is: a 2012-es vizsgálat egy újabb változási szakasz kezdeteként is értékelhető. E tekintetben a legfontosabb a digitális médium térnyerése. E térnyerési folyamat gyorsulását jelzi, hogy 2006-ban csak három ország vett részt a digitális természettudomány-mérésben, 2009-ben már 19 országnak, így Magyarországnak is volt eredménye a digitális szövegértéshez. 2012-re már 32 résztvevője lett mind a számítógépes matematika, mind a digitális szövegértés mérésének – jegyzi meg a PISA 2012-es országos jelentés *Előszava*.

A médiakutatás – ide értve természetesen a világháló generálta változásokat, a médiarendszerek kiépülését is – állt elő a médiatársadalom fogalmával (*Hartmann, 2007*), mely viszont – az idézett szerző szerint – elsősorban a német nyelvterületen vált diskurzustémává és összegző fogalomként ismertté. Középpontjában a kommunikáció áll, a médiumokból eredő tudás, a médiumok útján történő kommunikáció, a médiumokról való kommunikáció, a médiumok által közvetített kommunikáció, mindez együtt mélyreható társadalmi és kulturális változásokat eredményez. Ezek mibenléte nehezebben ragadható meg, mint az információs társadalomé, amely már megtette a kötelességét az európai telekommunikációs piac liberalizálásáért és egy irányítható, alapvetően technológiai társadalomba vetett hit kialakításáért. A médiatársadalom fogalma azonban olyan folyamatra utal, amely – jóllehet már működik egy ideje – még sokáig folytatódni fog. Többek között ez magyarázza, hogy a mediatizáció miért ragadható meg kevésbé világosan, mint az informatizáció – fejti ki a szerző, hozzátéve, hogy a vizsgált területek – a politika mediatizálódása és a mindennapok szociális interakciói – sem alkotnak még elégséges empirikus bizonyítékot a médiatársadalom átfogóbb megalapozásához.

Már utaltunk Andreas Schleicher, az OECD oktatási igazgatóhelyettese és a főtitkár tanácsadója egy TED konferencián előadott előadására, amelyben arról is beszélt, hogyan lett olyan standard a PISA, amely 2009-ben már 74 iskolarendszert mért fel, és ezek az országok a világgazdaság 87%-át fedik le. Ezt a nagyságrendet kommentálva megjegyzi, hatalmas, években mérhető különbségek vannak például a 15 éves Sanghaiban és Chilében élő fiatalok tudása között. A világhálón nézhető előadás is példája annak, hogyan hárultak el az akadályok s médiumokon keresztül történő kommunikáció útjából, hogyan történik a valóság észlelése elsősorban médiumok útján, hogyan tudják a médiarendszerek befolyásolni társadalmi csoportok, döntéshozók viselkedését.

*

A PISA közvetít egy jövőképet (mintát), amit a PISA-eredmények világában eddig (2012-ig) a finn 15 évesek, most viszont igen rövid idő alatt a Sanghaiban élő 15 évesek képviselnek, pedig e két csoport nem csak térben, hanem mentalitásban, kultúrában is igen eltér egymástól – vélhetnénk. A minták, referenciapontok mozgása, áthelyeződése is részben mediális úton zajlik, és nem is tudjuk, milyen változásokat képes generálni. Témánk szempontjából fontos tény, hogy az adatok, a dokumentumok mellett a médiaanyagok, az országonkénti PISA-mediatizálás nyilvánossága, a médiatémák mintázata, tartalma,

a vizsgálatonként újabb fejleményekről lezajló diskurzusak fókusz, politikai természet is része lett a PISA-hatásokat feltáró elemzéseknek, ahogyan olvashatjuk a CIEP által összeállított *L'école dans les médias* (Az iskola a médiában) című dosszié annotált bibliográfiájában.

IRODALOM

- BAJOMI LÁZÁR, P. (2005): A politika mediátizálódása. http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_01_tavasz/03_politika_mediatisalodasa/ (Megtekintve: 2015. május 1)
- BALÁZSI, I., OSTORICS, L. & SZALAY, B. (2007): A ma oktatása és a jövő társadalma. PISA 2006. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BALÁZSI, I., OSTORICS, L., SZEPE-SI, I. & VADÁSZ, CS. (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BÁTHORY, Z. (2001): Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története. 1972-2000. Önkönet, Budapest.
- BAYER, J. (2002): Globális média, globális kultúra. Globalizáció és civilizációk. Magyar Tudomány, No. 6. pp. 748.
- BENKEI-KOVÁCS, B. (2008): A PISA-kutatások legújabb eredményei és oktatáspolitikai hatásuk Franciaországban. <http://www.ofi.hu/benkei-kovacs-balazs-pisa-kutatasok-legujabb-eredmenyei-es-oktataspolitikai-hatasuk-franciaorszagban> (Megtekintve: 2015. május 1)
- CYTEMANN, J.-R. (2011): Classements, indicateurs et politiques éducatives en France. Rankings, indicators and education policies in France. <http://ries.revues.org/962> (Megtekintve: 2015. május 1)
- ECONOMIST (2013) <http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2013/12/daily-chart-1> (Megtekintve: 2015. május 1)
- FAZEKAS, Á. (2014): Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei. Új Pedagógiai Szemle, No. 1-2. pp. 15-43.
- GYÖKÖS, E. & SZEMERSZKI, M. (2014): Hol tart ma az oktatás eredményeségi kutatás? Új Pedagógiai Szemle No. 1-2. pp. 15-43.
- HARTMANN, M. (2007): A mítosz és metaforái: médiatársadalmi eszményképek. Infotárs No. 4. pp. 047-067. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00023/pdf/infotars_2007_07_04_047-067.pdf (Letöltve: 2015. május 1)
- HALÁSZ, G. & LUKÁCS, P. (1987): Az IEA magyarországi hatása: oktatáspolitikai esettanulmány. OPI Értékelési Központ Közleményei. No. 14.
- HALÁSZ, G. (1993): Az OECD Magyarországon. Educatio No. 2, 3. pp. 574.
- HALÁSZ, G. (2007): Tényekre alapozott oktatáspolitikai. http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_based_study.pdf (Letöltve: 2015. május 1)
- HÖRVÁTH, ZS. (2009, szerk.): Műhelykonferencia a nemzetközi mérésekről. (DVD). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- HÖRVÁTH, ZS. (2012): Maratoni reform – újraolvasva. Új Pedagógiai Szemle No. 9-10. pp. 15-24.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP, J. (2011): Mit tehet a szülő gyermeke iskolai sikeréért? Kölkönet, No. november <http://www.kolkonet.hu/csalad/csaladi-szerepek/szulo/mit-tehet-a-szulo-gyermeke-iskolai-sikereert/> (Megtekintve: 2015. május 1)
- KISS Á. & mtsai, (1975, szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1972-1974. Akadémiai Kiadó, Budapest.,
- PONS, X. (2012, szerk.) *L'école dans les médias*. Revue internationale d'éducatios 66. <http://www.ciep.fr/revue-internationale-deducation-sevres/lecole-dans-les-medias> (Megtekintve: 2015. május 1)

PURVES, A. C. (1988): Sajtótájékoztató egy nemzetközi vizsgálatról a természettudományok tanításának eredményességére vonatkozólag. Hamburg.

RUBNER, J. (2014): Les suites de choc PISA dans les médias allemands. <http://www.ciep.fr/revue-internationale->

deducation-sevres/lecole-dans-les-medias. (Megtekintve: 2015. május 1)

VAJDA, ZS. (2013): Tudás és hatalom a XXI. század kezdetén. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. http://epa.oszk.hu/01700/01739/00083/pdf/EPA01739_eszmelet_2013_98_nyar_115-131.pdf. (Letölve: 2015. május 1)

Rendszerevolúció és töredezett legitimitás

Tanulmányunkban a PISA-méréseket a transznacionális szférának az oktatási rendszerek változásában betöltött evolúciós szerepe felől közelítjük meg. A nemzeti oktatási rendszerek számára a transznacionális tér a variációk, majd azt követően a szelekciók lehetőségét biztosítja, tehát az *evolútív változás* irányába nyit utat. A PISA-mérések és a hozzá kapcsolódó komparatív elemzések gyarapítják a nemzeti szinten feldolgozandó információk mennyiségét, ezzel alternativitást és variabilitást visznek az oktatási rendszerek önmegértési és önépítési folyamataiba. A szupranacionális szinten készült komparatistikák azonban nem neutrális jellegűek. Újítások (innovációk), jó gyakorlatok (best practice), követendő példák, élenjárók (leaders) és lemaradók (laggards) fogalmi rendszerében adottak, illetve hatékonysági értékpreferenciák alapján készített eredménytáblákba rendezve – azaz *hierarchizáltan és normatívan* kódoltan – állnak rendelkezésre. E transznacionális értékelési eljárások nemzeti szinten megnyilvánuló következménye a legitimációs probléma változó intenzitású felvetődése, melynek szerepét az {elfogad/elutasít} opciók mentén megvalósuló szelekcióban látjuk – többek között a PISA kapcsán is.

Rendszerevolúció : a bináris sematizmus és az oktatás

A szociális rendszerek elméleti alapvetése szerint a társadalom operatív autonómiával rendelkező funkcionális részrendszerekre tagoltan működik. A történelem során ennek megfelelően különült el például a gazdaság, a politika, a tudomány, az oktatás, a jog vagy a vallás stb. Valamely társadalmi alrendszer teljesítőképessége és komplexitása akkor növekedhet, ha annak egészére kiterjedő, világos és egyértelmű bináris kódolási eljárás kialakítható. A gazdaságot a fizet/nem fizet; a jogrendet a jogos/jogtalan; a tudományt az igaz/hamis, a vallást a transzcendens/immanens értékpárok általános rendszerbeli érvényessége teszi képessé a fejlődésre. A fejlődés alapja, hogy a rendszerekben a sajátosan rájuk jellemző leegyszerűsítő kódolási eljárást alkalmazva végezhető műveletek, ami lehetővé teszi az egyre magasabb szintű komplexitás elérését és kezelését. (Hogy a redukció miként vezethet magasabb komplexitáshoz, erről lásd Niklas Luhmann írásait.)

De vajon mi a helyzet az oktatás területén? Vajon az oktatási rendszer alkalmas-e vagy alkalmassá tehető-e bináris sematizmus alapú működésre? Vajon a kompetencia fogalom révén bevezetett {képes/nem képes} sematizmus használható-e az oktatásban oly módon, hogy kialakíthatóak legyenek nemzeti és globális eredménylisták? Vagy inkább azzal kell számot vetni, hogy az oktatás jellegénél fogva eltér minden más társadalmi rendszertől. Funkciói olyannyira összetettek, hogy területén csak részlegesen alakítható ki olyan bináris sematizmus alapú teljesítménymérés, amely mindenki számára elfogadottan – legitim számszerűsítéssel – tükrözné a teljesítőképességet?

Tanulmányunkban egyrészt amellet érvelünk, hogy a funkcionális differenciálódásra alapozott társadalomfejlődés az oktatási rendszereket érintően is mélyreható változásokat hoz. Rendszerelméletileg evolúciós előrelépésként és strukturális bővülésként értelmezhető, hogy az oktatási rendszerek teljesítőképessége – a sport versenyeredményeire némi-*leg hasonlóan* – arányskálák alapján vált összevethetővé. Az oktatás terén is megindult a „rekordok” körüli szerveződés. Értékelési eljárások és számszerű teljesítménymutatók vehető igénybe a rendszerek működtetéséhez. A transznacionális szintű kezdeményezésekre visszavezethetően mára a nemzeti oktatási rendszerek a tanulói kompetencia fogalomba ágyazottan igénybe vehetik a {képes/nem képes} bináris kódolási sematizmust, majd az ennek alapján generált kvantifikált eredménytáblák alapján határozhatják meg pozíciójukat, és megkísérelhetik értelmezni vagy előre kalkulálni oktatáspolitikai műveleteik következményeit. A bináris kódolási sematizmus alapján generált számszerűleg általánosított teljesítményparaméterek lehetővé teszik, hogy az oktatás egyre összetettebb kapcsolatrendszer alakítson ki a gazdaság, a média, az egészségügy, a politika vagy akár a hétköznapi életvilág irányában.

A PISA rendszerevolúciós szerepe kapcsán elsősorban tehát azt emeljük ki, hogy mint értékelési eljárás összekapcsolhatóvá teszi a nemzeti oktatáspolitikák variativitását és a tanulói kompetenciák mért eredményességét. A mérések révén előállt kvantifikált eredménytáblák alapján transznacionális versenytér alakul ki, melyben az oktatási rendszerek érzékelhetik pozícióikat és hipotézisekkel vizsgálhatják saját politikájuk és teljesítményeik közötti összefüggéseket. A cél elérésének metodikai alapja, hogy a PISA a tanulói kompetencia fogalomba ágyazottan globálisan alkalmazza a {képes/nem képes} bináris kódolási sematizmust az oktatási rendszerek teljesítményeinek kimutatásában. A bináris kódolási sematizmuson alapuló PISA kompetenciamérési eljárásrendek és diagnosztikai módszerek azonban erős redukcionizmussal működőképesek, így megvalósulásukkal egyben legitimációs problémák kifejtésének is utat nyitnak. Mivel a PISA-mérések az oktatási rendszerek kulturális meghatározottságát (más szóval útfüggségét) figyelmen kívül hagyják, ezért nemzeti szinten sok tekintetben értelmezhetetlen – dekontextualizált – adatokat produkálnak. Az oktatás olyan alapvető funkciói nem derülnek ki a PISA alapján, mint az adott társadalomban fontos tudás átadása, az értékek és viselkedési minták közvetítése, a különféle – korántsem csak demokratikus – politikai struktúrák legitimálása vagy az oktatás szolgáltató jellege. Az oktatási rendszer meghatározóan fontos funkcióinak kizárása, mint legitimációs problematika bontható ki a nemzeti rendszerek autonómiáját védeni kívánók részéről. Legitimációs vitakérdés tehát a PISA eredmények súlya és jelentősége valamely konkrét oktatási rendszer funkcióinak értelmezésében.

A PISA jelentősége úgy is megfogalmazható, hogy általa a nemzeti oktatási rendszerek önértelmezése – identifikálása – fokozatosan a transznacionális szinten felkínált ér-

telmezési keretrendszerek befolyása alá kerül, azaz célmenedzsmentjük és a koncepció alkotásához szükséges értékkészletük egyre inkább a transznacionális szervezetek diagnosztikájában kialakított fogalomrendnek megfelelően alakul. (Az oktatáskutatásban ezt gyakran professzionalizálódásként is megfogalmazzák.) A PISA-mérésekre szűkítetten fogalmazva: a transznacionális szinten kialakított és sok országra kiterjedő oktatási eredményességmérések lényegileg új kontextust teremtettek azzal, hogy a nemzeti oktatási rendszerek (ön)megfigyelése és önértelmezése más nemzetek oktatási teljesítményének transznacionális szinten hangolt megfigyelésén és értelmezésén tájékozódhat. Természetszerűleg növekszik a transznacionális szervezetek hatása, ugyanis a megfigyelési folyamatokba beágyazott értelem összefüggések eredendően e szervezetek produktumaként állnak elő. Ebben a tekintetben a PISA azzal fejt ki lényegi hatását, hogy globális összevetések alapján hozza mozgásba az oktatási rendszerekre vonatkozó reflexiókat: az aktuális rendszerállapotok és műveletek az OECD által alkotott kontextusoknak megfelelően relativizálódnak, hiszen egy jövőbeli PISA-méréskor minden lehetne másképp is.

A folyamatok hátterében azonban nem csupán a teljesítménymérések révén az oktatási rendszerek feletti új, emergens reflexiós szint erősödését és az ehhez kapcsolódó fokozatos professzionalizálódást kell látnunk, hanem a globális irányítás rendszereinek megerősödését, hálózatosodását és a nemzeti politikák ennek megfelelő változását is. Ezért kell utalnunk arra, hogy a kormányzást és a hatalomgyakorlást érintő transznacionális szint genezise a nemzeti szintű reflexiókban újra és újra felveti a legitimitás kérdését.

Mivel a PISA az OECD közvetítésével illeszkedik a szupranacionális struktúrákba, ezért szemantikai kereteinek mélyszerkezetében kimutatható egyfajta liberális értékközelség. A mérési eredmények hierarchizált és normatív rendezettség, illetve az ideológiaiailag értelmezhető értékválasztások természetsszerűleg vetik fel a PISA legitimációjának kérdését. Elemzési koncepcióinkban a *legitimáció az {elfogad/elutasít} alternatív opcióinak nemzeti szintű aktualizálása*, amelynek evolutív jelentőséget is tulajdonítunk. A legitimációs műveletek tehát nemzeti szintű szelekciós eljárások, melyek a PISA komparatiztikájában kibontott variációkat szűrik. Mivel a rendszerevolúció nem szűkíthető a nemzeti szintre, ezért visszahat a transznacionális tér struktúráira is. Az {elfogadás/elutasítás} reakciói alapján átalakítások lehetnek szükségesek a PISA-projektet érintően, hiszen a PISA a nemzeti oktatási rendszerekre vonatkozóan nem rendelkezik közvetlen szervezeti befolyással. Legitimációját a szakszerűséggel és a nemzeti politikák irányában megnövelt adaptivitással, kapcsolódó képességgel kell biztosítani. A PISA-ra vonatkozó {elfogadó/elutasító} legitimációs tapasztalatok hatására tehát maga a transznacionális tér szerveződése is átalakul, struktúrái változhatnak.

Fontos megjegyezni, hogy megközelítésünkben a legitimációs problematika a rendszerevolúciós folyamatokba épül bele, kihagyhatatlan komponense annak. Túlzott leegyszerűsítés lenne egy olyasféle evolúció értelmezés, amely szembe állítaná a transznacionális szint „progresszív” kezdeményezéseit a nemzeti szint „struktúrákat konzerváló”, {elutasító} értékű legitimációs aktusaival. Transznacionális szinten az összevetéseken alapuló variációk gyarapodása és nemzeti szinten a legitimáció {elfogadó/elutasító} aktusai generikusan összetartoznak, különbségük leginkább abban áll, hogy az evolúciós folyamat szükségszerűen eltérő opcióit valósítja meg. Elég arra utalni, hogy az {elutasító} értékű nemzeti reakciók nélkül végső soron csökkenne a transznacionális szintű komparatiztikájában felvonultatható variációk száma is. Ennek megfelelően a harmadik világ egyes országaiban, ahol a helyi intézményképesség hiánya miatt az oktatási rend-

szert jellemzően szupracionális aktorok generálják, korlátozott a fejlődés dinamikája: egyelőre nincsen nemzeti szelekciós szint, ami evolutív szempontból hátránynak tekinthető.

A rendszerevolúció néhány előfeltétele

Mielőtt az oktatási rendszert érintő – evolutív – változások néhány következményét bemutatnánk a legitimáció fogalom felhasználásával, röviden utalunk a változások legfontosabb előfeltételeire, kiindulópontjaira.

Az oktatásra vonatkozó kritikák erősödése. Philip H. Coombsnak az oktatás világválságát konceptualizáló 1968-ban megjelent írását követően terjedő nézetté vált, hogy az oktatási rendszerek fejlődését is a visszacsatolásokon – méréseken – alapuló eljárások tehetik eredményesebbé (1968). Ahogyan a sportban a győzelmek száma alapján megítélhető, hogy ki áll az élen, vagy ahogyan a gazdaságban a felhalmozott vagyon (fizetőképesség) és profitabilitás adatai alapján megismerhető, hogy kik a leggazdagabbak, melyek a legteljesítőképesebb korporációk vagy országok, úgy az oktatás terén is felmerült az egyértelmű, számszerűsített összevetésen, arányskálákon alapuló értékelési eljárások kimunkálásának igénye. Az 1960-as években megfogalmazódott oktatáskritikák jelezték, hogy az oktatási teljesítmények nemzetközi rangsorának kialakítása sokak szerint jelentősebb előrelépést és rendszerfejlesztést tesz lehetővé, mint újabb és újabb pedagógiai programok és alternatív módszerek kimunkálása.

A PISA nem jöhetett volna létre az audit kultúra elterjedése nélkül, melynek egyik kisugárzó centrumaként Észak-Amerika jelölhető meg, ahol a társadalomtudományok kvantitatív szcientizmusa előkészítette a metodikai alapokat az iskolai teljesítmények magas színvonalú méréséhez. A PISA-történeti elemzések kimutatták, hogy a későbbi mérések metodikája és kompetenciaterületei (matematika, természettudomány és szövegértés) összefüggésbe hozhatók az USA-ban az 1960-as években kezdeményezett oktatási átalakításokkal. (Tröhler, 2013:144)

A verseny ideológia. A versenyideológia koronként és kultúránként változó tartalommal került kidolgozásra, az 1950-es években például a hidegháborús küzdelem koncepciójába ágyazottan volt jelen, majd a koncepcionális keretek a Szovjetunió hanyatlásával megváltoztak, ezért napjainkban leginkább a kedvező gazdasági pozíciók megszerzésének/megőrzésének gondolatkörébe ágyazottan találkozunk a versenyideológiával. Az uralkodó koncepció szerint valamely ország gazdasági teljesítőképeségét az emberi erőforrások minősége határozza meg, amelyért az oktatási rendszer visel elsődrendű felelősséget. Az oktatás minőségének fogalma például ebben a kontextusban a teljesítőképeség spirálisan előrevivő algoritmusok szerinti fokozását teszi elvárássá: az intézmények állandó versenyben állnak saját korábbi teljesítményeikkel.

A kompetencia fogalom beiktatása. A PISA sajátossága, hogy tanulói kompetenciák felmérése alapján alakít ki skálákat. A kompetencia fogalom kidolgozása lehetővé tette, hogy az oktatási rendszer a tanulók mért teljesítményein (outputjain) keresztül fokozottabb mértékben kapcsolódjon más társadalmi rendszerekhez. A munkaposzton teljesítőképes tudás és készségek oktatási rendszeren belüli előállítása a gazdaság irányában, a felelős állampolgárt jellemző készségek iskolai kialakítása a politika irányában tesz fokozottan érzékenyvé az oktatás folyamatait. Ezzel fokozatosan gyengül az oktatás tudományhoz kapcsoltága, ugyanis a hagyományos értelemben vett „akadémiai” vagy

lexikális tudást elsődlegesen a tudományos rendszer legitimálta. Az iskola eredményességének tanulói kompetenciákon keresztül történő lekódolása viszont alkalmat ad arra, hogy az oktatás akár a média, akár a technológiai szektor vagy akár a hétköznapi életvilág irányában kapcsolódásra képes legyen. Az oktatásba bekerülő tartalmi elemek ennek megfelelően változtak az elmúlt években, sőt a kompetencia fogalom középpontba kerülése egyes országokban arra is alkalmat adott, hogy a tudomány által legitimált diszciplináris tantárgyi kereteket mellőzzék és a tanítási programokat integrált tananyag-közvetítő keretben tegyék hozzáférhetővé.

OECD. A transznacionális tér önállósodásában kiemelt szerepet játszik az OECD, melynek tevékenységi köre rendkívül tagolt, ezért leírására a nézőpontok függvényében nagyon sokféle változattal találkozhatunk. A szervezetet metaforikus szóhasználatnál jellemzők annak konceptualizáló és operacionalizáló erejére hívják fel a figyelmet. (Porter, 2007:2)

Az OECD értékválasztásait, ideológiai jellemzőit vizsgálók egy része arra utal, hogy 1990-es években az OECD szerepvállalásában változás állt be. A szervezet túllépett az elkötelezetlen think-tank szerepkörön és közpolitika formáló autoritást vállalt. A változások hátterében egyes elemzők szerint az Egyesült Államok és Európa közötti értékválasztásokon alapuló konfliktus húzódott meg. Az érdekharcban az USA kerekedett felül, így a szervezetben a neoliberális elvek vezérelte projekt került előtérbe, szemben annak szociáldemokrata jellegű európai alternatívájával (Meyer, Benavot, 2013:20).

A legitimitás rendszerevolúciós szerepe

Az oktatási rendszerek második világháborút követő evolutív fejlődése szempontjából meghatározó a transznacionális szint kommunikációs struktúráinak megerősödése és a nemzeti oktatási rendszerek vezérlésében betöltött szerepének bővülése.

A megismerés reduktivitása. Mindenfajta mérés, mint megismerési eljárás a valóság leszűkített (redukált) képét veszi alapul, mivel egyetlen megismerési eljárás sem képes a valóság teljes komplexitását leképezni. E redukció következtében minden mérési eljárásnak két fontos jellemzője van: az érzékenysége és az érzéketlensége. Ennek megfelelően a PISA-mérésekre vonatkozó diskurzusok egyik része a mérés érzékenységét érinti. E területen az elemzési metodológiák fejlesztése folyamatos (például a hierarchikus modellek módszertanba illesztése), ahogyan folyamatos a mérés megfigyelési spektrumának bővítése is: a jövőbeli PISA-mérésekben például vizsgálni tervezik a tanulókat interperszonális és intraperszonális változók alapján is. (Sellar, Lingard, 2013:195) A mérés érzéketlenségére reagáló visszajelzések azonban jellegüknél fogva mások, mert nem egyszerűen a validitás, reliabilitás és objektivitás szempontjait használják kritikájukban, hanem a mérés előfeltételeként megkonstruált értelem-összefüggéseket és szelekciókat veszik kritika alá. Ezeket a szociológiában megszokott módon akár megismerési előítéletnek is nevezhetnénk. A következőkben ezekből említünk jelzésszerűen néhányat.

A kompetenciák értékkészlete. A kritikák szerint a PISA-mérés a kompetenciák globálisan univerzalizált felfogását terjeszti, egyfajta „homo capitalisticus” ideálképe alapján azonosítva és felmérve az emberi erőforrásokat. A logika szilárdnak tekinthető mindaddig, amíg legitim módon fenntartható a PISA-mérés alapjául szolgáló azon feltevés, miszerint a vizsgált kompetenciákkal *mindenkinek* rendelkeznie kellene, és pontosan *ezekkel* a mért kompetenciákkal fontos rendelkeznie mindenkinek. (Rychen, Salganik, 2001) A kompeten-

ciák értékkészletére vonatkozó kritikai elemzések megkérdőjelezik ennek az előfeltevésnek a helyességét, és felhívják a figyelmet például arra, hogy a kompetenciamérésekben alkalmazott változók jellemzően az euroatlanti társadalmi elitnek a pozíciójában lévők tulajdonságait fogják egybe és tennék a méréseken keresztül általános elvárássá. Ahogyan az IQ-mérések vonatkozásában is igazolható, hogy minden erőfeszítés ellenére kultúrfüggőek, úgy a PISA kompetenciamérések is hordozzák az őket létrehozó kultúra lenyomatát. (Kulturális kontextusfüggetlenség tézise végső soron nem tartható.) Ekkor azonban felmerül a kulturális pluralizmus kezelésének problémája: vajon kiknek a kultúrája alapján mérünk és elemzünk, amikor saját oktatási rendszerünk evolúcióján dolgozunk?

A kulturális dominancia és kultúrafüggetlenség. Kritikai pozíciót foglalnak el azok is, akik a kultúrák egyenrangúságának elvét vallják. Számukra megkérdőjelezhető, hogy a kultúrák különbözősége és eltérő gazdasági teljesítőképessége megalapozhatja a kapitalista termelési szisztéma felsőbbrendűségét, és más emberképek fölé emelheti a „homo capitalisticus” ideálképét. A kulturális egyenrangúság alapján a PISA-ban elfogadhatóan teljesítők jelentős része másfajta kultúrával, másfajta szociabilitással és ezért eltérő kompetenciákkal rendelkezik, mint a PISA-ban sikeresek csoportja, ezért eredményeiket nem helyes a gazdasági hasznosíthatóságra átkódoltan – hiányként – értelmezni (*MacLennan, 2003:112*). Utalásszerűen elegendő az oktatás szociális és kulturális összefüggéseit elemző olyan szerzőkre utalni, akik a kompetenciák szerinti iskolai elvárásrendszerek összeállításában a társadalmi egyenlőtlenség nemkívánatos újratermelési mechanizmusát igyekeztek kimutatni (*Bernstein, Willis, Bourdieu, Labov, Keddie*).

A PISA-n keresztül létrehozható befolyásrendszerek mérséklésében érdekeltek gyakran hivatkoznak az oktatáspolitikák kulturális uniformizálódásának problémájára. A legjobban teljesítő – többnyire gazdagabb és befolyásosabb – országok, legjobb gyakorlatai és az azokhoz kapcsolódó policy javaslatok háttérbe szorítják a releváns helyi megoldásokat és az alternatívát kínáló gyakorlatokat, ami beszűkítheti a rendszerek fejlődési spektrumát (*Porter, 2007:6*). A PISA ily módon egyfajta negatív (fordított) etnocentrizmust erősít a kritikusok szerint.

A PISA-t kultúrfüggetlen elemzési eszközként alakították ki, a nemzeti szintű szabályozás viszont nem létezhet kulturális kontextustól függetlenül (*Archer, 1996*). Példa erre a PISA-méréseken többnyire sikeresnek tekinthető Finnország, amely meglehetősen távol áll az elszámoltatás-vezérelt és standardizált tesztesési eljárásokon alapuló globálisan terjesztett oktatásirányítási modelltől. A finn közoktatásban nincsen a tanárookra vonatkozó külső értékelési rendszer, nincsenek központosított vizsgák és országos tesztek. Az oktatáspolitikai jórészt rezisztens a transznacionális szinten definiált kihívások, a versengésre és a mérésre/elszámoltatásra alapozott új kormányzási formák irányában. Egyes elemzők a „finn paradoxon” kifejezéssel hívják fel a figyelmet arra, hogy a kedvező PISA eredményekkel együtt járó finn oktatáspolitikai bizonyos tekintetben megkérdőjelezi a PISA elemzésekben az oktatáspolitikai és a tanulói eredményesség között feltételezett általános összefüggéseket (*Meyer, Benavot, 2013:15*). A nemzeti szinten érvényesülő oktatáspolitikák és a PISA eredmények között tehát nem határozottak, sőt nehezen felfejtethető az összefüggések. Az elemzéseknek korlátját képezi az is, hogy a PISA-adatfelvétel jelenlegi változatában nemzeti szinten ugyan reprezentatív, azonban nem az iskolákat tekintő vizsgálati alapsokaságnak, ezért nem képezi le megfelelően a nemzeti rendszereket. A PISA-adatok alapján kevéssé elemezhető az iskolák szerepe az oktatási rendszeren belül (*Owens, 2013:42*).

Az egyenrangúság hiánya és a diskurzustér beszűkítése. A filozófiailag is megalapozott kritikák egyik változata például Foucault teóriáját követve a tudást a hatalomgyakorlás egyik médiumaként fogja fel. Eszerint a tudást előállító szervezetek egyszerűre hozzák létre azt a cselekvéstérrel, melyben az aktorok cselekedhetnek, illetve magukat az aktorokat is abban az értelemben, hogy identitásukat a felállított cselekvéstérben formálhatják meg. Az OECD tudásfelhalmozó gyakorlatára vonatkozó egyes elemzések szerint a szervezet jelentős befolyásra tesz szert azért, hogy identitásformáló hatással rendelkezik a transznacionális térben önmagukat megjelenítő nemzetek irányában (Porter, 2007). A globálisan terjeszthető oktatásirányítási technológiák alkalmazására történő áttérés tehát részben annak a cselekvéstérnek az értelmi megkonstruálásán alapszik, amelynek a PISA formáció esetében az OECD a konstruktőre. (Török, 2013:92) Az ilyen jellegű kritikák nyilvánvaló összefüggésben állnak a legitimitás kérdésével, ugyanis a modernitás transznacionális kommunikációjának értékvilágára a mérsékelt hierarchizáltság, a csökkentett hatalmi távolság, sőt az egyenrangúság hangoztatása jellemző. Az Európában széles körben elterjedt kommunikatív cselekvés habermasi ideája alapján legitimitás hiányként diagnosztizálható, ha cselekvésterek és értelem-összefüggések definiálásával valamely szervezet vagy hálózat befolyásszerzésre, netán dominanciára törekszik. (Habermas, 1985) A transznacionális professzionalizálódás érvényre jutása az alsóbb szinteken a szuverenitás újraelosztásának kérdéseként merül fel, ami nemzeti szinteken az {elfogad/elutasít} legitimációs kérdést aktiválja.

A szervezeti befolyás kritikája. Az OECD 1990-es években bekövetkezett proaktív stílusváltásának – melyről fentebb említést tettünk – egyik következménye volt a legitimitás probléma felmerülése. (Porter 2007:8) A szervezet liberális irányban történő elmozdulására, a kormányokat érintő vizsgálataira, kritikáira és fokozott aktivitására a reakciók meglehetősen sokfélék voltak, az ellenérdekeltek véleményét azonban jól összegzi Heinz Meyer ironikus megszólalása a 2011-es PISA konferencián, ahol „az oktatás önjelölt világminisztériumának” titulálta az OECD-t. (Hivatkozva: Kamens, 2013:123) Megfigyelhető volt, hogy mind az OECD transznacionális térben betöltött szerepe, mind a politikai térben értelmezhető értékválasztásai szociológus körökben olyan vitákat generáltak, melyek gyakran érintették a legitimitás kérdését. (ISA 2010) Az OECD-re vonatkozó ideológia és érdekviszonyokat fókuszba helyező kritikák többnyire a globális politikai, hatalmi tér tagoltságát követték. Louis Hartzra hivatkozva Magyarics Tamás arra utal, hogy „az amerikai liberalizmus, mint politikai filozófia intoleráns a rivális politikai ideológiákkal szemben”, ezért „hegemonikus ideológia az Egyesült Államokon belül, és a hegemonia ideológiája külföldön.” (Magyarics, 2011) Feltételezhető, hogy az OECD liberális irányvétele, melyben az elemzők egyes amerikai (és angol) érdekcsoportok aktivitásának szerepet tulajdonítottak, nem csupán eredményességében figyelemre méltó, hanem abban a tekintetben is, hogy az OECD befolyáslási kapacitásainak mérséklésében érdekeltek táborát gyarapította. Ők azok, akik felvetik a legitimitás kérdését, és politikai/ideológiai elemzéseikben a neoliberális értékek érvényesítése mögött üzleti és hatalmi érdekeket is felfedeznek (Marcussen, 2004).

Az OECD tevékenységére vonatkozó ideológia elemzések a PISA vonatkozásában némi pontosításra szorulnak, hiszen a PISA egyik fontos diagnosztikai szempontja az oktatási rendszerek kompenzatórikus hatékonysága, ami a szociális érzékenység elemzői koncepciókba építésének markáns jele. Mindezekről függetlenül a PISA lényegét tekintve elsősorban abba a gazdaságbővítési projektbe illeszkedik bele, melynek legfőbb célja

a gazdaság igényeinek minél megfelelőbb humán erőforrások reprodukálása az oktatási rendszeren belül. A PISA történeti elemzései pedig arra mutatnak rá, hogy a PISA ideológiai és módszertani gyökerei a hidegháború korszakához és világlátásához kapcsolódnak. (Tröhler, 2013:143)

Az OECD legitimációját érintő kritikák egy része a szervezet zártságát és „gazdag elit-klub” jellegét tette szóvá. Az szervezeti tagság jelenlegi összetételéből valóban az látszik, hogy a szervezet elsősorban a globális-Észak, illetve a fejlődni kívánó országok számára nyitott, vonzó és iránymutató. Maga a szervezet cáfolja exkluzív jellegét, a tagság kizárólagos feltételének a piacgazdaságba és pluralista demokráciába vetett bizalmat tekintti (OECD, 1994).

A versenyszemlélet terjesztése. A PISA versenyként értelmezése kompetitív oktatásirányítási kontextusokat generál. Az önépítő kapacitásokkal rendelkező oktatási rendszerek versenghetnek egymással. Ha a verseny nemzeti szinten kontroll nélkül eluralkodik, lényegében mindegy, hogy a tanulók hogyan teljesítenek a nemzetközi teszteken, a politikai rendszer és az oktatásszakértői réteg folyamatosan keresi a teljesítményfokozás lehetőségét (Kamens, 2013:134). Mivel ennek bázisadatait többek között a PISA-mérések szolgáltatják, ezért érthető, ha a folyamatokat lassítani kívánók kontroll alatt kívánják tartani a PISA és a versenyideológia érvényre jutását az oktatásban.

*

A tanulmányban a funkciók szerint elkülönült társadalmi részrendszerek evolúciójának kontextusában értelmeztük a PISA-méréseket. Állításunk szerint a tanulói kompetenciákat érintő teljesítménymérések révén az oktatási rendszerekben megjelent a rendszerfejlődéshez nélkülözhetetlen bináris kódolási sematizmus. A tanulókra vonatkozó {képes/nem képes} kódolás alapján eredménytáblák képezhetők, megindult a „rekordok” körüli szerveződés, és az oktatási rendszerek teljesítőképesége arányskálák alapján vált összevethetővé. A PISA-komparatiztika által telepített értékelési, auditálási és diagnosztikai eljárások révén új univerzális elvek kifejtése és megerősítése vált lehetővé. A transznacionális szervezetek (OECD/EU) stabilizálták a közgondolkodásban a kapitalista termelési szisztéma erőforrás elméleteit, hipotézisekkel vizsgálható tehát, hogy mely oktatáspolitikák tűnnek legelőnyösebbnek az oktatási teljesítmények növelésére. Mindezzel érdemben növekedett az oktatási rendszerek kapcsolódó képessége más társadalmi rendszerek – pl. a gazdaság vagy a politikum – irányában.

Az oktatási rendszerek számára fejlesztő hatású, hogy kvantált PISA teljesítményadatokra épített hipotézisekkel vizsgálhatják az oktatáspolitikák és a teljesítmények közötti összefüggéseket. Az evolúciónak azonban nem csupán az oktatáspolitikák sokféleségének transznacionális áttekinthetősége az előfeltétele, hanem a nemzeti szinten megvalósuló szelekció is. A PISA legitimációját érintő kérdésfelvetések hátterében az {elfogad/elutasít} szelekciós opciók nemzeti szintű aktualizálása ismerhető fel. A legitimítás kérdések jellemzően liberális értékpreferenciákat hordozó OECD-befolyásra és a PISA-mérések oktatáspolitikai súlyára vonatkoznak. Rendszerelméleti evolúciós megközelítésben azonban nem rendelhető eltérő érték a PISA elfogadásához és elutasításához, csupán az állítható, hogy az elfogadók és elutasítók egyaránt a variativitást szolgálják, miközben az evolúció eltérő opcióit valósítják meg. A PISA evolutív hatása tehát a nemzeti szint alternáló reakcióira épül, így a fejlődés mindenkor egyfajta töredezett legitimitáson keresztül érvényesülhet.

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (1996): Culture and agency. The place of culture in social theory / Margaret S. Archer. Rev. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNCZEL, B. (2010): Modernitás illúziók nélkül: Niklas Luhmann társadalom- és politikaelmélete. Budapest: L'Harmattan.
- COOMBS, P. H. (1968): The World educational crisis. A systems analysis. New York: Oxford University Press.
- HABERMAS, J. (1985): A kommunikativ cselekvés elmélete. Budapest: ELTE.
- ISA (szerk.) (2010): XVII ISA World Congress of Sociology. Sociology on the Move. Gothenburg, Sweden, 11-17 July. International Sociological Association: ProQuest.
- KAMENS, D. H. (2013): Globalization and the emergence of an audit culture. In MEYER H.-D. & A. BENAVIDOT (szerk.): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, vol. 23(1)).
- EKEDEGWA ODEH, L., (2010): A comparative analysis of global north and global south economies. In Journal of Sustainable Development in Africa vol.12 No.(3), pp.338–348..
- MACLENNAN, D. (2003): Sociocultural Approaches to Cognition. In TORRES, C. A. Ari Antikainen (szerk.): The international handbook on the sociology of education. An international assessment of new research and theory. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- MAGYARICS, T. (2011): Az Egyesült Államok szerepvállalása az 1945 utáni világrend kialakításában. In MKI-tanulmányok (21).
- MARCUSSEN, M. (2004): The Organization for Economic Cooperation and Development as ideational artist and arbitrator: Reality or dream? In Bob Reinalda, Bertjan Verbeek (szerk.): Decision making Within International Organizations. London, New York: Routledge. pp. 90-105.
- MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (szerk.) (2013): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, vol. 23 No.(1)).
- OECD (1994): OECD. Paris: OECD.
- OWENS, T. L. (2013): Thinking Beyond League Tables: a review of key PISA research questions. In MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (szerk.): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, Vol. 23 No.(1)).
- POKOL, B. (2004): Szociológiaelmélet. Társadalomtudományi trilógia I. Budapest: Századvég.
- PORTER, T. (2007): The Role of the OECD in the Orchestration of Global Knowledge Networks.
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (2001): Defining and selecting key competencies. Kirkland WA: Hogrefe & Huber.
- SELLAR, S. & LINGARD, B. (2013): PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In MEYER, H.-D. & Benavidot, A. (szerk.): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, vol. 23 No.(1)).
- TÖRÖK, B. (2013): Ki írja a szabályokat? – Az OECD–PISA mérések és az oktatás globális kormányzása. Recenzió: MEYER, H. D. & BENAVIDOT, A. (szerk.) (2013) PISA, hatalom és irányelvek. A globális oktatásirányítás felemelkedése. Oxford: Symposium Books. In Új Pedagógiai Szemle No.11-12.
- TRÖHLER, D. (2013): The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In Heinz-Dieter Meyer, Aaron Benavidot (szerk.): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, vol. 23No.(1)).
- UNESCO (2015): EDUCATION FOR ALL 2000-2015: achievements and challenges: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Tudásverseny és globalizáció

Közismert, hogy a szovjet szputnyik fellövéséhez (1957), vagy Reagan, az Amerikai Egyesült Államok elnökének 1983-as 'Nation at Risk' (Veszélyben a nemzet) programjához fogható érzelmi és politikai hatást keltettek a 2001-ben nyilvánosságra hozott első PISA vizsgálat eredményei (Programme for International Student Assessment). Mindkét esetben az egymásra alig emlékeztető országokban oktatási reformok indultak el, mintha egy meghatározható pontról irányítanák a világ oktatásügyét. rmok indultak el, mintha egy meghatározható pontról irányítanák a világ oktatásügyét.

Ma az a látszat, hogy az 1961-ben a nyugati blokk által létrehozott Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) a XXI. század fordulóján a PISA vizsgálat sorozatával abba a helyzetbe hozta magát, hogy az egymással gazdaságilag versenyző államok oktatás-irányítóinak a döntőbírája, egyben tanácsadója lett, amelyet az oktatás rendszerek gondos, diagnosztizálásával, egyfajta orvosként ért el (Meyer—Benavot, 2013). Ezt a hatalmat a sztenderdizáltan működő globális munkaerőpiac kiépítésére fordítja, világtőke érdekeinek megfelelően (Sahlberg—Hargreaves 2015).

Mindezen állítások túlzásnak is tűnhetnek, annyit azonban valamennyien érzékelünk, hogy jelentős politikai hatalom koncentrálódott az OECD-ben, pontosabban a szervezetet irányító politikusok, specialisták és a hivatalnokok kezében.

Publikációk tömege, s az Educatio® ezen számában, valamint korábbi tematikus számaiban (2007/2 és 2012/3) olvasható, hogy az OECD és szervezete, a Centre for Educational Research and Innovation (CERI) megkerülhetetlen helyzetére építve folyamatosan a hatalmi viszonyokat átrendező világ léptékű innovációs, modernizációs politikát folytat. Egy neves szakértő szerint az OECD pusztán a szakértelmével, és a kormányközi, illetve a szektor vagy tárcaközi együttműködés lehetőségeinek a kihasználásával – technikailag – befolyásolja a globális, regionális vagy nemzeti szintű eseményeket (Halász—Kovács é.n.).

A figyelmes és távolságtartó olvasó láthatja, hogy a szakmai tekintetben gondosan megalkotott „kompetencia standardok” vagy OECD átlagok rendszerén keresztül a világpolitika e központja befolyásolja – tehát közvetlenül nem irányítja – a vizsgálatok-

ban érintett államok oktatáspolitikáit.¹ Ennek fő eszköze az országok közötti helyezési verseny, amelyet a CERI a maga szabályai szerint működtet, különösképpen a PISA-felméréseken keresztül, az *Educatio at a Glance* összehasonlító statisztikai kiadványsorozat és még számos további eszköz útján (l. a CERI honlapját).

Feltesszük, hogy az államok önérdeke részt venni a nemzetek OECD irányította tudásversenyeiben, hiszen távolmaradásuk nagyobb kárt okozna, mint szembesülni a mérsekelt nemzeti eredményességgel. Ha erre maguktól nem jönnek rá, az OECD politika rávezeti, hogy a részvétel „politikailag megkerülhetetlenné válna”, ahogy a portugál politikusok állítják (Neumann-Kósa 2012:364). Kimaradnának – metaforikusan szólva – a világ vérkeringéséből, lehetőségeik, távlataik csökkennének. A tagállamok kormányai számára fontos az országuk oktatási rendszerének a világ munkaerőpiacán megjelenő tudásban/kompetenciában mért eredményessége, azaz helyezésük a nemzeti munkaerő képzettségének, piaci felhasználhatóságának a fokát is jelenti.

Tudjuk, hogy a finnek a (korábban) kimagasló PISA eredményekre – és a NOKIA-ra – alapozva sikeresen tették márkanévvé országuk nevét (Gál, 2012). Ezzel elérték, hogy sokan lettek a finn oktatáspolitikai hívei, és a minta átvételét sürgetik. Még akkor is, ha a márkanév népszerűsége megkopott: a Nokia név meg is szűnt, a finnek elvesztették helyüket a PISA vizsgálatok rangsorában.

Az OECD-CERI tudatosan tervezett hatást gyakorol a részt vevő államok belpolitikájára, pontosabban az oktatáspolitikájukra. Bizonyítékként a korábban már ismertetett portugál véleményen kívül megemlíthető Svéd ország példája: az OECD-CERI javasolta kompetencia-logika alapján szervezték iskolaszolgáltatásukat, katasztrofális eredménytel (Sahlberg-Hargreaves, 2015). Kétségtelen, hogy az *Education Policy Analysis* című kiadvány, amely a tagországok korábban belülgynék számító területeinek vizsgálati eredményét közli valamilyen objektívnek beállított norma alapján, ugyanúgy jár el, mint azok a magukat a kormányzatoktól és egymástól függetlennek tekintő, a világ egészére ható hitelminősítő intézetek, amelyek befektetési kockázatok szerint kategorizálják az egyes országokat. Nyilvánvaló, hogy két külön dolog az analízis elkészítésének módszertana, és a hitelképesség megállapítása és kihirdetése. Az egyik a szakma, a másik a politika területére tartozik, még akkor is, ha a kettő között keskeny a mezsgye.²

Az államok (oktatás) politikáját integráló és egy irányba terelő szándék jól érzékelhető. Azonban irányának hatalmas a szórása. A tanulók teszteken mért eredményei alapján azonos tartományban elhelyezkedő államok politikusai ugyanis különbözőképpen válaszoltak ugyanarra a problémára (Alfonso-Costa, 2009, Neumann-Vida 2012). Volt, ahol a komprehenzív – azaz nem-diszciplináris – azaz befogadó oktatáspolitikájukat legitimálták a PISA eredményekkel, amit Magyarország példája mutat. És volt, ahol a hangsúlyt a szelektív és a tudomány logikáját követő tantárgyi rendszer újraépítése kapta, ami-

¹ Az OECD deklarált formális célja, hogy a világ minden szegletében támogassa a gazdaságot és a szociális jólétet fejlesztő politikákat (OECD, 2015), e cél elérésének csupán az egyik eleme az oktatás ügye, hozzá a legszorosabb analógiát az innováció mutatja; vélhetőleg mindkét terület egyaránt 'puha', jellegzetesen kvalitatív-típusú, azonban mindkettő hatással van a gazdaságra, s mindkettő az OECD szakértőinek és politikusainak figyelmét elvezi (Havas, 2014).

² Az *Educatio* e számának konferenciáján egy nemzetközileg jegyzett hozzászóló elmondta, hogy a kompetenciák tartalmát - azaz a politikai megrendelés operacionalizálását – egy, a tesztkészítésben nagy tapasztalatokkal rendelkező szakértői csoport végezte. Rajtuk múltott, hogy például az olvasás megértését milyen gyakorlatias – pl. használati utasítás – kulturális elemekkel mérjék, amely – Norvégiától Indonéziáig – egyaránt érvényes.

re a norvég szakszervezeti vezetők panaszkodtak még a 2000-es évek első felében. Az adott ország oktatáspolitikájában az uralkodó erőviszonyok a meghatározók. Az államok politikusai körében az OECD-CERI PISA hihetetlen sikerességének a magyarázata főként abban kereshető, hogy a mérés eredménye bármilyen belpolitikai célra univerzálisan felhasználható. Egy ilyen eszköz után a politikusok kapva kapnak, a mérésügyi, valamint a pedagógiai innováció és sikeres implementációjuk módját kereső szakemberek – esetleges kétélyeiket félretéve – mindig szívesen állnak rendelkezésre.³

A fenti esetek mutatják a magát objektívnek láttató tudásszintmérő rendszer rejtett hatalmát. Nem a felmérések validitása és reliabilitása az elsődleges, hanem az, hogy mennyiben alkalmasak a központi (OECD PISA) politikai célok és a vizsgálatban részt vevő államok helyi politikáinak elegyítésére. (Ez a tény mellesleg felveti a mérésügyi szakértőket érintő akadémiai tisztesség fogalmának értelmezését is.)

Tudjuk, hogy az elsődleges politikai szándékok rövidtávon hatnak, hordozóik ritkán számolnak másodlagos következmények hatásaival. Bármilyen csekély határfokú ma az OECD a tagországok oktatáspolitikai irányának befolyásolása, mégis képes az államok/nemzetek között versenyt generálnia. A siker feltétele, hogy világszerte elfogadott legyen, hogy a nemzetek versenyében az általános ember pszichikumából levezetett kompetencia kerüljön az (nemzet)állami tananyagokon alapuló tudás helyébe. Még annak az árán is, ha ezzel óhatatlanul meggyengül az államok hosszú idő alatt kiépült (nemzeti) kultúrájának koherenciája, vele együtt az logika, és módszertan,⁴ amelyet tananyag-szabályozás (curriculum control) hordoz. Ezáltal nemcsak az oktatás tartami szabályozása egységesül a világon, hanem új típusú tudás is születik (Nordin-Sundberg 2014).

Kérdés, hogy milyen tantervi, tankönyvi, tanárképzési és – ami most a témánk – értékelési rendszer irányítása kerül államok fölötti szintre. Miképpen szerveződött mindez évszázadok alatt Európában?

A korai tanulmányi versenyek jellege

XVIII. századi Habsburg birodalomban tanulók iskolaszintű kizárólag (a mai fogalmaink szerinti) a középiskolai diákok számára szervezték (Friml 1913: 163). Csak jóval később, a XX. század első felében épült ki az országos tanulmányi versenyek rendszere, a nemzetközies pedig 1958-tól jelennek meg. Mindegyik verseny hierarchiát teremtett, s a mért tudás 'validitását' és 'reliabilitását' az iskola fenntartói, az állam, illetve az egyház képviselői állapították meg s ezzel iskoláikban nemcsak az előrelépés szabályait, hanem a tárgyát, tartalmát, jellegét is standardizálták.

A nyilvános vitatkozások formájában szervezett versengések a jezsuita pedagógiai kultúrára épült (Friml 1913:163): az ünnepélyes vizsgákra, a nyilvános szavalatokra, a tanulmányi előmenetel szerinti ültetés rendjére és a decurior (tkp. él-tanulókból válogatott diákfelelős) rendszerére. Lényeges kiemelni, hogy az iskolák rögzített és bárki által megismerhető szabályok szerint állapították meg a tanulók hierarchiáját, s garantálják a bizonyítványok bizonyító erejét (Sáska 1988). Ezek a rangsort állító eseményeket az állami középiskolák tantestületei szervezték, a szabályok azonban a jezsuita rend laicizálódott öröksége.

³ Olyanokról van szó, akik a pedagógia tudományát a tanítás anyagától mind teljesebb emancipációként fogják fel (Arendt1995:189).

Az országos versenyeket jóval később írtak ki Magyarországon. Előbb a – sportversenyeket hirdettek meg – majd 1923-ban először középiskolai tanulmányi versenyt indított a budapesti tankerületi igazgatója, az akadémikus-irodalomtörténész Pintér Jenő. Ezzel nemcsak a legkiválóbb tanulók, hanem a legjobb iskolák is közismertté váltak. A tantárgyi versenyt magyar, latin, történelem, földrajz, matematika, fizika, ábrázoló geometria, rajz, szépirodalom tantárgyakban hirdették meg, amelyek közül néhány mind a mai napig fennmaradt (Kemény 1934:130). Minthogy a verseny anyaga az állami tartalmi szabályozáson – tantervi alapú tankönyveken alapult, voltaképpen állami követelmények teljesítésének fokát, tudás felső határát mérték és egyben meg is jelölték a társadalmi kiválóság tekintetében a legjobbakat.

Az államhatáron belül a tanügyi szervezte versenyek – mai nyelven szólva – az oktatás-minőség-politika eszközei voltak, következésképpen a versenyek szervezése hatalmi ügy, hiszen eleme a verseny elsődleges (tanulmányi kiválóság) és másodlagos (a elit kiválasztás) céljának kitűzésének, és a verseny meghirdetésének a joga, továbbá a verseny tárgyának, az 'iskolai tudásnak' kijelölése, valamint a verseny szabályainak megállapítása. A hatalom birtokosa többnyire az állam képviselőjében a tanügyigazgatás. Másképpen fogalmazva, az oktatáspolitikai által épített, következésképpen hivatalos, állami legitimitációt élvező (nemzeti) műveltség érvényességi keretei között tarják a versenyeket. Annyi bizonyos, hogy a versenyszervezés logikája évtizedekig változatlan marad, csak a versenyszabályok, a díjak természete, a versenyek neve (pl. Rákos Mátyás tanulmányi), a hivatalos tudás tartalma változott meg, a versenykultúra stabilitását az állami keretek, vagy pontosabban a bürokratikus logika feszessége adta és őrizte meg.

Kézenfekvő, hogy politikai berendezkedésétől függetlenül az állam kulturális-politikai szempontokat elsősorban a politikai földrajz, a történelem, a nemzeti nyelv irodalma hordozza; a matematika és a természettudomány területén tartott versenyek tartalma jóval internacionalistább, a dolog tárgya miatt lényegesen csekélyebb a nemzeti identitást erősítő mozzanat. Éppen e tulajdonságuk miatt valósult meg az államok közötti tudásvetélkedés a XX. század ötvenes éveinek végén, a két tömb lassú és óvatos közeledéseinek éveiben.

A II. világháború utáni két katona-politikai tömbre szakadt világban a hidegháború az oktatás és a kultúra területére is kiterjedt, amelynek tárgya ideológiai vonatkozásain túl gazdasági és természetesen hatalmi jelentőségű is volt. Tétje lett, hogy melyikük oktatási berendezése ígér sikeresebb gazdasági-kulturális felemelkedést. A világpolitikai berendezkedésnek a következménye, hogy a hagyományos diplomácia három területe – politikai, gazdasági és katonapolitikai – ahogy azt az Oktatás világválsága című könyve alapján világszerte ismert amerikai diplomata, oktatási miniszter Philip H. Coombs leírta: a diplomácia új, a negyedik ága az oktatás és a kultúra lett (Coombs, 1964), amelynek meghatározó intézménye az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) lett.

A két tömb vetélkedése az oktatási rendszerek hatékonyságának bemutatására eltérő módszertant használt. A szovjet szféra az elitképzés fokát tárta a világ elé a diákolimpiák megszervezésével, a másik fél pedig a tömegoktatás hatékonyságát mutató nemzetközi tudásszint mérés felé fordult, amelyet az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) végzett.

Az egyik út: a nemzetközi diákolimpiák. Az első IEA vizsgálatok elindításával (1959-1961) egy időben, ugyanabban az évben (1959) rendezték meg Romániában az első

matematikai diákolimpiát. A diákolimpiákat magukat függetlennek nevező bizottságok szervezték, akik a versenyek szakmai, technikai ügyeit intézték, a külpolitikai szempontot képviselő állam azonban háttérben maradt, a rendszer bukásáig, a nyolcvanas évek végéig.

Az első évtizedekben csak a szovjet érdekszférába tartozó keleteurópai és ázsiai országok diákjai vettek részt a matematikai olimpián, a nyugatiak nem, vagy csak mutatóban. Ugyanez a kép fogad az 1967-ben indított fizikai és az egy évvel későbbi kémiai diákolimpiákon is. A tudás-versenyeknek nemcsak szakmai, képzési-technikai és – a győztesek ünneplése révén – belpolitikai jelentősége volt és van ma is, hanem a két tábor közötti oktatás-hatékonyági különbség kimutatásának politikai vonzata is. Mindez abból is látható, hogy a Szovjetunió szétesését követő időszakban nemcsak a részt vevő országok összetétele vált heterogénné, hanem az iskolai tantárgyak körében nem is szereplő területeken is versengtek a diákok. Új versenyszámokat fogadtak el: van már filozófia, nyelvészet, a földtudományi, sőt van csillagászati, és egy asztrofizikai diákolimpia is. Messziről úgy látszik, hogy a diákolimpiai mozgalom mögött nincs politikai hatalom.

A diákolimpiára valamennyi állam a maga legjobb tanulóit küldte, akikből később többnyire tudósok lettek. A képzési rendszerük elitjéből gondosan válogatott diákok számára felkészítő táborokat szerveztek, magyarán nem az oktatási rendszer működéséről mutatott képet a versenyek eredménye, hanem élve a kézenfekvő élsport hasonlattal, a hivatásos tanulók felkészítésének a fokát mutatta, ami az ország identitásépítésének tekintetében kielégítő, ám semmit se mond a tömegoktatásról, akárcsak az olimpia a tömegsport hatékonyságáról. A jelentős olimpiai sikert felmutató országokat – alacsony GDP és szerény kiterjedésű és hatékonyságú tömegoktatás jellemzi. Mindezen az sem sokat változtat, hogy az oktatáspolitikai, tantárgyi kommunikáció a „tehetséggondozás” mérőeszközének állítja be a versenyeket.

Mindebből itt csak az a fontos, hogy az államok – de nem a részt vevő diákok! - számára a tanulmányi olimpiáknak elsősorban politikai marketing jelentősége van: a diákolimpiák a közoktatás egészére vonatkozó oktatáspolitikai irányát, a tananyagot és a minőségpolitikát nem, vagy alig befolyásolta. A versenyek szervezői közvetlen oktatásszervezési, didaktikai jellegű tanácsot nem nagyon adtak, azaz a nemzeti-belügyi területet nem érintették régebben sem, és ma sem.

A másik út: a nemzetközi tudásszint mérés. A nyugateurópai, északamerikai kül-, és oktatáspolitikai figyelme az ötvenes években expandálódó *tömegoktatás* felé fordult. Mindennek kitüntetett intézménye a magát függetlennek nevező IEA, (bár az UNESCO-tól jelentős politikai és pénzügyi támogatását kapott), amely a világon elsőként nemzetközi oktatási rendszerek összehasonlíthatóságát lehetővé tevő tudásszintmérést, illetve mérések sorozatát végezte.

Ez az esemény számos tekintetben jelentős, mert az állami/nemzeti tömegoktatás teljesítményének értékelését és magát a tudás tartalmát, jellegét is kiemelte – még ha kezdetben igen óvatosan is – a nemzetállami keretek közül, azzal, hogy a mérhetőség kedvéért figyelmen kívül hagyta a különböző nemzetek életébe évszázadok alatt beépült eltérő kulturális elemek társadalmi kohézióteremtő szerepét.

E politika mögött álló pedagógia-pszichológiai elméleti alap jól ismert. Elég felidézni, a korai kognitív pszichológia iskolát, benne Bloom tantervi taxonómiáját, amely a tanítás tartalmától *független*, ezáltal az állami oktatási rendszerektől függetlenül érvényes rendelési elvet állított fel.

Az iskolai tudás illetén értelmezése más szempontokra épül, mint a diákolimpiai felvétel. Nem a matematika, fizika, kémia tudományában megszerzett tudást és az ettől el nem választott tudományterületek logikájának használatát együtt mérték, hanem mindezek elemeinek, a szó szakképzési értelmében való használhatóságát, amelytől leválasztották, mint feleslegest az adott diszciplína lényegét adó gondolkodási sémát, azaz az iskolarendszer legitim szelekciós elemét, a tudomány logikáját. A tömegoktatást megcélzó felmérés tárgya természetesen nem a kisszámú társadalmi kiválóság megkülönböztető tudás-típusa, hanem a többség tudástartalma, s amelynek a meghatározó szempontja az ismeretek gyakorlatiassága, és felhasználhatósága, amelyből hiányzik az ismereteket rendszerré fűző (bármely) logika. (Példaként: a Pitagorasz-tétel levezése és alkalmazása a társadalmi-gazdasági térben, következésképpen az oktatásban is elválík: az alkalmazás képessége a tömegoktatás szempontja és a munkaerőpiacé, az értő levezetés logikája már nem, az euklideszi geometriával együtt.)

Mások mellett, ezekre a meghatározó szakmapolitikai, és mérés technikai alapokra építkezett négy évtizeddel később az UNESCO-tól és az IEA szervezetétől független, elsődlegesen gazdasági szempontokat követő OECD CERI PISA vizsgálata. (A két nagy, párhuzamosan működő nemzetközi tudásszint mérésen alapuló országokat összehasonlító szervezet versengésének és konfliktusainak elemzése egy másik tanulmány tárgya.)

Annyi bizonyos, hogy a XXI. század elején a világ nagyobbik – feketével jelölt – hányadát lefedi az OECD PISA-felmérés. A tudás/kompetencia értelmezésében – jelentősen bármit – monopolhelyzet jött létre, amelynek következménye, hogy standardizálódott a felmérések tárgya, az államok képviselte nemzeti kultúra érvényesség csökkent. Tudjuk, hogy a monopolhelyzet egyben hatalmi tényező.



(Forrás: Brassói Sándor Az MTA Pedagógiai Bizottságának Pedagógusképzési albizottsági 2015 február 26-i ülésén elhangzott előadásából.)

Tudásszint mérések az OECD-n kívül

Kérdés, hogy az OECD-n kívül vannak-e más országok, amelyek éppen úgy mint Halász Gábor leírásában az OECG szakértelmükkel, kormányközi, illetve a szektor vagy tárcaközi együttműködés lehetőségeinek a kihasználásával több állam összefogásán alapuló tudásértelmezési, mérési kísérletek hoznak létre és irányítanak? Két ilyen szervezetről tudunk.

A frankofon országok és a tudás minősége. Nem hinném, hogy véletlen egybeesés lenne, hogy az első IEA vizsgálatokkal azonos időben lépett a francia kormányzati politika, lényegében ugyanazt a politikát folytatta mint az OECD. 1960-ban a tizenöt afrikai és a madagaszkári oktatási miniszter és a francia állam képviselője létrehozta a CONFEMEN (*Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie*) nevű szervezetet, amelynek 2007-ben – a francia kormányon kívül – már negyvenegy állam volt a tagja. A térképen a fehérrel jelölt területek olyan országai közül fogott össze ez a szervezet, amelyek kívül estek az OECD CERI hatókörén.

E szervezet tagjai 1991-ben Dzsubutiban tartott konferenciáján döntöttek arról – az időpontoknak később jelentősége lesz –, hogy mérést-értékelést végző intézményt állítsanak fel. A PASEC (*Programme for the Analysis of Education Systems*) szervezet hármas célja lényegében azonos az UNESCO és az OECD CERI feladataival. Az első: a tanulók teljesítményének értékelése az alapfokú oktatásban. A második: a jelentések és tanulmányok alapján az értékelési módszerek megismertetése a tagországok körében, javaslatok a mérési kapacitás bővítésére és végezetül: párbeszéd az oktatáspolitikai kérdésekről, különösképpen az oktatás minőségéről.⁴

Nos, ez a hivatkozott francia külügyi politika a tagországok korábban a belpolitikába tartozó tanügy-igazgatási eszközökhöz nyúlt: a mérés-értékelés területének módszerét standardizálta. A francia politika a volt gyarmatokon a képzés tartalmának szerkesztését korábban már egységesítette, amelyet ez az új felmérési és értékelési rendszer fesszebbé tett, s ezáltal valamelyest, de mégiscsak az egységesülés irányába terelte a tagországok oktatáspolitikáját. Általánosnak és jól kidolgozottan tűnik ez a hatalmi központosítást eredményező modernizáló technika.

A kialakított és költséges, módszertani értelemben fejlett tudásszintet mérő infrastruktúra kiépítésével és az eredmények értékelési módozatainak és szempontjainak kijelölésével a nemzetközi szervezet (és vele együtt a valóságos hatalmi központ) tartós politikai befolyást szerez a tagállamok fölött. A kialakított új mérési struktúrához erősen kötődnek a politikusokon kívül a tanügyirányítás szereplői, köztük a tudós és technokrata attitűdöt mutató mérési szakemberek, akik maguk is részesei a politikák kidolgozásának és végrehajtásának. A rendszer lebontásával befolyásuk, jövedelmük, tekintélyük romlana – hiszen az a rendszer kiépülésével nőtt meg. Szinte kizárt, hogy egy másik, technikai értelemben hasonló, de rivális nemzetközi szervezetben találjanak kizárólagos alternatívát, ezért is gyakori a többszörös tagság, amellyel a tagország szabadságfoka is növekszik, az országok koordinációját szervező politika határfoka értelemszerűen gyengül.

Az önállóságát építő-védő franciaországi (oktatás)politika nemcsak a volt gyarmatok, hanem a Mediterráneum felé is tájékozódik, olykor sikertelenül. Annyi tudható, hogy a politikának nem sikerült kivonni az országot az OECD-CERI a PISA vizsgálat globalizáló

⁴ (www.confemen.org/le-pasec/&prev=search, <http://www.confemen.org/page-d-exemple/historique/>)

hatása alól: elbukott a PISA alternatívájának megteremtése a Mediterráneum térségében. Ezt követően a francia politika betagozódott az OECD PISA rendszerbe, de fenntartotta puha és távolságtartó magatartását (Neumann & Vida, 2012).

A (kül)politikában minden változik. Az UNESCO 1995-ben az oktatásminőség programjával megjelent Afrika oktatáspolitikájában, amellyel meg is szüntette Afrikában a francia tudásszint-mérés monopol helyzetét. Az időpont – amint később látni fogjuk – egybeesik az OECD CERI aktivitásának növekedésével, amelyen fontos jele a fokozódó együttműködés az UNESCO-val.

Az oktatásminőség monitorozásának dél- és kelet-afrikai konzorciuma. A politika építését érdemes figyelni. Még 1989-ben az UNESCO *International Institute for Educational Planning* (IIEP) és Zimbabwe közös képzési-kutatási programot indított *Indicators of the Quality of Education Study* névvel, amelyhez néhány szomszédos ország is csatlakozott. A program során a nemcsak a mérés szakértői és oktatástervezői-hálózat épült ki, hanem az oktatáspolitikusoké is, minden egyes résztvevő a reform pedagógia ismert technikájával, a „learnig by doing” módszerrel, magyarán előzetes tudás, és képzettség nélkül, menet közben sajátították el a mérés-értékelés technikáját és politikáját.

Alig hat évvel később már tizenöt afrikai ország oktatási minisztere a Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) szakpolitikai szervezetet létrehozásáról döntött. Az alakuló értekezlet anyagát az UNECO IIEP szakemberei készítették, amelyben a kutatáson alapuló politikát javasoltak. A folyamatos konzultáción és tapasztalatcserén, illetve méréseken és értékeléseken alapuló program tetemes költségeit a Dél-Afrikához több szálon kötődő holland kormány állta.⁵

A minta európai eredetű, amelyet a dél-afrikai államok követnek, olyan erős, hogy nemcsak ugyanazt a felmérési, értékelési technikát használják, mint a nagy nemzetközi szervezetek, hanem az OECD CERI kiadvány sorozatának a címét is átvesszik: SACMEQ at a glance for 10 African countries⁶. A központból induló hatás erőssége nyilvánvaló, s kiterjedtsége is, ha a magyar 'Jelentés a közoktatásról' szóló kiadványára utalunk.

A globalizáció intézményrendszerének kiépülése

Miképpen jött létre a globalizációt építő intézményi rendszer? A világ oktatásügye fölött monopolhelyzetű OECD CERI valamennyi riválisához képest később lépett a nemzetközi porondra, és nyert, az úttörő IEA-val szemben.

Tizenkét országot összefogó tudásszint felmérésével (*Pilot Twelve-Country Study* (1959–1961) és UNESCO támogatással lépett először a porondra a magát NGO-nak tekintő IEA, amelyben csak egy, a keleti blokkhoz tartozó ország, Lengyelország vett részt. A második vizsgálatban a *First International Mathematics Study*-ban (1963–1967), amit lehet, hogy a matematikai diákolimpiára adott válaszlépésnek szántak, egy szocialista ország sem vett részt. Ugyanebben az időszakban 1960-ban teremti meg Franciaország, a frankofon országok körében a CONFEMEN-t, vélhetően a bomló birodalom indirekt egybentartására. Az IEA technikája és szellemisége alapvetően a szovjet oktatáspolitikai alternatíváját kínálta a kettéosztott Európában, s a meghatározó személyeinek szociál-

⁵ (<http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/sacmeq>)

⁶ (<http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2012/07/Spaull-2012-SACMEQ-at-a-Glance-10-countries.pdf>).

demokrata elkötelezettsége is vonzó volt a magyar szocialista szakértő-politikusok előtt, akik örömmel vették át a tisztán szakmainak tekintett gondolkodásmódjukat (Halász & Lukács, 1987). Ugyanebben az évben hívják életre a Marshall terv szervezeti utódjaként a nyugati gazdasági érdekeket amerikai szempontok szerint koordináló OECD-t. Ekkor még nem kötötték a gazdaságpolitikához a tömegoktatás szempontjait.

1963-ban a már említett amerikai oktatásgazdász-politikus, Coombs vezetésével jött létre UNESCO égisze alatt a világ oktatási rendszereit számba vevő, statisztikai logika szerint rendszerező és nyilvántartó, egységesítő hatású, már említett intézete, az *International Institute for Educational Planning* (IIEP). Az oktatási rendszer és a munkaerő-tervezés együttes szempontjainak alávetett, koncepciózusan és szisztematikus gyűjtött adatok először tették lehetővé a világ oktatási rendszereinek felmérését és összehasonlítását az adott állam GDP-vel. E szempontból alapvető fontosságú a történetileg különböző formát öltött oktatási rendszerek összehasonlíthatóvá tétele, azaz standardizálása. Az oktatási rendszerek összevethetőségének első változatát az *International Standard Classification of Education* (ISCED)-t 1976-ban fogadta el az UNESCO. Az amerikai kormány, a Világbank és a Ford Alapítvány finanszírozta a szervezetet.

A piaci szemléletű OECD 1968-ban lépett az oktatás területére. Kvalitatív adatokra támaszkodva, pontosabban a gazdasági és a teljes képzési rendszer, a bölcsödétől az idős-korúak felnőttoktatásáig terjedő szempontjainak összehangolására, a politikai döntések alátámasztására hozták létre a *Centre for Education Research and Innovation* (CERI) szervezetét, amelynek költséget a Ford Alapítvány és a Royal Dutch Shell fedezte.

Ezzel egy időben zajlik az IEA két felmérése, amelyen Magyarország egyedüli szocialista orszádként vett részt. Az IEA vizsgálatokban meghatározó *Torsten Husén* a vizsgálat időszakában, 1970-ben az UNESCO IIEP igazgató tanácsának elnöke lett, s tisztségét 1980-ig meg is tartotta.

A Szovjetunió összeomlása után kialakult helyzetre adott válaszként is értelmezhető az OECD, a harmadik világ felé tájékozódó francia külpolitika és az UNESCO IIEP párhuzamos akciói. A CERI keretei között egy újabb programnak nevezett intézmény jött létre 1991-ben *Indicators of Education Systems* (INES), amely rövidesen megteremteti a *kompetencia* nevű új indikátort, amelyek érvényét a munkaerőpiacra is kiterjesztették. Ennek alapján indítják el a PISA-felmérési rendszert. Ugyanebben az évben a francia külpolitika az INES céljaihoz rendkívül hasonló feladatú szervezetet, a már említett PASEC-et hozza létre. Ugyanebbe a képbe illik az UNECI IIEP támogatásával létrehozott SACMEQ is.

Education at a Glance. A Szovjetunió felbomlása a győztesek hatalmi koncentrációjának időszakát hozta: ez az információ gyűjtés és feldolgozás egy pólusúvá válásának az időszaka. Időrendbe állítva az eseményeket, érzékelhetjük a változások irányát, és sejtjük léptékét.

1992 Először jelenik meg az OECD *Education at a Glance* kiadványa.

1995-ben központosítják az adatbázisokat: The Indicators of Education Systems egyesítette és egységesítette az 1960-1970-es években felépített UNESCO, OECD és Európa Tanács EUROSTAT adatbázisait, mérés technikáit, statisztikai rendszereit, s adataikból egyetlen adatbázist építettek. Ez az alapító szervezetek kezdőbetűiből kirakott szó: az UOE.

1997 „*Education Policy Analysis*” 2. kiadása.

1997-ben fogadja el az UNESCO az iskolarendszerek egységes besorolását, az ISCED második változatát.

1997 a PISA vizsgálat kezdete. Az OECD INES keretén belül három munkabizottságot hoztak létre. Az egyik az élethossziglani tanulás ügyeire, a másik a hátrányos helyzet és az egyenlőség problémáira fókuszált, a harmadik pedig, ami számunkra most fontos, a képességek és kompetenciák tudományos meghatározásának és kiválasztásának teendőit látta el. Ez a *Definition and Selection of Skills and Competencies* (DeSeCo) bizottság.

2001-ben már a PISA eredményeit ismertették.

Mindezzel párhuzamosan az intézmények – pontosabban az intézményeket irányító politikai erők – összjátékával épül ki és válik általánossá az „*élethosszig tartó tanulás*” formulával jellemezhető ideológia, amely elvezetett a nemzeti tudást felváltó kompetencia fogalmának politikai térbe emeléséhez.

Az élethosszig tartó tanulás ideológia terjedése. Ismereteim szerint 1967-ben Williamsburgban az USA kormánya szervezte konferencián ötven ország képviselői tárgyalta meg és fogadta el Coombs vezette UNESCO-IIEP adatgyűjtéseire alapozott, a világ oktatásának válságteóriát és probléma megoldásának a módját. Az előterjesztő leszögezte, hogy a világ oktatási rendszereinek expanziója következtében nemcsak a köz-költségek nőttek, hanem az oktatási rendszerek alkalmazkodó képessége csökkent, miközben a gazdaság robbanásszerűen fejlődött. Az iskolából kilépő diákok ismeretei és a gazdaság igénye közötti távolság növekszik. Ez maga a válság. (Coombs, 1968:227). Mindebből levonta a következtetést: a „*célnek már nem a hagyományos értelemben vett képzettségnek kell lennie, hanem a tanulási képesség kialakításának és továbbfejlesztésének azért, hogy az egyén egész élete során képessé váljék a [gazdasági S.G.] környezet változásaira való adekvát reagálásra*” (Coombs, 1968). Ezt a következtetést a résztvevők elfogadták.

A közbeszéd elemévé vált, hogy nem a képzettség, másképpen: az államok rugalmatlan oktatási rendszerei, pedagógusai, pedagógiája, módszertana stb. közvetítette tudás az alapvető ezek után, hanem a tértől és időtől független ember univerzális pszichológia tulajdonsága, a tanulási képessége, amely az oktatási rendszerekből kilépve, bármikor, bármely életkorban fejleszthető. Ebben a felfogásban az ember a változó gazdaság igényeihez folyamatosan képes alkalmazkodni.

Az 'élethossziglani tanulás' ideológiája a hagyományos, az ismeretalapú képzést felváltó képesség politikájának az érveit tartalmazza. Az eszme terjedése nyomon követhető a nagy szervezetek programadó dokumentumaiból.

1970-ben, a nemzetközi nevelés évében megrendezett UNESCO-konferencián Paul Lengrad hirdette meg 'Introducing to lifelong learning' programot.

1970-ben az Európa Tanács elfogadott „*permanens nevelés*” koncepciója ugyanaz: az életen át tartó önálló tanulási képesség erősítése a cél.

1972 Edgar Faure által vezetett UNESCO bizottság jelentése (Learning to Be) szerint a pedagógusoktól függ a jobb és emberibb társadalom, rajtuk múlik, hogy tanítványaik képesek lesznek-e egész életükön át tanulni.

1973-as *Recurrent education: a Strategy for Lifelong Learning* OECD a felnőttek tanulásra és a munkavégzésre időben egymást ciklusosan váltogató élethossziglani tartó technikáját hirdeti meg.

Elcsúszott ez az ideológiai-politikai áramlat bő két évtizedig, talán épp azért, mert az iskola hagyományos szerepének a megerősítése jött el. A reagoni 1981-ben meghirdetett 'Vissza

az alapokhoz az iskolában' (*Back to Basics*) programja a váltás a jele (Clark & Amiot 1981). Majd csak a (szociál)demokrata korszakban jön vissza az élethosszig tartó tanulás eszméje.

1996 A Delors-jelentés: *Tanulás: rejtett kincs* (Learning: the treasure within)

1996 OECD 1996: *Élethosszig tartó tanulás mindenkinek* (Lifelong Learning for All) szerint a személyiségfejlődés, a szociális összetartás és a gazdasági növekedés együttes kezelése a cél.

2000 Európa Tanács Lisszaboni Nyilatkozatában a tanítás tartalmától független „kompetencia”, mint az élethossziglani tanulás kézenfekvő fogalma tölti be integráló szerepet. Az élethosszig tartó tanulás az állampolgári minőséget, a társadalmi kohéziót és a foglalkoztatás fejlesztését egyaránt jelenti.

Az első PISA kompetencia vizsgálatai és a Lisszaboni Nyilatkozat időbeni egybeesése vagy a véletlen, vagy a tervezés eredménye, erről nincsenek közelebbi ismereteink.

A **„kompetencia” mint statisztikai alapú politikai termék.** Kétség ne legyen, a kompetencia alapú oktatáspolitikai és pedagógiai paradigmaváltás mögött póré globális irányítás szükségleteit kielégítő statisztikai szempontok, és nem neveléstudományi vagy tudásszint mérési felismerések állnak. Az ebbe az irányban tájékozódó szakértők a már elindított vonatra kapaszkodtak fel.

Az iskola mérhető outputjának standardizálására az OECD, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, valamint az USA Oktatáshivatali Központja a *Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok* című projekt kidolgozására együtt vállalkozott, ez a már említett DeSeCo bizottság (OECD, 1998). A feladatát így jelölték ki: „nemzetközi kontextusban interdiszciplináris tudományos megközelítésben felismerni és meghatározni a releváns kompetenciák körét, melyek létfontosságúak az egyén számára, hogy a jelen és a jövő kihívásainak megfelelően sikeres és felelős legyen önmaga és a társadalom számára” (Uo).

Az oktatási ideológiák olvasásában járatosak könnyen értelmezik a szöveget, ami nem biztos, hogy a pontosan fedi a szövegezők szándékait. Ha jól fejtem meg: 'a jövő kihívásai' a globális gazdaság (nemzetközi kontextus) munkaerő szükségletét jelenti. A 'sikeres' pontosan megfeleljen az egyén ennek az elvárásnak; 'a felelős': ne mástól várja, hanem maga igyekezzen, és ha nem sikerül magára vessen, mint felelőtlen.

A kompetencia tartalmát tételesen előírták – ez a lényeges –, hogy az bármi lehet, kivéve a tudományalapú diszciplináris jellegű tudás, mert az *nem* interdiszciplináris. Az összehasonlításra a tömegoktatás, a gyakorlatias ismeretek gyengén strukturált halmaza alkalmasabb. Magyarán: nem a hagyományos, a tudományalapú képzésben részesült nemzeti elitek tudása a mérés kulturális bázisa, amelyeken az állami tanulmányi versenyek és a nemzeti diákolimpiák alapulnak, hanem a tömegoktatásé.

Aligha meglepő, hogy a bizottság a pszichológiában nem talált az OECD-CERI-INES elvárásoknak megfelelő mérhető kompetencia fogalmat, következésképpen bárhol, azaz az adott erőviszonyoknak megfelelő tartalmú, pedagógiai optimizmust sugalló értelmezést kínált.

A fogalmat megalkotó kognitív pszichológus szerint a kompetencia politikai termék: „...ha meg akarjuk változtatni a világot azáltal, hogy az embereket ellátjuk kellő kompetenciákkal, akkor a kulcskompetenciák meghatározásához nem empirikus, hanem normatív kiindulópontot kell választani” (Weinert, 2001:53). Márpedig a normatív alapú felmérés nem akadémiai érték a demokráciákban.

A fentiek alapján kialakított vélemények szerint a kompetencia valójában a munkavégző-képesség egyfajta mutatószáma, amellyel világszerte értelmezhető az iskolai tudás mi-
benléte. A nemzeti oktatáspolitikák és pedagógiák dolga, hogy ehhez a feladványhoz ala-
kítsák az iskola programját és a tanítás módszereit. Ez sem lebecsülendő kognitív kihívás
egyes tanügyi szakértők és a tudásszint-mérés szakemberei számára.

*

Merre tovább? Említettük, hogy Philip H. Coombs 1964-ben kiadott könyve szerint a
külpolitika a politikai, gazdasági és katonai dimenziója mellett negyedikként az oktatási
és kulturális ügyek tartoznak. Érzékeljük, hogy az egy pólusú világrendben a *nemzetközi*
szervezetek oktatáspolitikája globalizációs célokhoz igazodnak, termékük pedig az azo-
nos fogalmakkal operáló adatgyűjtések, az iskolarendszerek egységes rendjének kialakí-
tása, amellyel el lehet érni, hogy szabvány szerint legyen kifejezve a globális munkaerőpi-
acra kilépő a munkaerő iskolázottsága és tudása.

Nem kell már különösebben bizonyítani, hogy a *nemzeti* kultúrára épített iskolai mű-
veltség/teljesítmény/tudás/ kompetenciaméréseinek eredményei csakis a nemzethatárok
között érvényesek, ami maga a nemzeti műveltség.

Tudjuk, hogy a nemzeti tömegoktatás iskoláiban tanított tudás tartamától, kulturális
és szociológiai specifikumától megtisztított tartalmú tanulói teljesítmények első nemzet-
közi összehasonlítását (IEA) durván ötven évvel a már szabványosított kompetencia fo-
galmával az OECD PISA vizsgálat tette általánossá. Úgy tűnik, hogy ettől kezdve a (kis
és zártabb) nemzeti kultúrák keretei lassan fellazulnak, a globális iskolai műveltség meg-
teremtése is elkezdődött, a (nemzet) államok integritása (autonómiája) sérült.

Érzelkelhető, hogy válaszként új nacionalista, többek között általában felmérés-ellenes
és PISA szkeptikus válaszok születtek, amelyek feltárása további kutatások tárgya lehet,
miképpen a fentebb tárgyaltak kiegészítése, alaposabb analízise. Izgalmas lesz látnunk a
nemzeti és a nemzetközi politikák összjátékát.

Megjegyzés

Itt köszönöm meg Csákó Mihály és Laki Mihály, valamint Polónyi István megszívlelendő
észrevételeit, amelyek többségét meg is fogadtam.

IRODALOM

- AFONZO, N. & COSTA, E. (2009): The Influence of Programme for International Student Assessment (PISA) on policy decision In Portugal: educational policies of th 17th Constituonal Government Sísifo. OECD (1998) *Educational Sciences Journal*, No.10. pp. 53-63.
- ARENDT, H. (1995): *Múlt és jövő között*. Osiris Kiadó – Readers International, Bu-
dapest.

BAJOMI, I. (2010): A közpolitika-barká-
csolás szereplői és színterei. *Educatio*, No.
4., pp. 589–600.

BENGSTON, J. (2008): OECD's *Cent-
re for Educational Research and Innovation*
–1968 to 2008. [http://www.oecd.org/site/
educeri21st/40601796.pdf](http://www.oecd.org/site/educeri21st/40601796.pdf)

BERÉNYI, E. & NEUMANN, E.
(2009) Grappling with PISA . Recept-
ion and translation in the Hungarian
policy discourse Sísifo. *Educational Sciences*
Journal, No.10., pp. 41–52.

- BERÉNYI, E. (2010): A mérési iskoláktól az iskolák megméréseig. Az Országos Kompetencia- mérés kialakulása és alakváltozásai. *Educatio*, No. 4., pp. 601–613.
- CLARK, D. L. & AMIOT, M. A. (1981): *The Impact of the Reagan Administration on Federal Education Policy The Phi Delta Kappan* Vol. 63, No. 4, pp. 258-262.
- COOMBS, P. H. (1968) . *The world educational crisis : a systems analysis* - International Conference on the World Crisis in Education Williamsburg, Va.: Oxford University Press, New York.
- COOMBS, P. H. (1964): *The Fourth Dimension of Foreign Policy Educational and Cultural Affairs Council on Foreign Affairs*. Harper and Row.
- DESECO ANNUAL REPORT 1998. <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/1998-annual-report.pdf>.
- FRIML A. dr. (fordította, bevezetéssel ellátta): (1913): *Az 1777-iki Ratio Educationis*. Katholikus Középiskolai Tanárjegyesület, Pedagógiai Könyvtár I. Szerk. Kornis Gyula.
- GÁL, A. (2012): A Finnország-márka – Az arculatépítés és az oktatás *Educatio* No. 3. pp 372-447
- HALÁSZ, G. & KOVÁCS, K.: *Az OECD tevékenysége az oktatás területén* <http://halaszg.ofi.hu/download/OECD%20tanulmany.htm>
- HALÁSZ, G. & LUKÁCS, P. (1987): Az IEA magyarországi hatása: Oktatáspolitikai esettanulmány. Sáska Géza szerk.: *Az Értékelési Központ közleményei 14*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 40.
- HAVAS, A. (2014): Mit mér(j)ünk? az innováció értelmezései – szakpolitikai következménye *Közgazdasági Szemle*, vol. LXI. , pp. 1022–1059.
- KEMÉNY, F. (1934): *Magyar Pedagógiai lexikon* II. rész. Magyar Pedagógiai Társaság . Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
- KOZMA, T. (2012): Értékelés és politika? *Educatio* No. 3. pp 359-360.
- LOCKHEED, M. E. & WAGEMAKER, H. (2013): International Large-Scale Assessments: thermometers, whips or useful policy tools? *Research in Comparative and International Education*, vol. 8.No. 3. pp. 296-305.
- MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (2014): *Introduction*. PISA and the Globalization of Education Governance:some puzzles and problems In: MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (2014): *PISA, Power, and Policy the emergence of global educational governance Oxford Studies In Comparative Education* https://www.academia.edu/3582469/PISA_Power_and_Policy_The_emergence_of_global_educational_governance NEUMANN E. & VIDA J. (2012): PISA-hatások Európában *Educatio* No. 3. pp. 361-371.
- NORDIN, A. & SUNDBERG, D. (2014): The Making and Governing Knowledge in The Education Policy Field. In: NORDIN, A. & SUNDBERG, D. eds. (2014): *Transnational Policy Flows In European Education. The Making and Governing Knowledge in the Policy Field*. Symposium Books Ltd. Southamton pp. 9-20.
- OECD (2015): *The Organisation for Economic Co-operation and Development: Our mission* http://www.oecd.org/about/Letöltve:2015_május_14.
- POLÓNYI, I. (2008): *Oktatás, oktatáspolitik, oktatásgazdaság* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PAPADOPOULOS, G. S. (1994): *Education 1960-1990: The Oecd Perspective (Oecd Historical Series)* Organization for Economic.
- PORTER, T. & WEBB, M. (2008): Role of The OECD in The Orchestration of Global Knowledge Network In: MAHON, R.& MCBRIDE, S. eds. (2008): *The OECD and Transnational Governance*. UBC Press pp. 43-59.
- RAUTALIN, M. & ALASUURATI, P. (2007): The Curse of Success: The impact of The OESC's Programme for International Student Assessment on The discourses of The teaching profession in Finland. *European Educational Research Journal*. vVol. 6. No. 4. pp. 348-363.
- RIZVI, F. & LINGARD, B. (2009): The OECD and Global Shifts in Education

Policy International Handbook of Comparative Education Springer International Handbooks of Education. vol. 22. pp. 437-453.

SAHLBERG, P. & HARGREAVES, A. (2015): *The tower of PISA is badly leaning. An argument for why it should be saved* http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2015/03/24/the-tower-of-pisa-is-badly-leaning-an-argument-for-why-it-should-be-saved/?utm_content=buffer18e8c&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer

SÁSKA, G. (1988): A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze. *Pedagógiai Szemle*, No. 5.

SÁSKA, G. (2007): A nemzetállami ekvivalenciától a határokon átnyúló kompetenciáig. *Educatio* No.2. pp. 173-189.

WEINERT, F. E. (2001): Concepts of Competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Eds.). *Defining and selecting key competencies* Göttingen, Hogrefe & Huber, Germany. pp.45-65.

A PISA-felmérések oktatáspolitikai összefüggéseit a Valóság rovatban azoknak a szemzőgéből 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:** Interjúsorozatunk 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 alapoó 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 alapoó 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 alapoásra 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 tartsuk a gyerekeket az oktatási rendszerben. De ehhez személyre szabott oktatási programok kellenek, 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, légúrutom, 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 vezetnünk 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 tartópillér a tankönyvek jelentik, a másikat a 45 perces órakeretek – ez az a két tartópillér, amiktől 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 alacsonyabb 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 szövszedet; jelöljék a középszintű és emelt szintű érettségi követelményeket, stb. Feltételeztem, hogyha valaki ír egy szakszólístát 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 segítették 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 székszísszel 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 összességében 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 verni 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 közvélemény-nyel sem lehet megismertetni, megértetni. Ehhez persze azt is tudni kell, hogy szükségük 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 folyamatában 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 állt 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 kavarázó 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 első, második, 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 ezüstszerű Audi lekörözi a színes Trabantokat, és ebből azt a következtetést vonnák le, hogy minden Trabantot ezüstszürkére kell festeni.

Nyilvánvalóan értékelni kell az információkat. Ehhez képest a sorrendek a PISA egyik kommunikációs húzóerejét jelentik. Azonban a rendszer legnagyobb gyengéje is egyben, hogy össze nem vethető 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 furkósbotként 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 aláátmasztások 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 nyilván-

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 kirkatban, 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 populistá kultúrát közvetít, ami az oktatáspolitiká 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-

gyománysan 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 mérőeszközeinket 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, jó-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 kérdőjelezik 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 mának, 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 Alaptanterv megalkotásához. A Nemzeti Alaptanterv megalkotása során fontosnak tartottuk annak az egyoldalasnak a kompenzálását, amely a kompetenciák túlhangsúlyozása mellett a tartalmi elemeket tette zárójelbe. Törekvésünk az alaptanterv, és ehhez igazodva az előírt kerettantervek 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 színvonala egységesebbé váljon. A korábbi rendszerben a jogi túlszabályozás ellenére, ellenör-

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 meggyőződésemből 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 olyan, 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 örködni 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 Alaptanterv, 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 ezelőtti 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. Igyekeztünk 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 hához 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 érzékelttem, 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 elkezdtünk. 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. Elégge közismert például, hogy a PISA-mérések alapján élen 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 kapcsolódni a mindennapi robotból, hogy egy kicsit élvezzük azt, amit a teremtes 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 helytálláson 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? Alkalmas 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 tanulói 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 hajtjuk 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.

A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében

Számos hazai kutatási eredmény bizonyította, hogy a sport egyre inkább kiszorul a magyarok, ezen belül a fiatalok életéből, s helyére olyan, főleg inaktív szórakozási, kikapcsolódási és szabadidő-eltöltési szokások és tevékenységek lépnek (pl. internetezés, tv-nézés), amelyek nem képesek kielégíteni az egyén fizikai szükségleteit. Az Eurobarometer adatai (2010) alapján a magyar lakosság 53 százaléka (!) soha nem sportol, rendszeresen mindössze kilenc százalék, hetente legalább egyszer pedig 23 százalék.¹

Ahhoz, hogy minél több hallgató élete szerves részévé váljon a rendszeres sport, fontosnak tartom annak vizsgálatát, hogy milyen hatással van ez életük különböző területeire. Ebben a tanulmányban azt vizsgálom meg, hogy hogyan befolyásolja tanulmányi eredményességüket. Feltételezem, hogy ezekre pozitív hatása van a sportnak. A sportolás mellett megvizsgálom a hallgatók szubjektív jóllétének (boldogságuk és életükkel való elégedettség szintje), az egészség önértékelésének és a rezilienciának (egyfajta ellenálló- és alkalmazkodóképesség a megváltozott körülményekhez) hatását az akadémiai eredményességre.²

A sportolás hatása a tanulmányi eredményességre

A tanulmányi eredményesség vizsgálata a szakirodalomban igencsak sokrétű: egyfelől oktatáspolitikai, oktatás- és nemzetgazdasági szempontból releváns kérdés (a nemzetgazdaság produktivitásának egyik mérőeszköze), másrészt oktatásszociológiai szempontból a társadalmi mobilitás jelzőszámaként fontos. A kutatások nagy részében a tanulmá-

¹ A tanulmány Kovács Klára (2014): A sportolás, mint támogató faktor a felsőoktatásban. A sportolási szokások hatásai magyarországi és romániai hallgatók körében c. doktori értekezésének részét képezi.

² „A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.”

► *Educatio* 2015/2. Kovács Klára: A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében, 130–138. pp.

nyi eredményességet, bizonyos képességeket, készségeket és tudást mérő sztenderdizált teszteken elért pontszámokkal mérik, azonban az eredményesség komplex, sokdimenziós voltát hangsúlyozó kutatók ezt túl szűk értelmezésnek tekintik, s beemelnek olyan eredményességi mutatókat is, mint a továbbtanulási hajlandóság, lemorzsolódással, iskolalátogatással és tanulmányi munkával kapcsolatos attitűdök. A partiumi hallgatók eredményességét vizsgáló korábbi kutatásokban *Pusztai* (2004; 2009) a következő mutatókat használta: tanulmányi többletmunka (például nyelvvizsga, tanulmányi versenyek, TDK, publikációk), a tervezett felsőoktatási tanulmányok időtartama, az iskolai tanulmányok fontosságának tudata, bejutás a felsőoktatásba, továbbtanulási és önképzési hajlandóság (mesterképzésbe és ezután), munkába állással kapcsolatos álláspontok, munkakép, a hallgató saját önképzéséhez való produktív hozzájárulás, morális ítéletalkotó képesség, tanulmányi átlag, az oktatótól kapott elismerés percepciója.

A hazai szakirodalomban alig találunk példát a sportolás és az akadémiai eredményesség közötti kapcsolat vizsgálatára, miközben a nemzetközi, elsősorban angolszász nevelésszociológiai irodalomban nagyon elterjedt ennek az összefüggésnek a vizsgálata. Az összefüggéseket kétféleképpen közelíthetjük meg: milyen tényezők hatására kezd el valaki sportolni (tehát maga a sporttevékenység egy eredményességi mutató), másrészt milyen hatása van a sportnak az akadémiai eredményességre (Eitle & Eitle 2002). Ebben az írásban én is ez utóbbit fogom vizsgálni.

Az eredmények nem konzisztensek a sportolás és az eredményesség közötti kapcsolat tekintetében (főként a középiskola felső tagozatán és a felsőoktatásban tanulók esetében): egyes vizsgálatok a sport pozitív (*Hartmann*, 2008; *Field*, *Diego & Sanders*, 2001; *Castelli*, *Hillman*, *Buck & Erwin*, 2007), mások pedig a negatív (*Purdy*, *Eitzen & Hufnagel*, 1982; *Maloney & McCormick*, 1993) hatására hívják fel a figyelmet, míg vannak olyan kutatások, amelyek nem találtak összefüggést e két változó között (*Fisher*, *Juszczak* és *Friedman*, 1996; *Melnick*, *Sabo* és *Vanfossen*, 1992).

A sportolás, rendszeres fizikai aktivitás pozitív hatása leginkább a személyiségre gyakorolt hatásban érhető tetten. A fejlődésmodell elmélet szerint a sport fejleszti a személyiséget azáltal, hogy megtanít a kemény munka tiszteletére, a kitartásra, fejleszt számos képességet, növeli az önbizalmat, fejleszti a szociális kompetenciákat, kialakít pozitív szokásokat, értékeket, normákat, növeli az iskolai részvételt, s segíti a tanulók jobb teljesítményét az élet más területén is, hozzájárulva ezzel tanulmányi eredményességükhöz is (*Brohm*, 2002; *Miller*, *Melnick*, *Barnes*, *Farrell & Sabo*, 2007; *Singh* é. n.).

Azok a kutatási eredmények, melyekben a szerzők nem találtak szignifikáns összefüggést a sportolás és az akadémiai eredményesség között (*Eitle & Eitle*, 2002; *Fisher & mtsai*, 1996; *Melnick & mtsai*, 1992) megerősítik *Coleman* társadalmi tőke elméletét (1961). *Coleman* szerint az olyan extrakurrikuláris tevékenységek, mint a sport hozzájárulnak a sportoló fiatalok elfogadásához, s szerepeik, tekintélyük megerősítéséhez társaik körében, illetve a sport népszerűségének köszönhetően szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraikkal, szüleikkel. Így növekszik társadalmi tőkéjük, s ez pozitívan hat tanulmányi eredményességükre is. Ez egy ún. zéró összegű helyzetet teremt. Ugyanis a sport energiákat vesz el a tanulástól, ráadásul az iskolák is fontos szerepet tulajdonítanak sportolók teljesítményének, hiszen ez az ő sikerük is, ezért a sportolás, a sporteredmények hangsúlyozásával ők is hozzájárulnak a tanulmányi eredmények romlásához (*Eitle & Eitle*, 2002; *Miller & mtsai*, 2007). Ezt bizonyítja *Hauser & Lueptow* (1978) kutatása is.

A sportolás negatív vagy semleges hatásának további oka a társadalmi háttértényezők befolyásoló ereje az eredményességi mutatókra. Ehhez kapcsolódóan a kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy a tehetséges, de hátrányos helyzetű sportolók (például az afroamerikaiak), akik talán épp kiemelkedő sporttevékenységüknek köszönhetően, sportösztöndíjjal tanulnak és sportolnak az adott egyetemen/főiskolán, hátrányos helyzetükből kifolyólag rosszabbul teljesítenek a tanulmányaik során (sokszor már a középiskolában is) (Eitle & Eitle, 2002; Eitzen & Purdy, 1986; Melnick & mtsai, 1992; Maloney & McCormick, 1993; Sellers, 1992; Uptegrove, Roscigno & Zubrinsky, 1999).

A sport, a jóllét és az eredményesség összekapcsolódása

A sportolás és a tanulmányi eredményesség összefüggéseit vizsgáló kutatások eltérő eredményei mögött meghúzódó okok bemutatásában a szerzők javasolják a különböző közvetítő mechanizmusok beemelését az elemzésekbe. Ezek alapján én is vizsgálom a szubjektív jóllét, a reziliencia és az egészség önértékelésének hatását. A sport, a szubjektív jóllét és az eredményesség közötti összefüggések két szempontból vizsgálhatók: egyes munkák abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a sportnak pozitív hatása van a szubjektív jóllétre, illetve ennek egyes dimenzióira (pszichológiai, fizikai, szociális), s ennek következményei a jobb tanulmányi eredmények. A másik megközelítés szerint a jobb tanulmányi eredmények, az iskolában, a tanulmányok során tapasztalt sikerek növelhetik a szubjektív jóllét (boldogság, étellel való elégedettség), s az ehhez kapcsolódó egyéb tényezők, mint például az önbizalom, az egészség önértékelésének szintjét (Mechanic & Hansell, 1987; Ye, Mei, & Liu, 2012).

Kutatási kérdések és módszerek

A fejlődési modell elmélet alapján azt feltétezem, hogy a sportolók, s leginkább a szabadidejükben sportoló egyetemisták olyan készségekre, képességekre, pozitív tulajdonságokra tesznek szert a sport révén, melyek hozzájárulnak eredményességükhöz társadalmi háttérüktől függően. Coleman elmélete alapján azt feltétezem, hogy a versenysportolók esetében negatív hatása van a sportolásnak a tanulmányi eredményességre. Noha a kérdések egy részére a különböző társadalmi szinteken már születtek válaszok (igaz, egymásnak ellentétes eredmények is), de hangsúlyozni kell, hogy jelen tanulmány egy speciális társadalmi csoportban, egyetemisták körében fogja feltárni ezeket az összefüggéseket.

Az elemzéshez a HERD kutatás kérdőíves felméréséből származó adatbázist használtam fel. A felmérésre 2012 tavaszán került sor, a kérdőíveket kérdezőbiztosok segítségével 2728 fő töltötte ki a partiumi régió felsőoktatási intézményeiben. Az elemzésbe nem került be a kárpátaljai minta kis elemszáma miatt, így a végső elemszám 2619 fő. A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk.

Az eredményesség és sportolási szokások kapcsolatának vizsgálatakor Pusztai (2004) munkái alapján komplex eredménymutatót szerkesztettünk, melyben hat komponens és 11 dimenzió kapott teret. Minden komponens mögött összetett tartalmak rejtőznek, s

minden hallgató 0–12 pontot gyűjthetett össze. A komponensek nem azonos súllyal szerepelnek az összetett mutatóban, az összetett tartalom miatt belső súlyozás történt az előkészítés során.³

Eredmények

A sportolás gyakorisága, a sport fontossága faktorok és a versenysportolók változója (1 – versenysportoló sportegyesületben, 0 – nem versenysportoló sportklubban) mentén klasztereket hoztam létre.⁴ A klaszteranalízis során négy csoport különült el: az első csoportba kerültek a *versenysportolók*, a másodikba a *nem sportolók*, a harmadikba a leginkább fizikai és mentális egészség-megőrzésért mozgó *szabadidő sportolók*, a negyedikbe pedig közösségi, társaságért mozgó *alkalmi sportolók*.

Az sportolási szokások mentén kialakított csoportok tagjai közötti különbségeket a tanulmányi eredményesség egyes dimenzióiban variancia-elemzéssel vizsgáltam meg. A félbehagyott tanulmányok száma, a kari átlaghoz viszonyított vizsgahatékonyság és a napi órákra készülés változók kivételével minden más komponensben, s az összeredményesség mutatóban is szignifikáns különbségeket találtam az egyes csoportok hallgatói között. Két komponens kivételével a verseny- és szabadidő sportolók érték el a legmagasabb pontszámokat, ami azt bizonyítja, hogy a sportolás rendszeres formája hozzájárul a hallgatók tanulmányi eredményességéhez, ezzel alátámasztva a fejlődési modell elméletét. A versenysportolók vesznek részt a leginkább extrakurrikuláris tevékenységekben, ami jól mutatja kiváló szervezőképességüket, hiszen a sportolás és a tanulás mellett még van energiájuk és idejük más, tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységekre is. A versenysportolók tekintetben összességben is a legeredményesebbeknek, hiszen ők érték el a komplex eredményességi mutatóban a legmagasabb pontszámot, akárcsak az egyik legfontosabb mutató, a továbbtanulási hajlandóság is a leginkább rájuk jellemző. Ez alátámasztja *Pikó és Keresztes* (2007) eredményeit, mely szerint a sportoló fiatalokra inkább jellemző az, hogy jövőorientáltabbak. Azt, hogy a versenysportolók tisztábban és céltudatosabban tekintenek jövőjükbe, az is alátámasztja, hogy elkötelezettebbek a munka iránt. Ez a sportolás, mint tevékenység jelleméből is fakadhat, s szintén megerősíti a fejlődésmodell elméletét, hiszen a sport megtanít a kemény munkára, s arra, hogy végezzük el a ránk bízott feladatokat. Így feltételezésem nem igazolódott: a versenysportolók számos változó mentén eredményesebbek nem sportoló, alkalmi sportoló, sőt szabadidő sportoló társaiknál.

Azonban a versenysportolók esetében részben igazolódott *Coleman* (1961) társadalmi tőke elmélete a sportoló fiatalokra vonatkozóan, mely szerint a sportolás és az eredményesség összefüggései esetükben egy zéró-összegű egyenlethez vezet: bár a sportolás révén számos képességet, készséget és társadalmi tőkét sajátítanak el, de az edzésekre, versenyekre fordított idő elveszi az energiákat a tanulástól, ezért nem biztos, hogy eredményesebbek lesznek a sportoló középiskolások. A versenysportoló egyetemisták esetében azt láthatjuk, hogy valószínűleg az edzések, versenyek miatti kötelezettségek okán legkevesebbet készülnek az órákra (bár nem szignifikáns különbség), s inkább elfogadják az úgynevezett „könnyebb utat” a követelmények teljesítéséhez, azaz a normaszegő viselkedést a tanulmányok

³ A komplex eredményességi mutatót Prof. Pusztai Gabriellával készítettük el, s a XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia általa vezetett szimpóziumban szereplő előadók ezt használták fel előadásuk előkészítéséhez.

⁴ Köszönettel tartozom Marián Bélának, akitől segítséget kaptam a klaszteranalízisben.

során (puskázást, lesést, vagy egyéb csalást). Ez azért is meglepő, mert a fair play jelensége épp a sport világából ered, s elvárható lenne a sportolóktól, hogy ha sportolás közben tisztességesen játszanak, nem csalnak, akkor ezt az élet más területén is követendő magatartásformának tartják. Ennek ellenére ennek ellenkezőjét tapasztalhatjuk versenysportolóinknál.

A szabadidő sportolók egy dimenzió mentén sem értek el legrosszabb eredményt, viszont ők tartják a leginkább értelmesnek a tanulmányokat és tartják be az akadémiai normákat, náluk a legmagasabb a tanulás és az órákra készülés intenzitása (bár ez utóbbi nem szignifikáns). Így egyértelműen igazolódott szabadidő sportolóink esetében a fejlődési modell elméletének érvényessége. Eredményeim, mely szerint a sportolásnak pozitív hatása a tanulmányi eredményességre, összhangban állnak *Hartman* (2008), *Field & mtsai* (2001), *Castelli & mtsai* (2007), *Brohm* (2002), *Miller & mtsai* (2007) korábbi kutatási eredményeivel.

Meg kell említeni az alkalmi sportolók kiemelkedő eredményét az óralátogatás gyakorisága és a tanulmányi önbizalom tekintetében. Lehetséges, hogy épp az óralátogatással töltött nagyobb időmennyiség miatt nem tudnak elegendő időt szakítani a rendszeres testedzésre. Az, hogy nagyobb arányban vesznek részt az előadásokon, szemináriumokon hozzájárul ahhoz, hogy nagyobb fokú önbizalommal rendelkeznek a tanulmányi feladatok elvégzésére vonatkozóan.

A nem sportoló hallgatók egyértelműen eredménytelenebbek sportoló társaiknál. A szignifikáns különbséget mutató változók közül a tanulmányi normákhoz való hozzáálláson kívül minden másban ők érték el a legrosszabb eredményeket, s összességében is, a komplex eredményességi mutatóban is náluk látható a legalacsonyabb pontszám. Különösen alacsony pontszámot értek el a munkavégzési affinitás tekintetében, de rájuk jellemző a legkevésbé, hogy szeretnének továbbtanulni, hogy értelmesnek látják tanulmányaikat és az, hogy a foglalkoznak extrakurrikuláris tevékenységekkel.

De vajon a fenti összefüggések akkor is megmaradnak, ha más társadalmi tényezők hatását is megvizsgáljuk a komplex eredményességi mutatóra? A szubjektív jóllét, a reziliencia, az egészség percepciója és a legfontosabb társadalmi háttérváltozók beemelésével is megmarad az összefüggés a sportolási szokások és az akadémiai eredményesség között? S ha igen, akkor is pozitív lesz ez a hatás? E kérdések megválaszolásához többlépcsős lineáris regressziót végeztem.⁵ A regressziós együtthatókat az alábbi, 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: A sportolási szokások, a reziliencia, az egészség önértékelése, a szubjektív jóllét és a társadalmi háttérváltozók hatása a tanulmányi eredményességre (Béta regressziós együtthatók).

	Béta 1. modell	Béta 2. modell	Béta 3. modell
Versenysportolók	,114*	,065*	,072*
Szabadidő sportolók	,156*	,113*	,103*
Alkalmi sportolók	,045	,019	,023
Reziliencia		,253*	,266*
Egészség önértékelése		,034	,033
Szubjektív jóllét		-,066*	-,080*
Nem (0 - nő, 1 - férfi)			-,077*

⁵ Referenciacsoport: nem sportolók

Ország (Magyarország 0 – nem, 1 – igen)			,010
A szülők iskolai végzettsége			,071*
Szubjektív anyagi helyzet			-,037
Objektív anyagi helyzet			,044

* $p \leq 0,05$

Forrás: HERD 2012

A regressziós modell eredményei azt mutatják, hogy a fent felsorolt változók bevonása mellett is megmarad a verseny- és szabadidő sport pozitív hatása az akadémiai eredményességre, de az alkalmi sportnak viszont már nincs szignifikáns hatása, tehát a sportolás első két formája bír csak befolyásoló erővel. Ez a pozitív hatás bár a szubjektív jólét, reziliencia és az egészség önértékelése változók bevonásával csökkent, de a társadalmi háttérváltozók beemelésével is megmaradt, a versenysporté pedig újra növekedett. A szabadidősportnak, a reziliencia után, van a legnagyobb hatása az utolsó regressziós modellben, tehát ismét bebizonyosodott a szabadidő sport kiemelten fontos pozitív befolyásoló ereje.

A rezilienciának van a legerősebb, pozitív hatása a tanulmányi eredményességre. Ami azt mutatja, hogy minél magasabb ennek szintje, minél inkább úgy érzik a hallgatók, hogy ellenállók és képesek megküzdeni a mindennapi stresszel, gondokkal, annál inkább lesznek eredményesek tanulmányaikat tekintve. A reziliencia egyfajta magasabb önbizalomszintet és magabiztosságot jelent, így eredményeim alátámasztják Ayyash - Abdo & Sanchez - Ruiz (2012) és Tremblay & mtsai (2000) korábbi eredményeit, mely szerint a hatékony stresszkezelési módszerek, az önbizalom és az egészség hozzájárul a tanulmányi eredményességhez, a sportolás pedig ezekhez.

Ugyanakkor ezekkel és Quinn & Duckworth (2007) értékeivel ellentétben az a meglepő eredmény, hogy a szubjektív jóllét csökkenti az eredményességet: minél boldogabbak és elégedettebbek életükkel a hallgatók, annál kevésbé eredményesek. Ha a sportolás tényezőjét is bevonjuk, akkor közvetett, ámde ellentétes hatást kapunk: a sportoló hallgatók szubjektív jóllétének szintje magasabb nem sportoló társaikénál (tehát itt pozitív hatást láthatunk) (Kovács, 2013), de a szubjektív jóllét negatív hatással van az akadémiai eredményességre. Így a szubjektív jólléten keresztül a sportolás csökkentheti az eredményességet, de mivel a verseny- és szabadidő sport közvetlenül is befolyásolja ezt, ezért pozitív hatása erőteljesebb.

Sem a gazdasági tőkének, sem az országnak nincs befolyásoló ereje a hallgatók tanulmányi eredményességére, a társadalmi háttérváltozók közül a nemnek és a szülők iskolai végzettségének van hatása. A férfiak szignifikánsan rosszabbul teljesítenek a nőkhez viszonyítva, ami összhangban van Fényes (2010), Fényes & Pusztai (2006) korábbi, a régióban készült kutatási eredményeivel. A szülők iskolai végzettségének növekedésével a partiumi hallgatók jobban teljesítenek és összességében eredményesebbek.

Összegzés

Kutatásom során arra kerestem a választ, hogy milyen hatással vannak a sportolási szokások (verseny-, szabadidő és alkalmi sport) a hallgatók eredményességére. Két eredményességi komponens kivételével a verseny- és szabadidő sportolók érték el a legmagasabb pontszámokat, ami azt bizonyítja, hogy a sportolás rendszeres formája hozzájárul a hall-

gatók tanulmányi eredményességéhez, ezzel alátámasztva a fejlődésmodell elméletet. A komplex eredményességi mutatóra gyakorolt társadalmi tényezők közül a rezilienciának van a legnagyobb hatása, s témánk szempontjából igencsak fontos, hogy ezután a szabadidősport befolyásoló ereje a legmagasabb, szintén pozitív hatása van a versenysportnak a hagyományos társadalmi háttérváltozóknak kontrollálása mellett. Meglepő eredmény, hogy a szubjektív jóllétnek negatív hatása van az akadémiai eredményességre.

IRODALOM

- AYYASH-ABDO, H. és SÁNCHEZ-RUIZ, M. J. (2012): Subjective well-being and its relationship with academic achievement and multilinguality among Lebanese university students. *International Journal of Psychology*, vol. 3. pp. 192—202.
- BROHM, B. A. (2002): Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, No.1. pp. 69—95.
- CASSELLI, D. M., HILLMAN, Ch. H., BUCK, S. M. & ERWIN, H. E. (2007): Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, No. 29. pp. 239—252.
- COLEMAN, J. S. (1961): *The Adolescent Society*. The Free Press, New York
- EITLE, MN. T. & EITLE, D. J. (2002): Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education*, No. 2. pp. 123—146.
- EITZEN, S. D. & PURDY, D. A. (1986): The Academic Preparation and Achievement of Black and White Collegiate Athletes. *Journal of Sport & Social Issues*, No.10. pp. 15—29.
- FÉNYES, H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- FÉNYES, H. & PUSZTAI, G. (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, No.1.pp. 40—59.
- FIELD, T., DIEGO, M. & SANDERS, C. E. (2001): Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence*, No.36. pp. 105—110.
- FISCHER, M., JUSZCZAK, L. & FRIEDMAN, S. B. (1996): Sports participation in an urban high school: academic and psychologic correlates. *Journal of Adolescence Health*, No.5. pp. 329—34.
- HARTMANN, D. (2008): *High School Sports Participation and Educational Attainment: Recognizing, Assessing, and Utilizing the Relationship*. Report to the LA84 Foundation. LA84 Foundation. Forrás: <http://www.la84foundation.org/9arr/ResearchReports/HighSchoolSportsParticipation.pdf>. Utolsó látogatás: 2013. 05. 13.
- HAUSER, W. & LUEPTOW, L. (1978). Participation in athletics and academic achievement: a replication and extension. *The Sociological Quarterly*, No.19. pp. 304—309.
- KOVÁCS, K. (2013): Boldogító mozgás? A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, rezilienciájára és egészségének önértékelésére. *Kapocs* No.2. pp.2-13.
- MALONEY, M. T. & McCORMICK, R. E. (1993): An Examination of the Role That Intercollegiate Athletic Participation Plays in Academic Achievement: Athletes' Feats in the Classroom. *The Journal of Human Resources*, No.3.pp. 555—570.
- MELNICK, M. J., SABO, D. F. & VANFOSSEN, B. (1992): Educational effects of interscholastic athletic participation on African-American and Hispanic youth. *Adolescence*, No.27.pp. 295—308.
- MECHANIC, D. & HANSELL, S. (1987): Adolescent Competence, Psychological Well-Being, and Self-Assessed Physical Health. *Journal of Health and Social Behavior*, No.4. pp. 364—374.
- MILLER, K. E., MELNICK, M. J., BARNES, G. M., FARRELL, M. P. &

- SABO, D. (2007): Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes. *Social Sport Journal*, No.2. pp. 178–193.
- PIKÓ, B. & KERESZTES, N. (2007). *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PURDY, D. A., EITZEN, S. D. & HUFNAGEL, R. (1982): Are Athletes also Students? The Educational Attainment of College Athletes. *Social Problems*, No.4. pp. 439—448.
- PUSZTAI, G. (2004): *Iskola és közösség felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PUSZTAI, G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- QUINN, P. D. & DUCKWORTH, A. L. (2007): *Happiness and Academic Achievement: Evidence for Reciprocal Causality*. Forrás: <http://www.sas.upenn.edu/~duckworth/images/Microsoft%20Word%20-%20Poster%20Text.060807.pdf>. Utolsó látogatás: 2013. 05. 12.
- SELLERS, R. M. (1992): Articles Racial Differences in the Predictors for Academic Achievement of Student-Athletes in Division I Revenue Producing Sports. *Sociology of Sport Journal*, No.1.pp. 48—59.
- TREMBLAY, M. S., INMAN, W. J. & WILLMS, D. J. (2000): The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, No.12. pp. 312—323.
- UPTHEGROVE, T. R., ROSCIGNO, V. J. & ZUBRINSKY, C. C. (1999): Big Money Collegiate Sports: Racial Concentration, Contradictory Pressures, and Academic Performance. *Social Science Quarterly*, No.4.pp. 718—737.
- YE, Y., MEI, W. & LIU, Y. (2012): Effect of Academic Comparisons on the Subjective Well-Being of Chinese Secondary School Students. *Social Behavior and Personality*, No.8. pp. 1233—1238.

Dokumentumok:

- European Commission (2010): *Special Eurobarometer 344: Sport and Physical Activity*. Forrás: http://ec.europa.eu/sport/library/documents/d/ebs_334_en.pdf. Utolsó látogatás: 2013. 04. 03.

1. számú melléklet

Melléklet: Az eredményességi komponensek és az összeredményességi mutató átlagai a sportolási szokások mentén kialakított hallgatói csoportokban (N=2619).

	Versenysportolók	Nem sportolók	Rendszeres szabadidő sportolók	Alkalmi/társak kedvéért sportolók
Félbehagyott tanulmányok száma (0-10)	0,09	0,07	0,09	0,05
Értelmesek a tanulmányok (0-4)*	3,39	3,17	3,45	3,4
Képes elvégezni a tanulmányi feladatokat (0-5)*	3,8	3,5	3,85	3,9
A tanulmányi tevékenységek és az extrakurrikuláris munka iránti elkötelezettség (0-13)*	3,2	2,68	3,12	3,12
A tanulás intenzitása a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)*	0,46	0,41	0,48	0,46
Az órák látogatása a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)*	0,37	0,33	0,34	0,43
Vizsgahatékonyság a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)	0,46	0,39	0,4	0,42
Az órákra készülés intenzitása naponta a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)	0,35	0,38	0,39	0,38
Az akadémiai normákhoz közelítő hallgatói munkavégzés (-53-4)*	-17,25	-14,07	-13,07	-17,13
A munkavégzés iránti affinitás (0-8)*	2,69	1,84	2,22	2,15
Továbbtanulási hajlandóság (0-3)*	1,16	0,92	1,11	1,13
Komplex eredményesség mutató (0-12)*	5,46	4,78	5,45	5,38

* $p \leq 0,05$

Forrás: HERD 2012

Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban

A magyar felsőoktatásba való bejutás a felvételizők által elért pontszámon és a felvételi ponthatáron múlik. A pontszám több komponensből tevődik össze, mint például az érettségi eredménye és/vagy a tantárgyak átlaga, továbbá többletpontot szerezhetnek a tanulók nyelvvizsgáért, OKJ-s képzésért, TUDOK konferenciáért, OKTV-ért, sportteljesítményért stb. és előnyben részesítés jogcímén. A jelentkezők első sorban háromféle csoportba tartozva kaphatnak plusz pontokat előnyben részesítésként: a hátrányos helyzetűek, fogyatékkal élők és gyermekét nevelők (Kóczy, 2010)¹.

Az általam vizsgált 2012-es felvételi adatbázisban részegységenként találhatók a felvételin elért pontok, így leválogathatók azok a hallgatók, akik előnyben részesített jogcímen többletpontot vettek igénybe. Mivel az adatbázisban az előnyben részesítés nincs részletezve, így ebben a vizsgálatban mind a három egyben látható. Szükséges megjegyezni, hogy ezeket a pontokat a felvételiző saját döntése alapján igényelheti, abban az esetben, ha jogosult rá. Kutatásomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy ezek a hallgatók milyen területi és képzési szintbeli mintázatot mutatnak.

Több kutatás foglalkozik a hátrányos helyzetű tanulókkal, esélyeikkel, továbbá számos program is foglalkozik támogatással, például hogy tanulhassanak, esélyt kaphassanak a társadalmi körülményeik változtatására, ilyen programként említhető többek között az Arany János Program (Fehérvári&Liskó, 2006). A kutatási eredményeim lehetővé teszik a későbbiekben, hogy azokban a kistérségekben, ahol magas az előnyben részesített tanulók száma, felkészítő programokat, továbbá olyan projekteket hozzanak létre, mely segíti a felsőoktatásba való belépést, mindez annak ellenére, hogy jelenleg csökken a felsőoktatásba felvehető hallgatók számát (Polónyi, 2014b).

A kutatásban azt feltételeztem, hogy az előnyben részesített hallgatók kistérségenkénti száma, valamint a GDP és a humán fejlettségi index (HDI) között hasonló területi mintázatot láthatunk. A HDI esetében az ország keleti részében kisebbek az értékek, kiemelten Szabolcs-Szatmár-Bereg megye és Borsod-Abaúj-Zemplén megye kistérségei.

1 2007-ben mindhárom esetben 8-8 többletpontot kaptak a felvételizők, majd a 2008-as felvételi rendszer változását követően a gyermeket nevelők és fogyatékkal élők 50, míg a hátrányos helyzetűek 25 pontot vehettek igénybe, az alacsony szülő/nevelői végzettség miatt további 25 pontot kaphatnak, így összesen ők is 50 pontot igényelhetnek (eduline1). 2011-től a hátrányos helyzetért 20+20 pontot lehetett kapni, továbbá ugyan ennyi pont (40) járt a gyermeket nevelő és fogyatékkal jelentkezőknek is (eduline2). Az előnyben részesítés jogcímén a 2015-ös felvételi eljárás is 40 többletpontot szerezhető.

ségeiben, továbbá a Dráva menti kistérségekben az ország délnyugati szegmensében. Ez alól a megyeszékhelyek kistérségei általában kivételt képeznek növekvő értékekkel. Magas HDI indexszel jellemezhető az ország északnyugati része, valamint a főváros és agglomerációja (Csíste & Németh, 2007). A GDP adatok is hasonló megoszlást mutatnak az ország területén, mint a HDI index (KSH adatok). A leghátrányosabb kistérségek továbbtanulói kisebb arányban jelentkeznek az alapképzésbe, inkább a felsőfokú szakképzés felé veszik az irányt, mely a kistérségi fejlettséggel hozható kapcsolatba (Polónyi, 2014a).

A hátrányos helyzetű tanulók többségének már az általános iskola elvégzése is gondot okoz, csak kevesen jutnak el az érettségiig és még kevesebben a felsőoktatásba. Az érettségivel rendelkezők bizonyíthatóan nagyobb eséllyel dolgozni kezdenek, így az állami támogatásokat sem veszik igénybe (pl. munkanélküli segély) (Kertesi & Kézdi, 2006). A hátrányos helyzetből azonban kitörni nagyon nehéz. Azokban a kistérségekben, ahol több hátrányos helyzetű tanuló van, magasabb a cigány/roma tanulók aránya, már az általános iskolai teljesítményük is rosszabbak az országos átlagnál (Híves 2006). Az előnyben részesített hallgatók és a kistérségi iskolázottsági adatok között vélhetően hasonlóság van. Jelenleg azt láthatjuk, hogy a megyeszékhelyek, a főváros és agglomerációja, továbbá a nyugati országrész magasabb iskolázottságú, mint a keleti (Forray R. & Híves, 2013). Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Dél-Alföld régiók hallgatói vették igénybe többségében az előnyben részesített pluszpontokat, ezek közül is kiemelkedik az Észak-Alföld régió, ami az országban legnagyobb értéket mutat. Képzési szintenként inkább a felsőfokú szakképzésben és az alapképzésben élnek ezzel a lehetőséggel a felvételizők, mintsem az osztatlan képzésben. Településtípusonként az látható, hogy a települési hierarchia alacsonyabb szintjein jóval nagyobb mértékben igénylik az ilyen jellegű többletpontokat (Szemerszki, 2010). A Debreceni Egyetem alapképzésére jelentkezők közül minden hetedik hallgató kapott hátrányos helyzetért többletpontot. A többletpontokkal kapcsolatba hozható a szülők végzettsége, míg az ELTE bölcsészkarán a szülők 2/3-ának felsőfokú végzettsége van, addig a DE bölcsészkarán ez az arány 40% körül mozog (Pusztai, 2011). Az Európai Unió állásfoglalt amellelt, hogy a felsőoktatásban a résztvevők arányának összhangban kell lennie a társadalomban lévő arányokkal az esélyegyenlőség jegyében, de ezek az arányok jelenleg nem látszódnak a hátrányos helyzetűek tükrében (Hrubos, 2012).

A hallgatói/tanulói előmenetelt befolyásolja a hallgató állandó lakóhelye és annak intézményekkel való ellátottsága mindamellelt, hogy a családi és környezeti hatások is szerepet játszanak (Pusztai, 2008). A hátrányos helyzetű és fogyatékkal élők mellett a harmadik kiemelt csoport a gyermekét nevelők, akik nemcsak a gyermekükre fordítanak pénzösszegeket, de a későbbi nagyobb anyagi bevétel reményében tanulnak felsőoktatási intézményben (Engler, 2011).

Adatbázis, és ami benne van

Az adatbázisban 2012-ben az összes felvételiző adata megtalálható, melyből 92475 a felvett hallgatók száma. Az 1. ábra mutatja, hogyan néz ki a képzési szintekre felvett jelentkezők száma és láthatjuk, hogy ezek közül a jelentkezők közül hány ember vette igénybe az előnyben részesített jogcímét.

1. táblázat: Képzési szintenként felvett hallgatók és előnybe részesített hallgatók száma és %-os megoszlásuk

	Összes felvett hallgató (fő)	Előnyben részesített hallgató (fő)	Előnyben részesített/összes hallgató (%)
Felsőfokú szakképzés	6940	896	12,9%
Alapképzés	60411	5750	9,5%
Mesterképzés	19567	873	4,5%
Osztatlan képzés	5557	505	9,0%
Teljes adatbázis	92475	8021	8,7%

Forrás: 2012-es felvételi adatbázis

Az adatbázis szerint összesen 92475 hallgatót vettek fel valamilyen képzésre és közülük 8021 hallgató volt, aki többletpontot kapott előnybe részesítés gyanánt, ami a hallgatók 8,7 %-a. Az 1. táblázatból látható, hogy a felsőfokú szakképzésben részt vevő hallgatóknál a legnagyobb az előnyben részesített hallgatók aránya, míg a képzési szint növekedésével ez a részesedés csökken, a mesterképzésben már csak a hallgatók 4,5%-a rendelkezett a felvételnél ilyen jellegű többletponttal. Az osztatlan képzés más jellegű szisztémát követ, így az oktatási fokozatban nem összehasonlítható, az arányok tekintetében az alapképzéshez hasonló, de annál kevesebb részarányt képvisel. Az adatbázisban több, a területi megoszlásra vonatkozó adatot is találunk, mint például az állandó lakóhelyre, születési helyre és a középiskola helyére vonatkozó kistérségi és megyei adatok. A későbbiekben az állandó lakóhely kistérségére vonatkozóan végeztem a kutatást. Vannak olyan felvételizők, akiknél nem került megadásra a lakóhely kistérsége, így az elemzésnél ezeknek a hallgatóknak adatai kimaradnak az elemzésből.²

Annak érdekében, hogy átfogóbb képet kapjunk a témáról, a képzési szintek szerint szétbontottam az adatokat. A térbeli ábrázolás jobb elemezhetősége érdekében az adatokat MapInfo programban ábrázoltam, ahol törekedtem arra, hogy minden kategóriába közel azonos legyen a kistérségek száma. Az ábrázolásban nem jelenítettem meg az osztatlan képzést a szűk képzési kínálat és a terjedelmi okok miatt.

Eredmények ismertetése

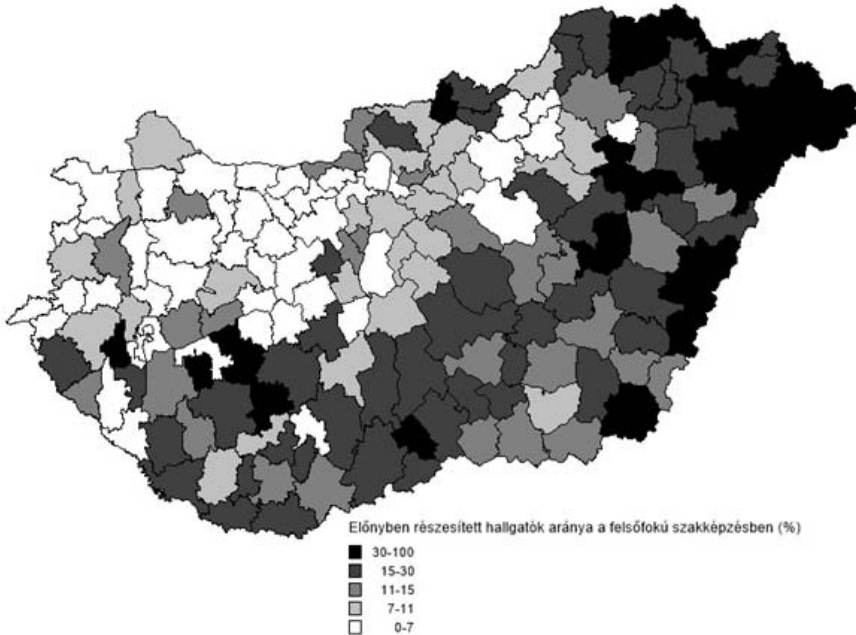
A következőkben láthatjuk az előnyben részesített hallgatók megoszlását kistérségenként a képzési szinteknek – felsőfokú szakképzés, alapképzés, mesterképzés – megfelelően, legvégül pedig a teljes adatbázis adatát minden képzési szinten.

A felsőfokú szakképzésbe felvettek között a legnagyobb az előnyben részesített hallgatók aránya. Ezen belül a legmagasabb százalékos kategóriába tartozó kistérségek többségében Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek, a Borsod-Abaúj-Zemplén megye északkeleti kistérségei és Hajdú-Bihar megye több kistérsége. A Tiszaújvárosi kistérség, mintegy tájidegenként jelenik meg az alacsony százalékos arányával ebben a térszínben.

2 Kimaradt adatok nélkül a képzési szintek elemszámai:

Felsőfokú szakképzés: 877 fő; alapképzés: 5617 fő; mesterképzés: 847 fő; osztatlan képzés: 497 fő; teljes adatbázis: 7835 fő

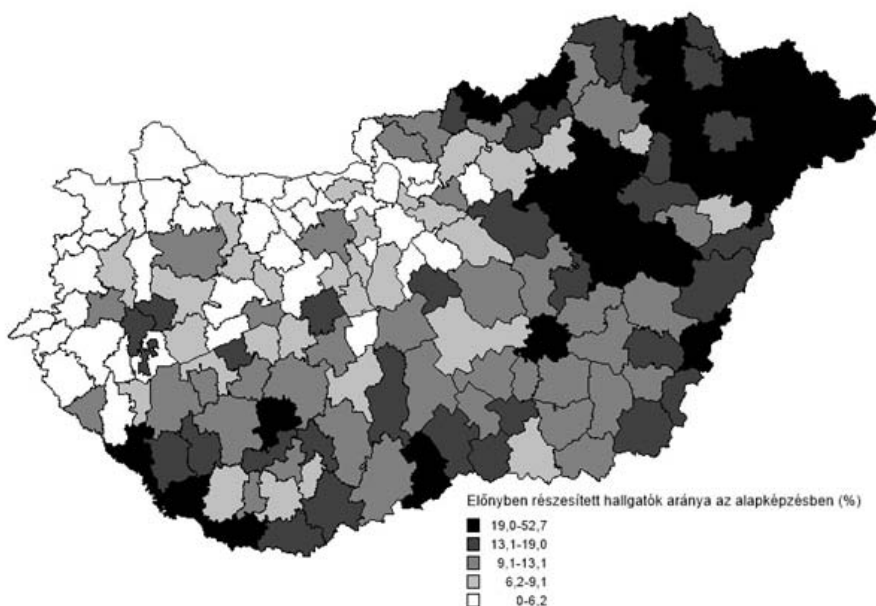
1. ábra: Felsőfokú szakképzésben részt vevő előnybe részesített hallgatóinak kistérségi megoszlása a felvett hallgatókhoz viszonyítva (%) (Saját szerkesztés)



A középső kategóriába (11-15%) leginkább az Alföld déli része és a Balatontól délre lévő kistérségek tartoznak. Jelen esetben Bonyhád kistérség képez kivételt alacsonyabb százalékos értékével. Összességében az látható az 1. ábrán, hogy Miskolcot és a Balatont összekötő vonaltól délre döntő többségében csak olyan kistérségek találhatók, melyekben az előnyben részesített hallgatók száma magas és közülük alig néhány tér el ettől a tendenciától. A Balaton-Miskolc vonaltól északra fekvő kistérségek többségében alacsony százalékos aránnyal rendelkeznek. Jól megfigyelhető az ország keleti-nyugati széttagoltsága, kiemelendő az ország északnyugati részének alacsony százalékos értékei. Ezek az adatok összhangban vannak az ország GDP megoszlásával.

A magasabb képzési szint felé haladva az alapképzés a következő vizsgálati egység, hasonló szisztéma alapján, mint a felsőfokú szakképzés esetében. A 2. ábrán látható, hogy a legnagyobb százalékos kategóriába ismételen beletartozik Szabolcs-Szatmár-Bereg megye összes kistérsége, amely alól csak a nyíregyházi kistérség képez kivételt, továbbá Borsod keleti részén lévő kistérségek többsége. Egy nagy gócpont látható Heves, Borsod, Jász-Nagykun-Szolnok és Hajdú-Bihar megye érintkezési pontjánál lévő kistérségeknél, ahol alacsony HDI index a jellemző. Dunántúlon mindössze négy kistérség tartozik a legmagasabb kategóriába a Dráva mentén: Sellye, Barcs és Csurgó kistérsége, továbbá Dombóvári kistérség, mely szintén kapcsolatba állítható a GDP-vel és a HDI indexel.

2. ábra: Alapképzésben részt vevő előnybe részesített hallgatóinak kistérségi megoszlása a felvett hallgatókhoz viszonyítva (%) (Saját szerkesztés)

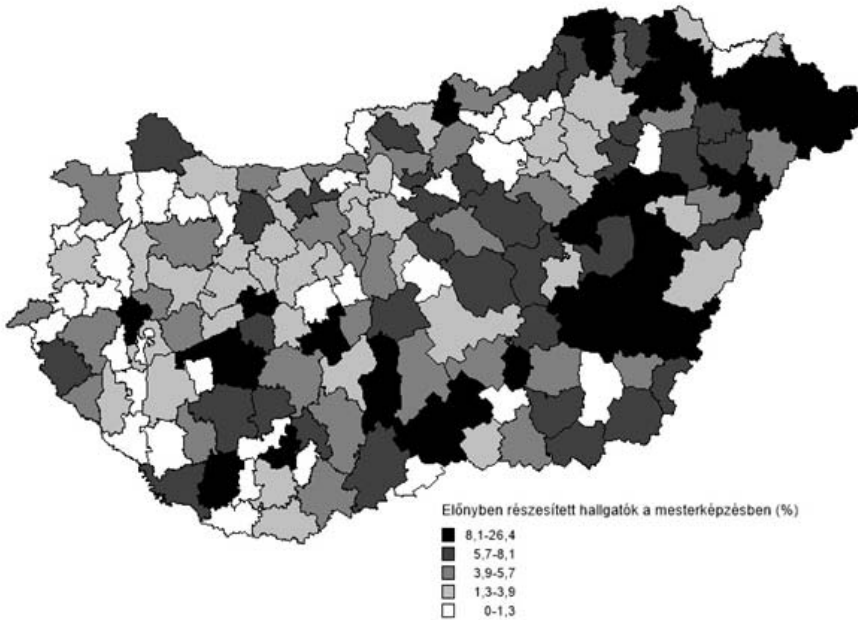


Az Alföld délebbi területein már vegyes, mozaikos kép látható a százalékos megoszlás terén. Ezekben a kistérségekben az előnyben részesítettek aránya leginkább a 9,1-13,1% közé esik, mely alól kivételt képez Kunszentmárton, Bácsalmás és Jánoshalma kistérsége, ahol a legmagasabb százalékos érték a jellemző.

A legkisebb arányban a dunántúli kistérségekből származó hallgatók élveztek előnyben részesítést, ezen belül is az Közép-Dunántúli régió és Nyugat-Dunántúli régió kistérségei. Eger irányban láthatunk még olyan kistérségeket, amelyeknek alacsonyabb az előnyben részesített arány, továbbá hasonló mintázat látszik kirajzolódni Szeged irányába is, valószínű, hogy összefüggésbe hozható a magyarországi fő közlekedési útvonalakkal. Az autópályák és infrastruktúráis feltételek több szempontból is pozitívan hatnak a kistérségi fejlettségre és az ott élő emberekre (Bíró & Molnár 2004).

Harmadik elemzési egységként a mesterképzésbe felvett hallgatók vizsgálata látható. A 3. ábrán három olyan gócpont látható, ahol kiemelkedően magas az előnyben részesített hallgatók száma. Ezeknek a gócnak az egyike a Szabolcs-Szatmár-Bereg megye északi részén véghúzódó, Borsod északi részét is érintő sáv az Ózdi kistérségtől, ami aztán tovább húzható Nógrád megye északi részén is. A másik nagyobb gócpontot az Alföldön található Csongrád megye és Hajdú-Bihar megye határán lévő kistérségek alkotják, melynek egy nyúlványa átér a Heves megye szomszédságába lévő kistérségekre. A harmadik csomópont a Dunántúlon rajzolódik ki, bár kevésbé markánsabban, mint az előző két csomópont. Ez a kistérségi halmaz Balatonalmádi kistérségtől délre húzódik a Barcsi kistérségtől.

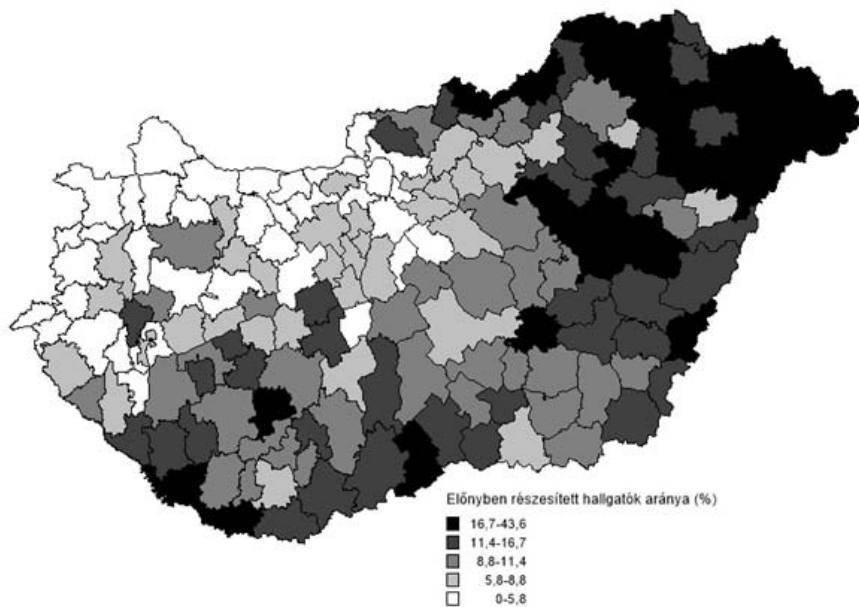
3. ábra: Mesterképzésben részt vevő előnybe részesített hallgatóinak kistérségi megoszlása a felvett hallgatókhoz viszonyítva (%) (Saját szerkesztés)



Az előnyben részesített hallgatók legalacsonyabb százalékos értékével rendelkező kistérségek többsége ismételten a Dunántúlon találhatóak, de ezen a képzési szinten legmozakosabb a kistérségi szerkezet. A Dunántúl északi részén is vannak magasabb százalékos értékek, de Heves és Borsod-Abaúj-Zemplén megye több kistérségében is látható alacsonyabb százalékos érték. Erről a képzési szintről elmondható, hogy itt a legdiverzifikáltabbak a kistérségek, kevésbé koncentrálnak egy-egy területegységhez.

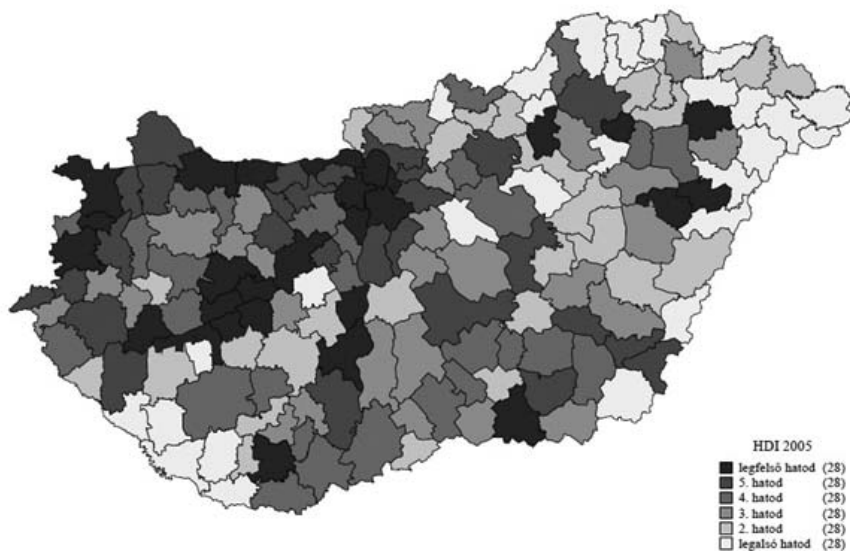
Megvizsgáltam az összes előnyben részesített hallgató arányát az összes hallgatói létszámmal viszonyítva, melyet a 4. ábrán láthatunk. Az ábrán jól körülhatárolható azoknak a kistérségeknek a halmaza, amelyek a legnagyobb arányban rendelkeztek előnyben részesített hallgatókkal. Összefüggő területegység rajzolódik ki Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Nógrád megye északi kistérségei között. Hajdú-Bihar megye több északi részén lévő kistérsége is érintik az előbbieken említett területi egységet. A másik csomópontot Heves, Jász-Nagykun-Szolnok és Hajdú-Bihar megye találkozási pontjánál lévő kistérségek alkotják. Az ország többi területén egy-két olyan kistérség van, amely legmagasabb százaléku kategóriába esik, sőt a Dunántúlon mindössze három ilyen kistérség rajzolódik ki. Látható az is, hogy az ország keleti felében a megyeszékhelyeken a környezetükhöz képest kisebb arányokat láthatunk Nyíregyháza, Miskolc, Debrecen és Szeged esetében is.

4. ábra: Előnyben részesített hallgatók %-os megoszlása a teljes hallgatói létszámhoz viszonyítva



Forrás: saját szerkesztés

5. ábra: HDI index 2005-ben



(Forrás: Csíte-Németh, 2007. 21. oldal)

A legalacsonyabb arányokat a Balaton vonalától északra lévő kistérségek, továbbá a főváros és az agglomerációjához tartozó kistérségek képviselik. Egy alacsony arányt mutató nyúlván található meg a Budapest és Eger közötti kistérségekben. A keleti és nyugati országrész között hatalmas anomália látszik, emellett érezhető az ország észak-déli tagoltsága is.

A 4. és az 5. ábrát, ha fedésbe hozzuk, akkor szinte teljes egyezés látható a HDI index és az előnyben részesített hallgatók kistérségi megoszlása között. A megyeszékhelyeken nagyobb a HDI index aránya, továbbá a budapesti agglomeráció és az északnyugati országrészben. Érdekes, hogy a Tiszaújvárosi kistérségben magas a HDI index, míg ezzel párhuzamban alacsony az előnyben részesítettek aránya.

Összefoglalás

A 2012-es felvételi adatokból megállapítható, hogy a képzési szintek növekedésével csökken az előnyben részesített hallgatók száma. Képzettségi szintenként különbségek látszanak a térbeli megjelenésben. A felsőfokú szakképzésben szinte összefüggő kistérségi halmazt különíthetünk el, míg az alapképzésben ez tagoltabb, a mesterképzés a legmozaikosabb mintát mutat. A teljes adatbázisra vonatkozó ábrán – mely az összes felvett hallgatót tartalmazza – teljes mértékben a keleti országrész mutatkozik dominánsnak az előnyben részesített hallgatók tükrében. Ezek az adatok erős összefüggést mutatnak a kistérségi GDP és HDI adatokkal, továbbá főbb közlekedési útvonalak mentén is felfedezhetünk mintázatot. A későbbiekben elemzési szempont lehet, hogy az előnyben részesített hallgatók melyik felsőoktatási intézményeket választják továbbtanulásuk helyeként. Liskó Ilona már 2003-ban arra a megállapításra jutott, hogy a hátrányokkal induló hallgatók leginkább a gyengébb intézményeket és azon belül is az alacsonyabb képzési szintet választják (Liskó, 2003), hasonló eredményeket láthatunk az Egyesült Királyságban a hátrányos helyzetűekkel tekintetben (Williams & Filippikaou, 2010). Elő kutatásomból látszik, továbbá a fentebb vázolt ábrákból következtetni lehet, hogy a Debreceni Egyetemen tanult tovább a legtöbb előnyben részesített hallgató, mely abból fakad, hogy ezek a hallgatók kisebb távolságot tesznek meg a továbbtanulásért (Denzler & Wolter, 2010).

Megjegyzés

Köszönetem fejezem ki Polónyi István professzornak, hogy rendelkezésemre bocsájtotta az Oktatási Hivatal felvételi adatbázisát.

IRODALOM

- BÍRÓ, P. & MOLNÁR, L. (2004): A kistérség fejlettségi szintjének és infrastruktúrájának fejlettségi szintje. *Közgazdasági szemle*, vol. 51. pp. 1048-1064.
- CSITE, A. & NÉMET, N. (2007): Az életminőség területi differenciái Magyarországon. *A kistérségi szintű HDI becslési lehetőségei*.

- Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete. Budapest, pp. 69.
- DENZLER, S. & WOLTER, S. C. (2010): *Wenn das Nächstegelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft*. Schweiz. Aarau: SKBF.

- ELER, Á. (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FEHÉRVÁRI, A. & LISKÓ, I. (2006): *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, pp. 101.
- FORRAY, R. K. & HÍVES, T. (2013): Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, No.4. pp. 493-504.
- HÍVES, T.(2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*, No.1. pp. 169-174.
- HRUBOS, I. (2012): A társadalmi egyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, No.1-2. pp. 85-90.
- KERTESI, G. & KÉZDI, G. (2006): *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségizéshez*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete. Budapest, pp. 60.
- KÓCZY, Á. L. (2010): A magyarországi felvételi rendszerek sajátosságai. *Közgazdasági Szemle* vol. 57. No. február pp. 142-164.
- KSH (2013): *Bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2011-ben*. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/gdpter/gdpter11.pdf>
Letöltés: 2014. december 1.
- LISKÓ, I. (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, vol.2. pp. 222-235.
- POLÓNYI, I. (2014a): A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, vol. 5. szám pp. 3-11.
- POLÓNYI, I. (2014b): Régi, új felsőoktatás expanzió. *Educatio*, vol.2. pp.185-215.
- PUSZTAI, G. (2008): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó. Budapest, pp. 272.
- PUSZTAI, G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest, pp. 307.
- SZEMERSZKI, M. (2010): Regionális elterések a harmadfokú továbbtanulásban. In.: *Régió és oktatás: A Partium esete* (Szerk.: KOZMA, T. & Ceglédi, T.) Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen, pp. 172-188.
- WILLAMS, G. & FILIPPAKOU, O. (2010): *Higher Education and UK Elite Formation in the Twentieth Century*. Higher Education, Vol. 59, No. 1. pp. 1-20.
- Többlétpontok:
Eduline1: http://eduline.hu/felsooktatas/2009/6/24/20090623_pontszamitas_2009_erettsegi_felveteli
Eduline2:
http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2010/12/15/20101214_pontszamitas_2011_felveteli

A honvédelmi nevelés pedagógiai oldala

A sorkatonaság felfüggesztése óta a hadsereg és a társadalom kapcsolata átalakult. A körülmények megváltozása ellenére a nemzetnek továbbra is szüksége van a hazáért harcolni, küzdeni képes hazafiakra, akiknek a képzését, kiképzését biztosítani kell. A tanulmány a debreceni Kratochvil Károly Honvéd Középiskola és Kollégium¹(a továbbiakban Kratochvil HKK) intézményében történő honvédelmi nevelési koncepcióról szól, amelyet az intézmény az országban teljesen egyedülálló módon valósít meg a közoktatás keretein belül.

Nevelési cél

A nevelés céljáról többféle megfogalmazással találkozhatunk. Fináczy az erkölcsi tökéletesedésnek, Imre a közösséget alakító hatásnak, Weszely a műveltség teremtésének, Bábosik a fejlesztő, konstruktív hatásnak tulajdonít kiemelt jelentőséget (Imre, 1928; Fináczy, 1937; Weszely, 1932; Bábosik, 1999). Mindezek mellett beszélhetünk általános, konkrét és rész cél tartalmakról (Kaiser, 1991).

A Kratochvil HKK-ban megvalósuló honvédelmi nevelési koncepció céljai, a fent említetteknek megfelelően, a hazafias értékrendet kidomborítva működik. A hazafias honvédelmi nevelés célja képzett, sokoldalú, életerős, hazáját szerető és tisztelő fiatalság szemléletformálása, a fiatalok egészséges életre, fegyelemre nevelése, a honvédelem, a katonai pálya megismertetése és kapcsolatteremtés a civil társadalommal, valamint toborzás. A nevelési koncepció a következő tulajdonságok kialakításában eredményes: egyéni felelősség, egymás iránti elkötelezettség, tisztelet, bajtársiasság, fegyelmezettség, közösségi felelősségtudat, együttműködés, csapatszellem és az interaktív konfliktuskezelés szándéka és képessége (Berkecz, 2013; 2011. évi CXIII. Törvény;²).

A hazafias honvédelmi nevelési célok elérésében kiemelt szerepet kap a Katonaszolgálati program és a katonai alapismeretek tantárgy, melyek segítségével a diákok hiteles és autentikus információkhoz jutnak a Magyar Honvédségről, annak működéséről és a ka-

¹ Az intézmény a 2013/2014-es tanév végéig, több mint húsz éven keresztül Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium néven működött.

► **Educatio 2015/2. Madarász Tibor: A honvédelmi nevelés pedagógiai oldala a Kratochvil Károly Honvéd Középiskola és Kollégiumban – gyakorlati tapasztalatok**, 148–154. pp.

² hhk.uni-nke.hu; www.szamalkcsopot.hu

tonai hivatásról³ (Hajdicsné, 2012; Varga, 2010), amelybe a Kratochvil HKK növendékei pedig ténylegesen belekóstolhatnak. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az intézmény nem feltétlenül katonákat szeretne nevelni, mégis biztosak lehetünk abban, hogy a katonák, ha már a Honvédelmi Minisztérium a fenntartó és finanszírozza a képzést, nagyon is szeretnék, ha a Kratochvil HKK megfelelő bázisintézményévé válna a katonai utánpótlásnak. A bemenet önkéntességen alapul, azaz senkinek nem kötelező felvételizni, katonai alapismereteket tanulni, valamint a kimenet is az önkéntesség lehetőségét hordozza magában, hiszen az intézményt elvégezve nem kötelező a katonai pályán történő továbbtanulás. A szoros napirend, a katonás viselkedési normák és a HM fenntartás ugyan mind a katonai pályára irányítja a fiatalokat, akik a korábbi katonai kollégiumokkal szemben, jogi értelemben diákoknak minősülnek.

A honvédelmi nevelési program gyakorlati tapasztalatai

A Kratochvil HKK-ban közös civil- és katonai irányítás és szintén közös gyakorlati megvalósítás működik. Az iskolában és kollégiumában katonai és civil pedagógusok mindennapos együttműködésében zajlik a tanítás és nevelés. Az intézmény katonai, egészen pontosan a Honvédelmi Minisztérium finanszírozása alatt végzi tevékenységét, de a növendékeinek jogállása szerint civil diákságról van szó, így őket, eltérően a korábbi katonai szakközépiskoláktól és katonai kollégiumoktól, a rájuk vonatkozó diákjogok illetik meg. Ennek értelmében tehát nincsen a katonai pályára irányuló kötelező tanulmányi szerződés, ezért a fenntartó nem is finanszíroz minden tanulással kapcsolatos költséget. A növendékeknek a négy év során méretre készült formaruházat használatát és a különböző programokon történő részvétel utazási és egyéb felmerülő költségeit biztosítja a fenntartó, de az étkezés például továbbra is önköltséges maradt (Martinkó, 1996; 1998; Ráskay, 1994).

Az intézményben elektrotechnikai szakmai oktatás és érettségire történő felkészítés zajlik, valamint ezen túlmenően folyik a katonai alapismeretek tantárgy oktatása heti 2 órában. A két tanórán túl a kollégiumban megvalósuló gyakorlati foglalkozások egészítik ki a tananyagot, melyek során a növendékek a gyakorlatban is megtapasztalhatják a tanórán, a tankönyv segítségével tanultakat.

Az intézményben a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 36.§-a alapján egyedi oktatási környezetet alakítottak ki, ami azt jelenti, hogy eltérően a Kleberson Intézményfenntartó Központ fenntartása és finanszírozása alatt működő intézményektől, a Kratochvil HKK-ban egyedi osztálylétszámok és csoportbontások valósíthatóak meg (Berkecz, 2013).

A kollégiumi nevelési program 2012. szeptember 1-jétől sikeresen működik, melynek részeként a növendékek igen változatos programokban vesznek részt. A diákok katonai napirendhez hasonlatos programjának része a sorakozó, a reggeli torna és a körletszemle. A katonai foglalkozások között hadisír gondozás, katonai hagyományörzés, katonai közelharc, közelharc bemutatók, menetgyakorlat, fegyverzettechnikai foglalkozás, alaki foglalkozás, sport, Bocskai portya, Doni emléktúra, honvédelmi kötelékverseny és járőrverseny jelennek meg a tanév során.

³ www.katonasuli.hu;

Erősségek és gyengeségek

Honvédelmi nevelés – Pedagógiai gyakorlat: a honvédelmi nevelés nem egyenlő a képzéssel. Ezzel minden, a programban közreműködő katonai és civil nevelő tisztában van. A honvédelmi nevelés erősségeit fentebb már említettük és állítjuk, hogy ezek a pozitívumok a gyakorlatban is megvalósulnak. Azonban minden pozitívuma ellenére is fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a katonai és pedagógiai alapelvek és a gyakorlat nincs összhangban egymással. Nem elég, ha a gyerekek csak a katonai vezényszavakat, az arra történő helyes cselekvési mintázatokat teszik magukévá. Amennyiben ezt elsajátítják, kiváló előképzettséget kapnak a katonai pályán történő továbbhaladáshoz, de egy oktatási-nevelési intézményben embert is kell formálni a gyerekekből. Erről a tényezőről a katonai rendszer, bár korántsem ellentétes módon, mégis másképpen gondolkodik, mint a civil pedagógia.

Mindennapos testnevelés – Tornaterem hiánya: bár az 1993. évi LXXIX. törvény 97. § (6) és a 27. § (11) bekezdés szerint törvényileg szabályozott a mindennapos testnevelés, és ez rendkívül üdvös dolognak is számít, különösen egy, a testi képességekre ilyen nagy hangsúlyt fektető intézmény és nevelési program esetében. Jól tudjuk azonban azt is, hogy egy törvény jogerőre emelkedését követően nem egy-két napra lesz szükség ahhoz, hogy a feltételek minden érintett intézmény esetében valósággá váljanak. A tornaterem hiánya számos kistélepülésen probléma, de akadnak nem csak általános, hanem középiskolák is, ahol ez a hiátus felüti a fejét. Bár a Kratochvil HKK udvarán kézilabda és kosárlabda pálya is található, valamint van egy kondipark is, az intézménynek nincsen saját tornaterme.

Változatos napirend – Bezártság: bár a Kratochvil HKK növendékeinek minden más intézménytől eltérő mennyiségben és formában megvalósuló programjai vannak, az intézmény internátus jellege negatívan is érezteti hatását. A serdülőkorúak számára különösen nagy teherként éreztetik, hogy kollégiumból többnyire nincsen szabad kimenő és a létszámok adta lehetőségek maximális kihasználásának érdekében nincs megfelelő mennyiségű és minőségű (méretű és hangulatú) közösségi hely sem. Az udvar ugyan alkalmas lenne közösségi terek használatára, de vagy az időjárás, vagy a zsúfolt napirend vagy pedig más ok miatt, alig-alig van kihasználva ez a lehetőség. A kollégiumi szobák, melyek itt körletek, teljesen azonos módon vannak berendezve, melyre csak adalékként épül rá a katonai rend egységesítő, mindent azonos módon formálni vágyó törekvése. A kollégium 50 körletében azonos módon kell a szekrénybe pakolni az öltözetet, elrendezni a körlet bútorzatát, megvetni az ágyakat.

Koedukáció – „lányos” problémák: a koedukáció tulajdonképpen egy „újkori”, liberális-demokratikus előrelépésként aposztrofálható, melynek a MH-nál történő bevezetése hazánkban a rendszerváltással és a demokratikus társadalmi berendezkedéssel összefüggésben került sor. A katonai felsőoktatás először 1994-ben nyitotta meg kapuit a nők előtt. Innentől kezdve tehát nők is kerülhettek a MH állományába⁴. Ennek értelmében a Kratochvil HKK növendékei között is lehetnek lányok, akik kezdetben nem kaptak kollégiumi elhelyezést, így egy közeli koedukált intézményben oldották meg az elszállásolásukat. A honvédelmi nevelés törekvései nyomán ma a lánynövendékek is az intézmény kollégiumában kaptak helyet mondván, ez a bentlakás és a hozzá tartozó prog-

⁴ <http://www.honvedelem.hu>

ramok mind részét képezik a honvédelmi nevelésnek. A nehézség ott jelenik meg ebben a helyzetben, hogy az intézmény eredetileg is katonai középiskola volt kollégiummal, ám akkoriban még csak férfiak állhattak katonának, és mint ilyen, csak fiúk tanulhattak katonai középiskolában. Az egyenmű kollégiumi infrastruktúra és berendezkedés jellegét tekintve ma is megmaradt az épületen belül. Ennek megfelelően a kollégiumi épületegységben például csak a fiúk részére található közös WC, mosdó és zuhanyzó. A jelenleg nyolc lány két korábbi vendégszobában kapott elhelyezést, melyekhez önálló WC, mosdó és zuhanyzó tartozik. Ilyen szobából üresen még kettő található a kollégiumban. Ez azt jelenti, hogy hivatalosan ugyan nincsen korlátozva a felvehető lánynövendékek létszáma, de valójában igencsak limitált a befogadóképesség.

Kiváló szakmai felkészítés – Továbbtanulásnál nem beszámítható: bár több tapasztalat is megmutatta, hogy az intézményben zajló nevelési program tökéletesen megfelel a közép- és a felsőfokú katonai pályára történő felkészítéshez, a növendékek nem kapnak plusz pontot a Nemzeti Közzolgálati Egyetemre történő továbbtanulás esetén. A szentendrei Altiszti Akadémián az érettségi érdemjegyet kaphatják meg plusz pontként, ami egy ötszáz pontos felvételi pontrendszerben csekélynek tekinthető. Ezzel azt teszi kockára rendszer, hogy még ha jól is teljesítenének ezek a fiatalok, kisebb lesz a motivációjuk a szakirányban történő továbbtanuláshoz.

Katonai programok – Létszámhiány: az intézményben megvalósuló Honvédelmi nevelési program számos lehetőséget hordoz magában. A mindennapos, minden növendék számára kötelező jellegű programok között azonban összesen négyet kell kiemelniünk: az alaki foglalkozást, a sportot, a fegyverzettechnikát és a menetgyakorlatot. A programok négy évfolyamon vannak, így a különböző foglalkozásokat tekintve minden évfolyam heti egyszer kerül sorra. Probléma akkor lehet a kivitelezésben, amikor a katonai létszám – még ha ideiglenesen is – lecsökken. Ilyenkor kevés a katonai nevelő a programok lebonyolításához, ezért bizony csökkenteni kell a katonai foglalkozások számát. Ugyan bizonyos foglalkozásokat a civil nevelők is képesek megtartani vagy legalább koordinálni, de ez a fajta hiányosság aligha tagadható. Ez persze a leginkább elhivatott növendékek körében kelthet elégedetlenséget, és ezáltal az intézményből történő kiáramlás veszélyét hordozza magában.

Optimális életkor – Szűk bázis: fejlődéslélektani értelemben ez az életkori szakasz a legoptimálisabb a fiatalok katonai pályára orientálása szempontjából. A 10-14 éves életkori szakaszt nevezhetjük az érdeklődés és a képességek finomodásának időszakaként, még az ezt követő serdülő korszak az identitás kialakulása és a társadalmi ideológiák felé fordulás szakaszának nevezhető (Varga, 2012; Hall, 1904; Erikson, 1968). Bár az intézménybe többszörös a túljelentkezés, meg kell jegyezni, hogy a honvédelmi nevelés és a bentlakás által számos kötöttsége van a fiatal növendékeknek, ami magával vonzza a hagyományos középiskolai képzéshez mérten magasabb lemorzsolódási arányt is.

Megoldási lehetőségek

Állománytábla feltöltése: a katonák úgynevezett állománytábla általi besorolás mentén végzik napi tevékenységüket. Az állománytábla határozza meg, hogy ki, hol, milyen feladatot lát el. Az intézményben dolgozó katonák állománytáblája azonban meglehető-

sen foghíjas, hiszen vannak pozíciók, amelyek nincsenek maradéktalanul feltöltve. Ennek okát, részben az intézményben feladatot teljesítő katonákat érintő kevésbé kedvező feltételek fennállásában kereshetjük. Jelenleg ugyanis sem anyagi, és ezzel együtt pedig előmeneteli szempontból sem kedvezőek a feltételek. A juttatások oldaláról több dolgot emelhetünk ki. A katonák szabadságára vonatkozó szabályozása a 2012. évi CCV. törvény a honvédek jogállásáról 29 nap. Nincs ügyeleti és semmilyen más pótlék sem az intézményben szolgálatot teljesítő katonák részére. A pedagógusokkal szemben nem heti 32, hanem 40 óra az intézményben kötelezően bent töltendő időtartam. A kevésbé kedvező feltételek e mellett elsősorban az előmeneteli feltételek nehézségeiben mutatkozik meg, mivel az ide átvezényelt katonák státusza csak félig tisztázott, így ezt csak amolyan parkolópályán töltött időszakként tudja kezelni a szervezet. Megoldás lehet az intézmény jogi státuszának, és ezzel együtt az itt szolgálatot teljesítő, egyébként nevelői és tanári munkakörben dolgozó pedagógus katonák jogi helyzetének a tisztázása. Ezzel a lépéssel kedvezőbb feltételeket lehetne teremteni, az ország másik településéről ide jönni szándékozó katonai nevelőknek, annál is inkább mivel a szomszédos dandár már nem tud több katonát adni az intézménynek.

Pedagógiai továbbképzés, tapasztalt nevelők: Mindenképpen hasznos, ha a katonai nevelőkben is van pedagógiai véna, mert a parancs ebben az életkorban akár végzetes károkat is okozhat. Elég, ha a növendék csak megundorodik a katonai pályától, és eltávolodik vagy teljesen elfordul tőle. Ennek érdekében lehet kiemelten fontos a katonai rendfokozattal és akár pedagógiai végzettséggel rendelkező katonai nevelők esetleg tanárok folyamatos monitorozása annak érdekében, hogy a kellő határozottság mellett, valóban kellően óvatos és érzékeny, szakmai értelemben is teljesen megalapozott legyen a munkájuk.

A tornaterem hiányát ellensúlyozhatná a katonai létesítmények használata a dandárnál. A valóságban ez bizonyos mértékig meg is valósul, csak nem az iskolai oktatás keretében, hanem inkább az esti órákban, a vacsora utáni időszakban van lehetősége a növendékeknek a dandár tornatermét és konditermét használni. A dandár területén található sportkombinát használatának lehetősége szintén számos nehézséget venne le az iskolai testnevelő személyzet válláról, hiszen az őszi és tavaszi időszakban tökéletesen megfelelne minden iskolai testnevelési kívánalomnak.

Az infrastruktúra tudatos átalakítása részben már elkezdődött. Korábban már többször is felvetődött, hogy az intézmény udvarán lehetne kondipark és egy kisebb méretű könnyű szerkezetű tornaterem felépítése is szóba került. Ezek közül azonban egyelőre még egyik sem valósult meg. Szintén kialakulóban van a közösségi terek és közösségi helyek megoldása. Ebben a tekintetben azonban viszonylag szűk az intézmény mozgásteret, hiszen a meglévő infrastrukturális bázissal kell operálni. A fennálló lehetőségek közül a közös konyha és a tévézőnek is berendezett tanulók hasznosíthatósága tűnik a leginkább kézenfekvő megoldásnak. Az otthonossá tételben azonban kevés a nevelői közösség jó szándéka, mindenképpen szükség lenne a diákok közösségének az aktivizálására, adott esetben a diákönkormányzat mozgósító potenciáljának a bevetésére is.

Szükség lenne a kollégium intézményegységének, épületének koedukálttá formálására. Ha több lány is bekapcsolódik a Kratochvil HKK-ban folyó honvédelmi nevelési programba, könnyen megeshet, hogy kezelhetetlenné válik a helyzet. Koedukált intézményben koedukált berendezés (külön női és férfi WC, mosdó és zuhanyzó) és személyzet várható el. A következő évfolyamokba érkező nemi arányszámok természetesen még nem is-

meretesekek, de ezeknek az alapkövetelményeknek való megfelelés kötelességként fogható fel.

A képzés szempontjából fontos lenne még vonzóbbá tenni a fiatalok számára, amely a szakmai felvételnél számított plusz pontokkal volna a legkézenfekvőbb. Ugyan az Altsízi Akadémián öt többletpontot tudnak szerezni a szakirányú – katonai alapismeretek tantárgyból tett – érettségi által, a Nemzeti Közzszolgálati Egyetemen ez nem jár. Érdekes volna a különböző oktatási-képzési szintek összekapcsolása, egymásra épülésének a kidolgozása. Amennyiben ez a fajta összhang megteremtődne, valóban érdemes volna az átjárhatóságnak a megkönnyítése érdekében többletpontok figyelembe vétele a magasabb szintre történő továbblépés során.

A MH célja nyilvánvalóan az lehet, hogy kellő mértékű utánpótlást biztosítson a saját állománya számára. A Kratochvil HKK-ban megvalósuló honvédelmi nevelés ennek csak egy igen kis szeletét adja. Felvetődik azonban a kérdés, hogy mi lenne, ha a honvédelmi nevelés koncepcióját szélesebb körben is elterjesztenénk. Bár ez a fajta nevelés már az ország 62 közoktatási intézményében megjelent a Katonaszuli programba történő önkéntes bekapcsolódás által, valamint ezen intézmények egy részében a katonai alapismeretek tantárgyat is oktatják, egyes elképzelések szerint bizonyos katonai alapismereteknek minden középiskolában elérhetővé kellene válnia. Más elképzelések szerint a koncepció kiterjesztésének lehetősége önkéntes jelleggel idősebb, akár felnőtt korosztályok számára is biztosíthatóvá kellene tenni. Amennyiben ez az elképzelés megvalósulna, az felvetné az önkéntes tartalékos rendszer koncepciójának a újra gondolatát.

IRODALOM

- BERKECZ, G. (2013): A honvéd szakközépiskolai rendszer újjászületése és a képzés kialakítása a debreceni Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégiumban. *Szak- és felnőttképzés*. vol.2013. No.II./9-10, pp. 9–20.
- BÁBOSIK, I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest.
- ERIKSON, E. H. (1968): *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- FINÁNCZY, E. (1937): *Elméleti pedagógia*. Egyetemi Kiadó. Budapest.
- HAJDICSNÉ VARGA, K. (2012): *Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolákban* 1. rész. Célok, követelmények, dokumentumok, taneszközök. *Képzés és Gyakorlat*. v20ol.12. No.10/1-2, pp.30–39.
- HALL, G. S. (1904): *Adolescence: Its psychology and its realtions to pschology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- IMRE, S. (1928): *Neveléstan*. Studium Kiadó. Budapest.
- KAISER, A. & KAISER, R. (1991): *Studienbuch Pädagogik*. Frankfurt am Main: 6. Auflage.
- MARTINKÓ, J. (1996): *Katonai középiskolák az ezeréves magyar iskola történetében*. Magyar Honvédség Humán Szolgáltató Központ. Budapest.
- MARTINKÓ, J. (1998): *Cögerek és katókók*. Petit Real Könyvkiadó. Budapest.
- RÁSKAY, P. (1994): *Középiskolai Honvéd nevelő- és képzőintézetek 1918-1945*. Magyar Hagyományörző Egyesület. Budapest.
- VARGA, A. (2010): Egy középiskolai korosztály vélekedése a honvédségről és személyi állományáról. *Hadtudományi Szemle*, vol.3/4, pp.50–57.

VARGA, A. (2012): Kérdések és válaszok a Katonaszuli-programról. *Honvédségi Szemle*, vol.140/6, pp.50–53.

WESZELY, Ö. (1932): *Pedagógia. Második, teljesen átdolgozott kiadás*. Révai Kiadó. Budapest.

Hivatkozott honlapok:

<http://hhk.uni-nke.hu/oktatasi-egysegek/katonai-at-es-tovabbkepzo-kozpont/hazafias-es-honvedelmi-neveles> (2014-12-11)

http://www.honvedelem.hu/cikk/katonai_alapismeretek_2_kiadas (2014-12-11)

http://www.szamalkcsoport.hu/projects/TAMOP_SZAMALK.htm (2014-12-11)

<http://hhk.uni-nke.hu/oktatasi-egysegek/katonai-at-es-tovabbkepzo-kozpont/>

<http://www.honvedelem.hu/cikk/25008> (2014-12-11)

<http://www.katonasuli.hu/cikk/610> (2014-12-11)

<http://www.katonasuli.hu/cikk/610> (2014-12-11)

Hivatkozott jogszabályok

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

2011. évi CXIII. Törvény a honvédelemről és a Magyar Honvédségről

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

2012. évi CCV. törvény a honvédek jogállásáról

2013. évi LV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról

Közösségek és állampolgári kultúra

Az agrárkollégium 2011. december 3-án megrendezi éves télapó ünnepségét. A helyszín az újonnan megépült és a hallgatói önkormányzat által üzemeltetett menza, ahol a 600 főből közel háromszáz gyűlt össze. Disznótoros vacsora és forralt bor várja az érdeklődőket. A helyszínen megjelenik az igazgatónő, valamint a Vámospércsi úti kollégium és a Kossuth I–II. Kollégium elöljárói, jelezve a szolidaritást a vendéglátó intézmény felé. Hosszú asztalok, hevesen faló fiatalok, míg elől, a pódium környékén néhány érdeklődő lézeng és vesz részt az egyébként keveseket érintő „Ki mit tud”-ban.

Nem alakulnak ki spontán beszélgetések. A csoportok, ahogy lejönnek, úgy távoznak. Ülök és várom, hogy a „Ki mit tud” zenés, táncos mulatsággá alakuljon. Ehelyett, amint a kollégisták elfogyasztják ételeiket és boraikat, szobáikba távoznak.

– Vajon mi lehet az oka a fiatalok passzivitásának? – teszi fel a kérdést a közösségfejlesztés mellett elkötelezett igazgatónő első beszélgetésünk során.

Jelen cikk e kérdést szeretné körbejárni. A korábbi kutatásokra támaszkodva a közéleti aktivitásra irányuló kutatásom központjában az a kérdés állt, hogy milyen összefüggés van az intézet által felkínált és a hallgatók által észlelt vagy kialakított közélet között? Hogyan kapcsolódik be a hallgató abba a közéletbe, amelyet a felsőoktatási intézmény felkínál?

Ennek fényében e tanulmány két vidéki kollégium lakóinak aspektusából közelíti meg a demokratikus bázisközösségek intézményesülési folyamatait. Elsősorban az érdekelt, hogy a nappali tagozatos hallgatók egy felsőoktatási intézmény részének tekintik-e magukat és hajlandók-e azt aktívan formálni.

Annak érdekében, hogy feltárjam a mikroközösségek intézményesülési folyamatait, az alábbi kérdésekre kerestem a választ: 1.) Milyen a fiatal felnőttek képe a közéletről? 2.) Hogyan értelmezik saját helyzetüket? 3.) Milyen közösségekkel azonosulnak? 4.) Ezekben a közösségekben milyen új készségek és aktivitási formák jelennek meg? 5.) Milyen szerepet játszik egy felsőoktatási intézmény a fiatalok köről kialakuló nézeteinek formálásában?

Módszertan

A hallgatók közéleti magatartását széles értelmezési keretben (Peters, 2007; Fraser, 1990; Curran, 2007; Heller & Rényi, 2000; Kane, 2004; Sennett, 1998) egy skála mentén tárgya-

lom, amelybe ugyanúgy beletartozik a közszférában folyó civil aktivitás, mint a közéleti politikai aktivitás vagy csak az egyszerű közösségi részvétel. A Debreceni Egyetem nap-pali tagozatos hallgatóinak részvételi hajlandóságát kvalitatív és kvantitatív módszertannal közelítettem meg. Többváltozós matematikai módszerekkel elemeztem az értékorientáció, a politikai attitűdök, a csoport-hovatartozás és a tevékenységstruktúra összefüggéseit regionális adatbázisok segítségével (HERD 2012 Campus-lét 2010).

A hallgatói közösségekben kialakuló közéletképet, közéleti igényt és tevékenységformákat több kvalitatív módszer együttes alkalmazásával kutattam. 37 csoportos, 8 félig strukturált és 15 narratív interjú készíttettem 2012 tavaszán a Debreceni Egyetem két kollégiumának kollégistái között. Mindemellert az intézmény által felkínált közélet azonosítására a két kollégiumban 6-8 interjút vettem fel a vezetőkkal, nevelőtanárokkal, személyzettel. Így összesen 14 interjú készült a kollégisták életében meghatározó szerepet játszó intézményi alkalmazottakkal. A magas intézményi konformitás és az alacsony intézményi azonosulás hátterében álló tényezők feltárására csoportos interjúk során több projektív technikát alkalmaztam (Siklaki, 2011; Vicsek, 2006). Ez a módszer segített abban, hogy a fiatalokat a vizuális-verbális kommunikáció határmezsgyéjére tereljem, ahol játékos formában otthonosabban kifejtethetik közéleti nézeteiket. A három módszer alkalmazását az alábbi szempontok tették kívánatossá.

(1) A *narratíva-stimuláló módszer* segített feltérképezni a közről alkotott elsődleges aszociációkat és másodlagos jelentéstartalmakat; (2) a *mentális térképezés* lehetővé tette annak megítélését, hogy a kollégium mely terei a tényleges színterei a kollégiumi közéletnek, és végül (3) a társadalmi problémák megítélését célzó *kártyákkal* azonosítottam olyan közéleti attitűdöket, magatartásmintákat, amelyeket az előző két módszer nem hívott elő.

(1) A narratíva-stimuláló kockák segítettek feltárni a hallgatók közéletfelfogása és aktivitási mintázata közti összefüggést. Az interjúk során az interjúalanyokat arra kértem, hogy dobjanak a rendelkezésükre álló összes kockával (18 db), és a kockák felülre eső oldalain megjelenő szimbólumokat felhasználva „rakják ki” a magyar közéletet. A módszert Szabó Ildikó és Marián Béla segítségével fejlesztettem ki. (Részletesen Lásd Pataki, 2014)

(2) A narratíva-stimuláló kockák mellett kártyákat is alkalmaztam. A kártyákon igyekeztem olyan társadalmi problémákat felsorakoztatni, amelyek vagy aktuálpolitikai vonatkozásúak voltak, vagy már a pilot interjúkban is megosztották a hallgatókat.¹ A kártyákon feltüntetett közéleti témák rendezése során az is világossá vált, hogy mely közéleti témákat érzik a hallgatók egymáshoz közelállónak, milyen jelentőséget tulajdonítanak nekik, és hogyan csoportosítják azokat.

(3) Végül a harmadik projektív technika, a mentális térképezés során arra kértem az interjúalanyokat – a klasszikus lynchi mentális térképezési hagyományokat követve –, hogy egy üres lapon rajzban mutassák be a kollégiumot (Lynch, 1960). A rajzolás és ennek módja a tér vizuális érzékeléséről tájékoztatott.

Összefoglalva: a hallgatói közösségekben kialakuló közélet-képet, közéleti igényt és tevékenységformákat több kvalitatív módszer együttes alkalmazásával kutattam. A narratíva-stimuláló kockák feltárták a közvetlen életvilág, a társadalom és a politikai

¹ A kártyákon az alábbi problémákat tüntettem fel: (1) ifúsági problémák politikai színtereken való megjelenése, (2) EU-csatlakozás, (3) hátrányos helyzetű cigány tanulók korrepetálása, (4) történelmi tragédiák, (5) egyetemi hallgatók röghöz kötése, (6) multi cégek jelenléte, (7) településed köztrisztaga, közbiztonsága, (8) a fiatalok munkanélkülisége, (9) a termőföld tulajdonjoga, (10) üres lap.

szféra érzékelését; a kártyák a közélet kategorizálásának logikáját; a mentális térképezés a közvetlen életvilágban megjelenő köztér észlelését; a félig-strukturált és csoportos interjúk a diszkurzív praxis, a közzől szóló beszéd sajátosságait (Wodak et al., 1999), és végül a narratív interjúk arra világítottak rá, hogy milyen logika mentén ágyazódik bele az egyéni életútba a köz és a magán közötti különbségtétel (Rosenthal, 1995). Az adatok rendezésében a Maxqda 11.08 szoftver segített.

Terep

A Debreceni Egyetemen, az ország legnagyobb vidéki egyetemén összesen 18 kollégiumban 4751 férőhely van. Az egyetemhez 16 kollégium és két "hotel és diákszálló" tartozik. Az intézmények megnevezései önmagukban sejtetik azt a sajátos viszonyt, amely kialakult az egyetem és az üzemeltető vagy karbantartó projektcégek között, nevezetesen, hogy hotelként vagy diákszállóként üzemeljenek-e a kollégiumok? A kollégiumok életében az elmúlt tíz évben megjelenő drámai átalakulást érzékelteti az a tény, hogy a 4751 férőhelyből 3128-at az elmúlt tíz évben alakítottak ki vagy újítottak fel, jellemzően PPP-konstrukcióban, változatos tulajdonjogi viszonyok mellett.

Mintavétel

A különböző tulajdonosi konstrukciókból következik, hogy az egyes kollégiumokban a vezetési stílusok különbözőek, más-más célok elérése érdekében alakítják ki a kollégiumok belső rendjét, tevékenységét, és nem ugyanazok a közösségekről alkotott elképzelések sem. Ennek következtében azzal a feltételezéssel éltem, hogy a klasszikus demokráciákra jellemző bázisközösségek intézményesülési folyamatai is eltérnek. Ezért azt láttam célszerűnek, ha olyan szempontrendszer alapján választom ki a vizsgált intézményeket, amely maximálisan figyelembe veszi ezeket a különbségeket. Így olyan szempontokat kerestem, amelyek mentén markáns különbségek vannak a kollégiumok között. Három ilyen szempontot találtam: (a) az intézmény közösségfejlesztési elképzeléseiben meglévő különbségek, (b) az üzemeltetés módjában érzékelhető eltérések (hotel vs. otthon) és (c) a rend fenntartásában, a fegyelmezésben, illetve az ellenőrzésben meglévő különbségek.² Ennek alapján két, egymástól mindhárom szempontból különböző kollégiumot választottam ki: a Campus Hotelt és a Veress Péter Kollégiumot. Mindkét kollégium kapacitása közel 1000 fő, ami lehetővé tette összehasonlításukat.

Az egyes kollégiumokon belül a konkrét interjúalanyok kiválasztáskor arra törekedtem, hogy a baráti körök, a státuszukat egyműnek értelmező közösségek szerepe láthatóvá váljon. A véletlenszerűen kiválasztott első szobában hat rövid kapcsolathálózati kérdés előzte meg a csoportos interjút. A következő szobát annak alapján választottam ki, hogy a szobában kit neveztek meg a hallgatók, mint olyan személyt, akivel rendszeresen töltik a szabadidejüket, akivel megosztanák a magánéletüket vagy a tanulóélményeikkel kapcsolatos problémákat. A hólabda módszerrel kirajzolódó kapcsolathálókat addig követtem, ameddig az adott kapcsolatháló el nem különült környezetétől. Egy-egy intéz-

2 Az intézmények kiválasztási kritériumai összhangban vannak a University of Birmingham Connected Communities kutatási projektjével. <http://www.birmingham.ac.uk/research/activity/education/connecting-communities/index.aspx>

ményben 5-7 ilyen, egymástól elkülönülő kapcsolathálót mértem fel. Majd kulcs informátorok (szintfelelősök, kollégiumi nevelőtanár) segítségével megkerestem az izolált hallgatókat is, akikkel többnyire narratív interjúkat készítettem. Egy olyan régióban, ahol a hallgatók civil szervezetekben vagy formális csoportokban való részvételi hajlandósága alacsony (Fényes, Lipcsei & Szeder, 2012), fontosnak éreztem megtalálni azt a társas közeget, amely hatással van a hallgatók közéleti aktivitására. Az alábbi táblázat áttekintést ad az elkészült interjúkról.

1. táblázat: A kvalitatív interjúk

Intézmények	Szervezeti struktúra	Aktorok	Félig-strukturált interjú	Csoportos interjú	Narratív interjú	Total
CAMPUS HOTEL Szálloda	Hallgatók	Hallgatók	5	17	5	27
		Kulturális Bizottság	1			1
		Senior	1			1
	Vezetés	Vezérigazgató	1			1
		Üzemeltetési és kollégium igazgató	1			1
		Kollégiumi referens	1			1
	Személyzet	Front office menedzser	2			2
		Biztonsági őrök	1			1
Arany Sándor Diákapartman és Veres Péter Kollégium	Hallgatók	Hallgatók	1	19	8	28
		Kollégiumi Bizottság	1			1
		HÖK	1	1	2	3
	Vezetőség	Mentálhigiénia Szolgáltató Iroda vezetője	1			1
		Kollégium igazgató	1			1
		Nevelőtanár	1			1
		Kollégiumi referens	1			1
	Személyzet	Diszpécser	1			1
		Takarítók	1			1
		Xeroxos	1			1
Összesen			22	37	15	74

Eredmények

Adataim a feldolgozott irodalommal összhangban azt az elképzelést erősítették meg, hogy létezik egy komunitárius fordulat. A közösségek szerepe nő, de e közösségek intézményesülési folyamatai és szerepük eltér a klasszikus demokráciákra jellemző bázisközösségektől. Ezekben a közösségekben a közvetlen környezet alakításában a kultúra lényegesen fontosabb szerepet játszik, mint az intézmények. E közösségek tagjai a közvetlen környezet formálását nem az intézményeken keresztül, hanem a kulturális minták variálásán keresztül valósítják meg

A közről kialakult kép

Az interjúk elemzése feltárta, hogy a fiatalok közéletképe borús, információik a közélet eseményeit illetően azonban sokrétűek. Állampolgári ismereteiket és értékeiket, úgy tűnik, elsősorban a szülők tapasztalatai, a családi élmények határozzák meg, míg állampolgári készségeik valószínűsíthetően a kortárs csoportban csiszolódnak. A fiatalok ellenséges környezetet érzékelnek maguk körül, amiben a bizalmatlanság, kiszolgáltatottság és irányítottság kitapintható. Kényszerpályaként érzékelik a közzsférát, amiben a játszmák előre le vannak játszva, és a kényelem és az egzisztenciális félelem igazgat. Ennek megfelelően a közvetlen életvilág történeteiben visszatérő motívum az ügyeskedés, a bűnözés, a verbális és fizikai agresszió, melynek hátterében felsejlenek a deviáns magatartások, de a tisztánlátó, a helyzetet pontosan felmérő, cselekedni képes individualista ember eszménye is. Ahogy az egyik interjúalanyom mondta: *„A pesszimizmus van középen, a magyar pesszimizmus ide vezet. Csak zabálsz, meg zabálsz és drogozol. Lenne kiút, de azt mondod, hogy nem.”* (20 éves lány, Gazdaságtudományi Kar, Szabolcs-Szatmár megye)

Sajátos nemzedéki helyzetértelmezés

(a) Bipoláris gondolkodási séma. Ebben az ellenséges térben a fiatal felnőttek nem számítanak segítségre a társadalmi nagy ellátórendszer intézményeitől. Bizalmatlanságuk az oktatási, az egészségügyi, a nyugdíjbiztosítási és a szociális ellátó rendszerekkel kapcsolatban kitapintható. Bár igénybe veszik ezeket a rendszereket, nem hisznek kiszámíthatóságukban, és nem kívánnak részt venni fenntartásukban.

„ahogy elkezdünk dolgozni, saját magunknak kell gondoskodni a jövőnkéről. Amit megszüntetnék, az az, hogy fizetni kelljen nyugdíjat az államnak. Az én fizetésemből ne vonjon le senki semmit, majd én tudom, hogy mit akarok belőle kifizetni.” (19 éves lány. Állam- és Jogtudományi Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

Ebben az idézetben látjuk, hogy az interjúalany elhatárolódik a szülői generáció által megélt jóléti állami juttatásoktól, valamint a közösségi terhek vállalásától is. Véletlenszerű szolgáltatásként tekint a nyugdíjrendszerre, ami az embernek néha jár, néha nem, nem pedig mint egy társadalmi intézményre, ami egyéni és kollektív biztonságot nyújt. Az interjúalany egyértelműen nem tekinti a nyugdíjrendszert olyan intézménynek, amelynek a fenntartása minden állampolgár számára kötelezettséget jelent. A társadalomrajzaikban a fiatal felnőttek saját magukat tették felelőssé az esetleges kudarcért, de ugyanakkor a fiziológiás tünetekig nyomasztotta őket a rájuk háruló felelősség nagysága, az, hogy már fiatal felnőttek korukban eldől egyéni életútjuk.

Eldől – és ez a bipoláris szemléletmód végig jellemző volt interjúalanyaimra –, hogy a hierarchia azon helyén foglalnak-e majd helyet, ahol szüleiktől eltérően legalább alkalomuk lesz tisztán látni, és elkerülhetik az arctalan tömegbe való beintegrálódást. Az általuk felvázolt hierarchikus társadalomban az alapvető motiváció a tömegtől, a kiszolgáltatottaktól való elhatárolódás. Ezek a fiatalok személyesen érintettek abban, hogy jövőjük hogyan alakul majd, és ezzel kapcsolatban kizárólagos felelősséget éreznek. Ennek megfelelően egyáltalán nem közönyösek, mint ahogy az jól látszik napjaink politikai de-

monstrációin is. Éppen ellenkezőleg: az egyéni életútra való folytonos reflexió miatt egy erős aktivitási késztetés volt azonosítható körükben. Egy mátészalkai fiú, aki az egyetem kilencedik évét tölti és a hallgatói önkormányzattól és a kollégiumi bizottságtól függetlenül egy öntevékeny fotóklubot szervez így fogalmazta meg saját motivációját:

„Amit sikerül nekem ebből profitálni az az, hogy kialakítok kapcsolatokat, és van egy biztosabb alapom, hátterem, nem pénzügyileg, hanem mondjuk úgy társadalmilag.”

Mindez alátámasztja Szabó Ildikó elméletét, miszerint a XX. században a kilenc alkalommal átalakuló politikai rendszer és politikai szocializációs modell mindig új ellenségekpeket hozott magával (Szabó, 2009). Ezért a bipoláris gondolkodási séma, az „én és a másik” túlhangsúlyozása, a markáns megkülönböztető jegyek alkalmazása rendszereken átívelő kontinuos jelenség. Interjúalanyaim mindig *valamivel szemben* határozták meg önmagukat, és nem valami mellett köteleződtek el. Gyakran beszéltek a generációs szakadékokról, a megvezetettektől való elhatárolódásról – mint, ahogy ez kivehető a két alábbi interjúrészletekben –, de önmagukat vonakodtak elhelyezni a történeteikben:

„Akik másodjára voltak a gólyatáborban, azok között már kicsit úgy éreztem, hogy szakadék van köztünk. Tehát, hogy teljesen más a gondolkozásuk.” (23 éves lány, Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar)

Az identifikációs stratégiák, a bipoláris gondolkodási séma és a közről kialakult elképzelések fényében nem meglepő, hogy az interjúalanyok körében a köz és a magán meghatározása cselekvéseméleti, stratégiai kérdéssé válik. A köz a magánélet szemszögéből értelmeződik, ez sajátos nemzedéki helyzetértelmezést idéz elő. Ezt a nemzedéki helyzetértelmezést egyrészt a megkésett ifjúsági korszakváltásból adódó kulturális függetlenség és intézményi függés jellemez, másrészt az egyéni életútra való tudatos reflexió, és végül az új függőségi viszonyokhoz kapcsolódóan a közösség észlelésének és szerepének megváltozott gyakorlata. A nemzedéki helyzetértelmezésből adódó függőségi viszonyokat jól illusztrálja az alábbi szabolcsi fiatal rövid megjegyzése:

„Nem feltétlen a divatot kell majmolni, hanem, hogyha valamiben valaki jól érzi magát, akkor a szerint éljen. A saját kis értékrendje szerint, de ami persze passzol az erkölcsi normákhoz.” (21 éves lány, Gazdaságtudományi Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

E fiatal az önálló stílus megtalálásának igényét fogalmazza meg az erkölcsi normának való megfelelési kényszer keretei között. Ebben az ambivalens viszonyban tükröződik, hogy a társasság alapvető feltétele a küllem, a sajátos értékrend és gondolkodási stílus. Ugyanakkor a kreativitásra, a sajátos kulturális minták kialakítására való társas nyomás mellett az intézményekhez való attitűdben az interjúkban kivehető a konformitás. E sajátos függési és függetlenedési viszonyok mellett a társasság és a közösség funkciója átértelmeződik.

„Most próbálunk a kollégistáknak külön programot szervezni, mert nagyon befordultak lettek mostanában, tehát annyira nincsen igényük a közösségre, vagy nem tudom, a

szervezett közösségre. Azért bulizni buliznának, csak hogy értékes időt töltsenek együtt, azt nem.” (21 éves lány, Gazdálkodástudományi Kar, Borsod-Abaúj-Zemplén megye)

„Eláruljam a titkot? Mindenkiel nyílt legyél, és csak a felszínes dolgokat mondd el mindenkinek, mert azzal nem tud visszaélni senki. Én nyolc éve élek egyedül, álom kis házacskámban. Ez az élet!” (21 éves fiú, Műszaki Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

(b) A köz és a magán elhatárolása. Érdekes jelenség, hogy a „magán” egyfajta védőburokként azonosítható a hallgatók által elmondott történetekben. Az interjúalanyok az elmesélt eseményekben igyekeztek kitolni a „magán” határát, ezzel is elkerülve a közügyekkel való szembesülést.

„Én annyira nem veszem ki a részem, ebből az egyetemi közéletből. Én jobban érzem magam a kis, saját környezetemben, a saját barátaimmal és mi inkább velük éljük a közéletünket itt az egyetemen belül.” (21 éves lány, Állam-és Jogtudományi Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

Ez a gyakorlat különleges, félig-privát, félig publikus életszférákat eredményezett, illetve átírta a magán- és a közterek magatartás mintáit. Az interjúk során a közélet bemutatásakor a fiatal felnőttek gyakran elmélkedtek a közélet mibenlétén.

„Közélet? Nem tudom, hogy a közéleten egy közéleti figurára gondolsz, vagy a magyar társadalomra? De az biztos, hogy mind a kettő próbálja magát elátni. Ez is biztos, hogy két arca van mindenkinek. Főleg azok, akik kamera előtt állnak, de azoknak is, akik szemtől szembe beszélnek.” (21 éves fiú, Műszaki Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

A történetekben a közsféra privatizálása, a közélet karikatúrája rajzolódik ki. Az ábrázolt közszereplők mindig feltűnnek és letűnnek. Közéleti kérdések, közfelelősség, közbizalom, közgondolkodás a közsférában e rövid történetekben nem jelenik meg. Ugyanakkor kirajzolódik a közember karrierjének törékenysége, közmegebecsülésének hiánya, valamint a magánszféra elhatalmasodása a közéleten. Kivehető a köz-magán határ kép-lékenysége.

Közösségekkel való azonosulás

A korlátozott nyilvánosságok szívárványában a fiatalok elkerülik, hogy a közsférába ki-lépjenek. Az interjúalanyok gyakran kifejezték ellenérzésüket a közügyekkel szemben. A másokkal való kommunikáció, azonosulás, az értük való cselekvés azonban egyéni sze-lekció kérdése, és nem morális kötelességként tűnik fel az interjúalanyok narratíváiban:

„Én azt gondolom, hogy nem az a világ, ahol éppen élsz, hanem az egész Föld. Nem-csak az a családod, aki otthon megfőzi a levest meg a palacsintát, hanem minden ember a családod. Csak nem mindenki kompatibilis, de az egy másik dolog.” (19 éves lány, Böl-csész tudományi Kar, Csongrád megye)

Látható, hogy a fenti interjúalany bár kitágítja azok körét, akiért felelősséget vállal, és rámutat évfolyamtársai szűklátókörűségére, de hogy ki az, aki 'kompatibilis', akinek a társasága otthonos, akivel az illető hajlandó a világát megosztani továbbra is szigorú szelekció kérdése.

Nem lehet közéleti aktivitást várni ott, ahol a köz az egyéni életút prizmáján értelmeződik, az érintettek nem látják a konfliktusok megjelenítésére és kezelésére alkalmas intézményesült formákat, nem is tudnak róluk, maguk nem akarnak ilyeneket létrehozni, mert nem hisznek az értelmükben:

„Mi az értelme a demokráciának?”

„Hát, itt már rég nem az működik, ez csak egy kimondott dolog, ami már rég nem az, tehát ezt mindenki látja, hogy ez nem az.” (23 éves lány, Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar, Borsod-Abaúj-Zemplén megye)

”Annyi, hogy a kimondott szóért nem büntetnek, de nem is hallgatja meg senki.” (23 éves lány, Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar, Borsod-Abaúj-Zemplén megye)

Részvételi hajlandóság és a felsőoktatási intézmény szerepe a fiatal felnőttek politikai szocializációjában

Az egyetem és kollégiumai a fiatalok iskolai karrierútján az állampolgári szocializáció utolsó helyszínei, melyek az iskolarendszerből kikerülő fiatalok állampolgári értékei, attitűdjei és világnézete szempontjából meghatározóak. Ugyanakkor a rendszerváltás óta megjelenő politikai kiábrándultság és egzisztenciális félelem keretei között a fiatal felnőttek intézményekhez fűződő viszonya ambivalensnek bizonyult. Az adatok nagyarányú intézményi konformitást, de alacsony szintű intézményi azonosulást tükröznek. Az adatok megerősítik Szabó Ildikó korábbi kutatásait, melyek szerint a formális szocializációs ágensek visszahúzódnásával kialakul egy informális miliő, ami határozott állampolgári szocializációs potenciállal bír. Úgy tűnik, hogy a magántársaság a társadalmi szolidaritás, a társadalmi reziliencia és a közösségiesedés új formájává válik. Interjúalanyaim szerint elsősorban e magántársaságokban formálódnak azok a készségek, amelyek a demokrácia intézményeihez való viszonyt kialakítják. Ezekben a magántársaságokban a sajátos nemzedéki helyzetértelmezésnek köszönhetően a közösség észlelésének és szerepének egy megváltozott gyakorlata alakul ki, amelyben a kultúra alakítása és a társadalmi minták adta játéktér lényegesen fontosabbnak tűnik, mint az intézményesülés folyamatában való részvétel. Mindez átírja a szolidaritás és a közösség szerepével szemben támasztott igényeket.

Az általam vizsgált kollégisták körében a közösség szerepe valóban felértékelődik az egyéni életút szempontjából. E közösségek azonban nem a klasszikus demokrácia bázisközösségei – mint ahogy Feischmidt Margit és társai feltételezik –, hanem olyan szemi-prívát, illetve szemi-közterek, amelyekben számos gyakorlat ellehetetleníti a diverzitás és a tolerancia növekedését. Bár e magántársaságokban a véletlenszerű találkozásokra, a 'másik' kontrollált körülmények közötti megismerésére magas az igény, a konszenzuson alapuló közügyek kialakulására közbizalom hiányában kevés az esély.

Mindez a társas magány jellegzetes mintázataival jár együtt, ami megnehezíti a fiatal felnőttek integrációját a felsőoktatási intézmény világába. Ezért az intézmény állampolgári szocializációs potenciálja az interjúk szerint kihasználatlanul marad. Ezek a fiatalok nem az intézményeken keresztül, hanem a kommunikációs és orientációs készségeiket kihasználva, az intézményi diszkrepanciákat felismerve kívülről kívánnak hatni környezetük intézményeire.

Nem valószínű azonban, hogy az általam vizsgált fiatalok részt vennének az intézmények formálásában a demokrácia intézményes keretei között, és ugyanakkor kívülről erőteljes rendszerformáló erővel is bírnának.

IRODALOM

- ALMOND, G. & VERBA, S. (1997): Állampolgári kultúra. Bevezetés a politikai kultúrába. *Szociológiai Figyelő* No.1-2.
- CURRAN, J. (2007): Még egyszer a tömegmédiáról és a demokráciáról. In (ANGELUSZ R., TARDOS R. & TERESTYÉNI T. szerk.): *Média, nyilvánosság és közvélemény*. Gondolat, Budapest.. pp. 910-949.
- CSÁSZÁR, B. (2011): *Közösségi kommunikáció és közélet*. In (Utasi Ágnes szerk.): *Közösségi kapcsolatok és közélet.*, Belvedere, Szeged.
- FEISCHMIDT, M. (2014): *Nemzet a mindennapokban – Az új nacionalizmus populáris kultúrája*. L'Harmattan, Budapest.
- FRASER, N. (1990) *Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy*. In *Social Text* pp.25-26. 56-80.
- HELLER, M. & RÉNYI, Á. (2000): A nyilvánosságfogalom kommunikáció-elméleti megközelítéseiről. In *Jel-kép* No.1. pp.69-94.
- KEANE, J (2004): *A civil társadalom*. Typotex, Budapest.
- LYNCH, K. (1960): *The Image of the City*. Cambridge (Mass), MIT Press.
- PATAKI, Gy. (2012): *Magány és társas élet a Debreceni Egyetem kollégiumaiban*. In (DUSA, Á., KOVÁCS, K., MÁRKUS, ZS., NYÜSTI, SZ. & SŐRÉS, A. szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- PATAKI, Gy. (2014): Narrative stimulating cubes: a qualitative method for analyzing the nature of democratic culture among Hungarian students, *Sociological Review* 24 (4).
- PETERS, B. (2007): A nyilvánosság jelentése. In (ANGELUSZ, R., TARDOS, R. & ERESTYÉNI, T. szerk.): *Média, nyilvánosság és közvélemény*. Gondolat, Budapest. pp.614-632.
- ROSENTHAL, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte.*, Campus-Verlag, Frankfurt am Main.
- SENNETT, R. (1998): *A közéleti ember bukása*. Helikon, Budapest.
- SIKLAKI, I. (2011): *Vélemények mélyén. A fókuszcsoporthoz módszer, a kvalitatív véleménykutatás alapszere*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- SZABÓ, I. (2009): *Nemzet és szocializáció*. L'Harmattan, Budapest.
- VICSEK, CS. (2006): *Fókuszcsoporthoz. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris, Budapest.
- WODAK, R., DE CILLIA, R. & REISIGL, M. (1999): *The Discursive Construction of National Identity.*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

SZEMLE

BOLOGNA ÉS PISA – HATÁSOK ÉS REAKCIÓK

A globalizációs folyamatok következtében létrejövő nemzetközi környezet számos fejlesztési lehetőséget kínál az oktatás változásorientált szereplőinek. Az oktatás nemzetközi, nemzeti és intézményi szintjei, valamint a szakmai és az intézményi autonómia kölcsönös függőségben, ugyanakkor versenyben is állnak egymással. A többszintű környezet versengő jellege a stratégiai változtatások felelősségét vonja maga után. Az egyes államok oktatáspolitikai monopóliuma elmozdul a nemzetközi/szupranacionális szervezetek irányába. Az oktatáspolitikai reformjai a szervezeti kultúrában is változásokat idéznek elő. Az oktatás szereplőinek igazodniuk kell a dinamikusan változó környezethez.

A Kerstin Martens szociológus és politológus, Philipp Knodel szociológus, továbbá Michael Windzio oktatásszociológus által szerkesztett és 2014-ben megjelent tanulmánykötet (*Internationalisation of Education Policy*), amely a 2003-ban indult *Transformations of the State* c. sorozat része, a fent leírt oktatáspolitikai kontextusban elemzi a nemzetköziesítés hatásait és az oktatás szereplőinek reakcióit. A bevezető fejezet, a szerkesztők munkája, adja meg a tanulmány elméleti keretét. A második és a harmadik fejezet két kvantitatív kutatás bemutatása: egy a közoktatás és egy a felsőoktatás nemzetköziesítésének hatásait vizsgálja. Ezt követően hét fejezeten át kvalitatív esettanulmányok jelenítik meg a PISA-felmérés és a Bologna-folyamat egyes országokat érintő következményeit dokumentumelemzéssel, és szakértői interjúkból nyert adatok alapján. Az utolsó fejezet a szerkesztők összefoglaló tanulmánya.

Az első fejezet elméleti megközelítésű, és a nemzetköziesítés közép- és felsőoktatásra kifejtt hatásaira koncentrálna, egyrészt a PISA-tesztek és egyéb nemzeti szintű felmérések elemzésével, másrészt a Bologna-folyamat keretein belül megvalósuló hallgatói mobilitás 2000 és 2010 közötti tendenciáinak deskriptív tanulmányozásával. A tanulók képességeit, így a közoktatás eredményességét mérő PISA-felmérések napjainkra 75 országot érintenek, és jelentőségüket mutatja, hogy képesek a kevésbé jó eredményt elért országok oktatáspolitikáját nyomás alá helyezni. Az oktatás hatékonyságának és minőségének átgondolása gyakran oktatási reformok sorát vonja maga után. Az egyes országok a felmérések alapján jönak bizonyuló gyakorlatokat adaptálják a jobb eredmények elérésének céljából.

A felsőoktatás nemzetköziesítésének, ill. az oktatási rendszerek harmonizációjának világ-szerte legjelentősebb példája a Bologna-folyamat, 47 ország részvételével. A folyamat alapvető célja egy egységes Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. A harmonizációs folyamatokkal kapcsolatos reformok mikroszinten a diákokat, az oktatókat és a felsőoktatási intézmények egyéb munkatársait; makroszinten az oktatáspolitikát befolyásolják. A növekvő globális felsőoktatási dimenzióban a döntéshozóknak nem várt hatásokkal is kell számolniuk. Az oktatás mikroszintű szereplői az adott állam szakpolitikájában, illetve az oktatási rendszer újrászervezésében látják a kihívások megoldását. Azonban a politikai lehetőségek és források nem állnak mindig összhangban ezekkel az elképzelésekkel. Kerstin Martens és munkatársainak elméleti modellje egyrészt a nemzetköziesítés oktatáspolitikára gyakorolt hatásait és az oktatás szereplőinek reakció-

it, másrészt a hatások és a reakciók egybefonódásának dinamikus perspektíváját magyarázza a Hirschman-féle kivonulás–tiltakozás–hűség fogalomhármasság segítségével. A szerzők szerint a nemzetköziesítés reformjainak kontextusában a leggyakoribb magatartás az elégedetlenség kinyilvánítása (*tiltakozás*). Ez a magatartás konstruktívan segíti a felmerülő problémák megoldását és új stratégiák formálását. A második lehetőség, hogy a reformok bevezetése után a szereplők lojálisak és nyugodtak maradnak az új oktatáspolitikai helyzetben, és együttműködően viselkednek (*hűség*). A megoldatlan problémák, valamint az emiatt növekvő elégedetlenség vezet a szervezettel a kapcsolatot megszakító, destruktív reakcióhoz (*kivonulás*). Martensék modellje a mikro- és makroszintű reakciók összevonásával kiterjed ugyan az oktatáspolitikai mikroszintjére, de elsősorban a politikai érdekcsoportok és szervezetek vizsgálatára fókuszál.

A második fejezet, Joanna Teltemann szociológus tanulmánya, a PISA-felmérések standardizálhatóságára fókuszál, és egy, a PISA-adatok érvényességét vizsgáló, kvantitatív jellegű kutatás eredményeként született. A PISA-adatok deskriptív, trendeket magyarázó jellege a vizsgált országok oktatási rendszereinek egyenlőségét feltételezi. Ez azonban nincs így: a részt vevő országok képzési gyakorlata és a hatások eltérőek, így az eredmények sem egyértelműek. Teltemann szerint a kompetencia-szintek, és a kompetenciák háttérben rejlő individuális szempontok különbözőségei alapján nem lehet egy közös mintában elemezni az eredményeket.

A harmadik fejezetben Tim Fluge szociológus és Eva Maria Vögtle politológus a bolognai folyamat hatásait, a vonzó és taszító erőket (*push pull factors*) értékeli. A harmonizált 3+2+3-as képzési szintek, valamint a végzettség kölcsönös elfogadása elméletileg megkönnyíti a nemzetközi hallgatói mobilitást. Ugyanakkor 2000 és 2010 között csak a hallgatói mobilitás nőtt abszolút mértékben, az arányok változatlanok maradtak. (Az országok többségében nem

növekedett a befelé irányuló mobilitás, a kifelé irányuló mobilitás kicsit emelkedett.) Az egységes Európai Felsőoktatási Térségben a cserekapcsolatok mértékének szempontjából nem mutatkozik jelentős különbség a gyökeres intézményi változtatásokat bevezető és a minimális változtatásokat végrehajtó országok között.

A negyedik fejezetet részletesebben ismeretjük, előrevetítve a további fejezetek szerkezetét. Tanulmányában Dennis Niemann politológus azt elemzi, hogy a PISA-felmérések és a Bologna-folyamat hogyan alakították át a német köz- és felsőoktatás rendszerét, továbbá az oktatáspolitikai döntéshozatali folyamatokat. Az 1960–70-es években elmaradt oktatáspolitikai reformok után PISA és Bologna a német köz- és a felsőoktatás átfogó átalakítását vonta maga után. A decentralizált német államban a szakpolitikai döntéshozatalnak több szintje létezik. Az oktatáspolitikai tartományi szinten lényegében autonóm. A PISA-felmérések eredményei ráirányították a figyelmet az eltérő szociokulturális háttérű tanulók esélyegyenlőségének, valamint a középiskolai oktatáson belüli átláthatóságnak a kérdésére. Kulcsfontosságúvá vált emellett a tanárképzés monitorozása és az oktatás minőségének biztosítása, és megnőtt az igény az empirikus alapokon nyugvó tudományos szakvélemények iránt.

A reakciókat nagyban meghatározta, hogy az érintett szereplőknek volt-e lehetőségük a politikai részvételre, vagy sem. 2009-ben a diákok sztrájk formájában adtak hangot elégedetlenségüknek a reformok következtében megrövidült középiskolai tanulmányok és a megnövekedett munkateher nyomása miatt (*tiltakozás*). Az Oktatási és Tudományos Szakszervezet (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*) a PISA-vizsgálatok előtti időszakban átfogó reformok megvalósítását követelte a közoktatás területén. A PISA után bevezetett reformokra való reakciójuk viszont vegyes volt. Egyfelől üdvözlötték az egész napos iskola rendszerét, másfelől a reformok bevezetését nem tartották elég megalapozottnak, kritizálták, hogy a pedagógusok nem kaptak ele-

gendő támogatást az új feladatokhoz. Szerintük a végrehajtáshoz szükséges anyagi források sem voltak biztosítva az intézmények számára. Ezért más szakszervezetekkel és szülői képviselőkkel összefogva sztrájkot hirdettek (*tiltakozás*). A kutatásokat és szakhálózatokat is finanszírozó Német Munkaadók Szervezetének (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) tevékenysége a tanulónak a munka világára való felkészítésére irányult, a jó gyakorlatok bevezetésének támogatásával. A Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Forschung) a gyengén teljesítő tanulók fejlesztésének lehetőségeire fókuszált.

Az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésének célkitűzésével a Bologna-folyamat alapvetően megváltoztatta a német felsőoktatás rendszerét. Az egységes kreditrendszer és az egységes képzési szintek bevezetésével az egyetemek nemzetköziesítése, a mobilitás és az összehasonlíthatóság fogalmai középpontba kerültek. A föderális államszerkezet a felsőoktatásban is megnehezítette a harmonizáció folyamatát. A politikai döntéshozók további decentralizációval, az egyetemek autonómiájának növelésével reagáltak a Bologna-folyamatra. A kutatás finanszírozásának kérdése vezetett az elit egyetemek kiemelkedő támogatási rendszerének kialakításához (German Excellence Initiative). Ez tudatosította a versenyképesség szükségességét az egyetemek számára, ugyanakkor sértette az egyetemek jogilag egyenlő megítélését.

A felsőoktatás szinte minden szereplője egyetértett abban, hogy szükség van reformokra. Abban már kevesebben értettek egyet, hogy milyenek legyenek ezek a reformok. A hallgatói csoportok legnagyobb ernyőszervezete, a Hallgatói Önkormányzatok Szabad Összefogása (Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften) a reformok negatív következményeit kifogásolta: túlszabályozottság az önálló tanulmánytervezés kárára; munkamennyiség növekedése; szelekció a mesterképzésbe való felvétel során; piaci mechanizmusok és foglalkoztathatóság túlhangsúlyozása;

extracurriculáris lehetőségek visszaszorulása (*tiltakozás*). Az Egyetemi Rektori Konferencia (Hochschulrektorenkonferenz) szakértői szervezetként vett részt a nemzetköziesítésben, és az egyetemek összességét képviselve támogatta a reformokat (*hűség*). Elismerte azonban a BA/MA-rendszer bevezetésének hiányosságait, és a tanárközpontú felsőoktatás helyett a hallgatóközpontú felsőoktatás mellett érvelt. Az Oktatási és Tudományos Szakszervezet kritizálta az elitegyetemek kiemelkedő támogatását, és a német felsőoktatás újbóli megreformálására biztatott (*tiltakozás*). Követeléseik a hallgatói önkormányzatokéhoz hasonlóak voltak, kiegészülve az oktatók érdekeinek képviselésével. A Német Egyetemi Tanárok Szövetsége (Deutscher Hochschulverband) kifogásolta, hogy a reformokat kidolgozatlanul vezették be (*tiltakozás*), a mobilitás serkentését viszont támogatta (*hűség*). A kereslet- és piacorientált szemléletű bolognai modell fényében nem meglepő, hogy a Német Munkaadók Szervezete a reformok bevezetését támogatta (*hűség*). Az állami szereplők – tartományi és szövetségi szinten egyaránt – elismerték az oktatási reformok szükségességét, méghozzá az egyetem globális versenyképességének fokozására (*hűség*), bár ők is megfogalmaztak kritikus észrevételeket a reformok végrehajtásával kapcsolatban (*tiltakozás*). Az oktatási tárca a reformok szükségességéből indult ki (*hűség*), de kritikákat is megfogalmazott a túlszabályozással kapcsolatban (*tiltakozás*). Összegzésként megállapítható, hogy az érintettek szerint szükséges volt a német felsőoktatási rendszer reformja, és amennyiben a reformokat megfelelően előkészítették és finanszírozták volna, valószínűleg az összes érintett hozzáállása támogató (*hűség*) lett volna.

Az ötödik fejezetben Michael Dobbins politológus elemzi a francia oktatás helyzetét. Az iskola történelmileg semleges helyszínnek számít Franciaországban. A decentralizáció és a piacosodás felé mutató reformok ellenállásba ütköztek. A tanári szakszervezetek gyakran sztrájkoltak a jelentős szakpolitikai változások megakadályozására. Erejüket mutat-

ja, hogy a közoktatásban szinte semmilyen változtatás nem történt a PISA-felmérések hatására. A Bologna-folyamathoz kapcsolódó változásokra adott szakpolitikai reakciókban fontos szerepet játszott a francia egyetemek gyenge szereplése a nemzetközi felsőoktatási rangsorokban. Válaszul reformok sorozata indult el hosszú távú célkitűzésekkel. Egyben, a francia hagyományokkal felhagyva, az oktatáspolitikát többközpontúvá kezdett válni.

A hatodik fejezetben Philipp Knodel Nagy-Britannia helyzetét mutatja be a nemzetköziesítés kontextusában. A PISA-felmérések eredményei itt nem vezettek közoktatási reformokhoz. A gyenge eredményeket próbálták figyelmen kívül hagyni, a jó teljesítményt a kormány eredményeként prezentálni. A Bologna-folyamatnak annál nagyobb volt a hatása. Bár magát a felsőoktatási rendszert nem reformálták meg, a felsőoktatási intézmények egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a fejlesztésre és a stratégiaépítésre. Nagy-Britannia aktív résztvevője a közös Európai Felsőoktatási Térségben folyó versenynek: a korábbi *kivonulást* a konstruktív *tiltakozás* váltotta fel.

A hetedik fejezetben Marie Popp kutatótanár az oktatás nemzetköziesítésének spanyol visszhangját vizsgálja. A PISA-mérések eredményei vitákat váltottak ki a spanyol oktatás minőségéről, majd azokat az oktatási reformok eszközeként használták. Popp szerint a spanyol oktatáspolitikai döntéshozatalba beszívárog a megosztott nemzeti politika. A felsőoktatási intézmények szintén bekapcsolódtak a nemzetközi együttműködésbe. Kooperatív módon fejlesztik innovációs eszközeiket, így a politikai döntéshozatalban való befolyásukat is erősítik. A felsőoktatás szereplői általában támogatják a bolognai célkitűzéseket, de a bevezetés formáit kritizálják.

A nyolcadik fejezetben az oktatás nemzetköziesítésének svájci hatásait elemzi Tonia Bieber politológus. Svájc nem-EU tagállamként vesz részt az oktatási rendszerek harmonizációjában. A szereplők reakcióit a föderális államszerkezetből adódó decentralizált politika és a közvetlen demokrácia intézményei is

befolyásolták. A svájci oktatás szereplőinek legtöbbje egyetértett az oktatáspolitikai reformokkal, és támogatta azokat (*hűség*). A kritikák inkább a reformok megvalósításának módjaira vonatkoztak (*tiltakozás*). A PISA-felmérések jelentős szerkezeti változásokat eredményeztek a közoktatásban. Az aktuális diskurzus kulcsszavai a kimenet-orientáció, a tényeken alapuló stratégiaalkotás és a gazdaságalapú megközelítés. Bologna következtében a svájci felsőoktatás is feladta a tradicionális humboldti koncepciót, elmozdult a piacorientált szemlélet irányában. A hallgatói szervezettek reakciói a *hűség* és *tiltakozás* között mozogtak. Az állam kiemelten támogatta a felsőoktatási reformokat.

Az Amerikai Egyesült Államok a kezdetektől fogva részt vesz a PISA-felmérésekben. A kilencedik fejezetben Tonia Bieber, Michael Dobbins, Tim Fluge és Kerstin Martens az Egyesült Államoknak a PISA-felmérésekre adott oktatáspolitikai reakcióit ismerteti. A tényeken alapuló oktatáspolitikai döntéshozatal már PISA előtt is működött az Egyesült Államokban. A gyenge eredményekre kezdetben nem figyeltek fel az oktatás szereplői. Csak miután tudatosult, mennyire jók Kína (Sanghaj) eredményei, illetve mennyire leszakadt e tekintetben az amerikai oktatás, vált a PISA egyre fontosabbá. A bevezetett reformokhoz azonban az oktatás szinte összes szereplője kritikusan viszonyult. A Bologna-folyamat növelte a nemzetközi felsőoktatási versenyt, az amerikai felsőoktatás szereplői többségében mégis pozitívan fogadták az európai harmonizációs folyamatokat.

A tizedik fejezetben Alexander Abbik politológus, Kerstin Martens és Chenjian Zhang szociológus mutatja be a nemzetköziesítés hatásait a kínai oktatási rendszerre. Sanghaj 2009 óta vesz részt a PISA-felmérésekben. A 2009-es kiemelkedő eredmények Kínában is meglepetést okoztak. A PISA-adatok azóta a közoktatási reformok legitimáló eszközeként működnek. Kína centralizált közigazgatása az oktatási reformok bevezetésének szempontjából kedvező volt. Az oktatás helyi szereplői jellemzően pozitívan fogadták és folytatni kívánták a reformfolyamato-

kat, míg a tengerentúli független kínai szakemberek ellenük érveltek. PISA mellett szólt az oktatás minőségének és a tanulók kreativitásának fejlesztése, viszont a diákokra nagy nyomás nehezedik az erős vizsgaorientáltság miatt. A felsőoktatásban Bologna a nemzetközi versenyképesség növelésének releváns minőségmérőjévé vált. Kína aktív fogadó országgá lett a felsőoktatás nemzetköziesítésében. A kínai kormány támogatja a kétoldali és egyenrangú nemzetközi együttműködés lehetőségét az oktatás és a kutatás terén. A Bologna-folyamat a Kelet-Ázsiai Felsőoktatási Térség (Eastern Asian Higher Education Area) kialakításában is modellként funkcionál.

A tanulmánykötet nemzeti megközelítésben vizsgálja a reformok által kiváltott reakciókat. Kicsit talán szűklátókörűen, szinte kizárólag nyugat(európa)i perspektívából (mindössze két tanulmány foglalkozik nem európai országgal, az egyik ezekből is az Amerikai Egyesült Államok). A könyv felépítése átlátható és logikus. Főleg az egyes országokat bemutató esettanulmányok olvasmányosak, melyek érdekes és mély betekintést nyújtanak a nemzetköziesítés oktatáspolitikai kérdéseibe és a társadalmi részvétel formáiba.

(Kerstin Martens, Philipp Knodel & Michael Windzio: *Internationalization of Education Policy. A New Constellation of Statehood in Education*. Palgrave Macmillan, 2014, Basingstoke. XIX, 266 p.)

Hannemann-Tamás Zsófia

MÍTOSZ ÉS VALÓSÁG

Milyen lehet a kutatás ideális kapcsolata a politikával? Miben segítheti egymást a kutató, az iskolai tanár és a tanári tevékenységet szabályozó hivatalnok? Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik a nyilvánvalóan provokatív című kötet (*A tényekre alapozott szakpolitika és gyakorlat mítosza*) szerzője, az Open University professzora,

Martyn Hammersley, akinek fő kutatási területe – az általános társadalomtudományok, illetve a médiaszociológia mellett – az oktatás. Érdeklődésének középpontjában a kvalitatív módszerek állnak, korábbi publikációi is első-sorban ebben a témában születtek.

2013-ban megjelent könyve olyan témákat feszeget, amelyek talán még ennél is szélesebb érdeklődésre számíthatnak. Az olvasó egy remek bevezetőből, illetve tizenegy – önállóan is olvasható – esszéből álló gyűjteményt vehet kézbe, amely túlmutat a kvalitatív módszertannal foglalkozó körök belső szakmai vitáin. A tanulmányok témái bárki számára érdekesek lehetnek, aki akár a közpolitikák átláthatóságával, akár a közintézmények működésének elszámoltathatóságával, vagy az azokkal kapcsolatos politikai döntéshozatalok megfelelő előkészítésével, sőt, bármilyen jellegű – esetleg természettudományos – kutatással foglalkozik.

A szerző az orvostudományból mára már a közpolitikák világába is beszívárgott „bizonyítékokon alapuló” vagy „tényekre alapozott” döntéshozatal alapfeltevéseit tekinti át. A bizonyítékokon alapú orvoslás lényege az a törekvés, hogy a mindennapi kezelésekből a szokásjogon nyugvó orvosi gyakorlat helyett – lehetőség szerint minél több – tudományos kutatás, konkrétan klinikai vizsgálatok által igazolt eljárást alkalmazzanak. Ezzel összefüggésben további elvárás, hogy a kutatási eredmények legyenek mindenki számára közzétéve úgy, hogy azokat mind az orvosok, mind a páciensek megérthessék, alkalmazhassák.

Hammersley azt vizsgálja, hogy a medicinában ily módon tért nyert szemléletmód mennyiben alkalmas olyan komplex valóságok bemutatására, amilyenekkel jellemzően a társadalomtudományok foglalkoznak. Bemutatja, hogy az 1980-as évektől kezdődően az elszámoltathatóság, a hatékonyság igazolásának igénye és ezáltal a bizonyítékok iránti szükséglet hogyan szivárgott át az orvostudományból más tudományágakba, és hogyan formálta a közgondolkodást abba az irányba, hogy a közintézmények, köz-

szolgáltatók teljesítménye is mérhető, kívülálló, „laikus” szemmel is megítélhető legyen. A közmenedzsment (public management) gondolatvilágának térhódításával erősödött az az általános elvárás, hogy a közpénzeket úgy költsek el, hogy azoknak mind a kutatásban, mind az oktatásban látható hasznuk legyen.

Hammersley az Egyesült Királyság példáján keresztül szemlélteti, hogy ez a gondolkodásmód miként volt drámai hatással az oktatásra, milyen forradalminak kikiáltott döntések születtek, és milyen intézményeket hoztak létre annak érdekében, hogy egyrészt emeljék az oktatással foglalkozó kutatások színvonalát, másrészt pedig gondoskodjanak arról, hogy a kutatási eredmények megfelelő visszhangra találjanak. A változtatások célja a brit oktatási rendszer színvonalának emelése volt, ami által a döntéshozók a brit gazdaság teljesítményének és versenyképességének növekedését remélték elérni. Hammersley egy kollégáját idézi, aki szerint „a mai világban az oktatás a gazdasági siker, sőt mi több, a gazdasági túlélés előfeltétele.”

A szerző gondolatébresztő kérdéseket fogalmaz meg arról, hogy mi is valójában a tudományos kutatás célja. Az elsősorban a világ megismerésére irányuló, nem a (közel-)jövőbeli felhasználhatóságot szem előtt tartó, angolul érzékletesen „blue sky research”-nek nevezett alapkutatások mellett léteznek az egészen más célokat szolgáló alkalmazott kutatások. Értékesebb-e vajon az egyik a másiknál? Mennyiben várható el, hogy a kutatások olyan kérdésekre összpontosítsanak, amelyek bizonyos eszközök közvetlen alkalmazhatóságát, netán piacra vihetőségét vizsgálják? Az egyetemeknek, tudományos műhelyeknek juttatott kutatási pénzért cserébe mit várhat el a társadalom?

Az esszé a tényekre alapozott döntéshozatal eszköztárának egyik fontos elemét, a hierarchiában a legfelső szinten elfoglaló, ún. randomizált kontrollált vizsgálatokat tárgyalják a legrészletesebben, és arra ösztönzik az olvasót, hogy belegondoljon abba, hogy azok – illetve általánosságban a kvantitatív vizsgálati eredmények – mennyiben alkalmazhatóak a szociális munka vagy

az oktatás területén. Lehetséges-e egyáltalán, és ha igen, hogyan lehet ezek teljesítményét megítélni? Milyen helyet kapjon a társadalomtudományok és társadalommal foglalkozó egyéb tevékenységek területén a kutatás? Hogyan lehet a sokszor „steril”, klinikai körülmények között kapott eredményeket a gyakorlatban alkalmazni? Vagyis az itt olvasottak arra buzdítanak bennünket, hogy tünődjunk el azon, milyen értéke van az ilyen eszközökkel nyert felismeréseknek a mindennapi életben. Érthető ezek után, hogy a szerző szerint a társadalmi kutatások területén méltánytalanul szorulnak ma háttérbe a kvalitatív kutatások, de kifejezetten tért veszített maga a gyakorlat is. Természetesen vitathatatlan, hogy a gyakorlati eredményeket nem könnyű értékelni, mert a vizsgált esetek jellemzően egyedi helyzetekben, emberek vagy embercsoportok között, tehát nehezen és csak részlegesen standardizálható módon történnek. Azért is problémás a praxis figyelembevétele, mert a mindennapokban a résztvevőket saját személyiségük, történetük, világképük, helyzetismeretük, megszerzett készségeik is befolyásolják. Egy összetett társadalmi jelenség – például az, hogy a tanár miként éri el, hogy a nebulók kellő komolysággal készítsék el a házi feladatot – nehezen hasonlítható össze egy vérnyomáscsökkentő tableta hatásmechanizmusával. Míg utóbbi kizárólag a beteg állapotára van hatással, addig a házi feladat esetleg a szülők, testvérek és egyéb érintettek – az esti órák eltöltésére vonatkozó – jogosnak tűnő érdekeit is érintheti, következésképp a pedagógusi munka határfokát befolyásolhatja.

További problémát okozhat az, ha a döntéshozók – természetesen a jobbítás szándékával – egyedül a kutatási eredmények alapján kívánának új szabályozást kialakítani vagy új módszereket kötelezővé tenni. Ebben az esetben is rendkívüli óvatosságra int a szerző, hiszen még a megkérdőjelezhetetlennek tűnő eredmények gyakorlatba való átültetése is a célzottakkal ellentétes eredményeket hozhat – a fürdővízzel együtt kiönthetjük a kisbabát. Akadályozhatja a sikert, ha a döntések értékítéletek mentén

születnek, még akkor is, ha azok általánosan elfogadottak. Ennek érzékeltetésére a nyelvi készségfelmérők értelmezésének példáját említi a szerző. A felmérések szerint a 16 éves angol fiúk rendre rosszabbul teljesítenek a lányoknál. Milyen következtetéseket lehet ebből levonni, és ezek milyen beavatkozási módokat implikálnak? 1. Születhet olyan javaslat, hogy a fiúknak felzárkóztató órákat kell adni azért, hogy javítsunk az eredményeiken. 2. Esetleg úgy is értelmezhetjük az eredményeket, hogy az angol nyelv oktatási módszertana diszkriminálja a fiúkat. 3. Vélhetjük úgy is, hogy nincsen sok beavatkozási lehetőség mindaddig, ameddig a média és a kortárscsoportok férfiaságról vallott nézetei nem változnak. 4. Az az álláspont is jogosnak tűnhet, hogy a különbség természetes, mert az amúgy is szorgalmasabb lányoknak biológiailag jobbak a nyelvi készségeik. Tehát a lányokkal szemben járnánk el igazságtalanul, ha bármit is tennénk azért, hogy csökkentsük a különbséget. 5. Kapásból még az a felfogás sem vethető el, hogy azért nincs szükség beavatkozásra, mert az alapszintű írás- és olvasáskészségek elsajátítása után az angol már nem tekinthető fontos tantárgynak, a tanulóknak csupán a funkcionális nyelvhasználat képessége szükséges a boldoguláshoz... A példa jól szemlélteti, hogy a kutatási felmérések értelmezése és az arra felépített beavatkozásrendszerek feltételezéseken alapulnak és erősen értékfüggőek.

Az első három fejezet (1. Néhány kérdés a tényekre alapozott gyakorlattal kapcsolatban – 2. A tényekre alapozott döntéshozatal és gyakorlat mítosza – 3. Tényeken alapul-e a tudományos kutatás?) a fentiekben bemutatott alapvetéseket tartalmazzák annak nyilvánvaló elismerése mellett, hogy a tudományos munka önmagában feltételezi a különböző megismerési forrásokból származó eredmények racionális értékelésének szükségességét. A 4. fejezet (Mi számít ténynek a tényekre alapozott gyakorlatban?) azt tárgyalja, hogy a tények jellegét már maga a kutatási kérdés is befolyásolhatja, és kritikusan vizsgálja azt, hogy a randomizált kontrollált vizsgálatok vajon kizárólagosan és

ugyanakkor minden szempontból megfelelnek-e a feltételezett elvárásoknak. Az 5. fejezet (Mérhetőek-e a társadalmi jelenségek, és szükséges-e mérni őket?) a mérés problematikájával foglalkozik. A 6. fejezet (A kvalitatív kutatások minősége) alapvető módszertani kérdéseket feszeget, és szinte kötelező olvasmány minden kvalitatív kutatást végző számára. A 7. fejezet (Akciókutatás: egy paradoxon) az elmélet és gyakorlat kapcsolatának egyenértékűségéről szól, illetve arról, hogy ezeket mennyire lehet egyenértékűen kezelni. A 8. (A kutatási irodalom „szisztematikusan” áttekintése) és 9. fejezet (Szisztematikusan vagy sem, ez itt a kérdés – reflexiók az áttekintések tudományára, módjára és politikájára) az áttekintésekkel foglalkoznak, többek között megvizsgálják a mögöttük lévő feltevéseket, és azt, hogy kiknek is szánják ezeket az összefoglaló írásokat. A 10. fejezet (A hagyományos áttekintések elleni értékelő támadás) azt tárgyalja, hogy mennyiben bővítik az áttekintések a rendelkezésre álló ismereteket, a 11. fejezet (Mi az a minőségi szintézis és mire jó?) pedig azt mutatja be, hogy a meta-analízis és a szisztematikusan áttekintések módszereivel hogyan lehet megfelelően hozzájárulni a jelenlegi rendelkezésre álló tudáshoz.

Talán hiányolható, hogy a tanulmánykötetnek nincsen egy lezáró, összefoglaló fejezete. Így az olvasó kicsit arra kényszerül, hogy saját maga fogalmazza meg a könyv fő mondanivalóját. Ez szerintünk az, hogy ébredjünk fel a számok bűvöletéből, és tudományos ítéletünket (is) úgy alkossuk meg, hogy a különböző vizsgálati módszerek előnyeit egyesítve használjuk. A tényekre alapozott (evidence-based) merevség helyett válaszunk a tényekből kiinduló (evidence-informed) rugalmasságot. A politikácsinálók számára pedig a sokféle nézőpontot egyesítő, hosszabban előkészített, a gyakorlatban dolgozók bevonásával történő, átgondolt döntéshozás javasolt.

(Martyn Hammersley: *The Myth of Research-Based Policy and Practice*. Sage, 2013, London. 182 p.)

Fadgyas-Freyler Petra

ÖSSZEFOGLALÓK

PISA – Kritika és védelem

KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT

NEMZETKÖZI TUDÁSSZINTMÉRÉSEK ÉS HAZAI OKTATÁSPOLITIKA

Az első nemzetközi tanulói tudásmérések tervezői és fejlesztői a világ kiváló neveléstudásai voltak, akik az oktatási rendszereket a tanulási teljesítmények perspektívájából kívánták vizsgálni azzal a céllal, hogy megértsék: milyen tanítási-tanulási feltételek kialakításával remélhető a kevésbé sikeres oktatási rendszerek eredményességének növelése. Tudományos céljaik és a nyugat-európai és amerikai finanszírozók politikai motívumainak találkozása a tanulási eredmények mérési módszereinek rendkívüli fejlődését idézte elő. 30 évvel az első IEA felmérések után, az ott kialakított metodikára építve a PISA vizsgálatok már az oktatási rendszerek „munkaerő-termelő” képességének előrejelzésére születtek meg 2000-ben. Ez a vizsgálat az azonos vonások mellett hangsúly eltolódást jelentett mind a célokban, mind a módszerekben. A PISA vizsgálatok finanszírozói a részt vevő országok. A közös vállalkozást az motiválja, hogy a nemzetközi összehasonlítás minden oktatási rendszer számára nélkülözhetetlen saját eredményessége megítéléséhez, és mert így világszínvonalú szakértőket bízhatnak meg a fejlesztéssel a mérések maximális megbízhatósága érdekében, miközben maguk dönthetnek a mérés tartalmáról. Az IEA és a PISA vizsgálatok fogadtatása, eredményeinek és metodikai tapasztalatainak felhasználása számos országban – így nálunk is – ellentmondásos. Mégis elmondhatjuk, hogy a nemzetközi tanulói eredményvizsgálatoknak köszönhetően jelentősen javult a tanulói teljesítmények mérésének technikai színvonala. Ebből a szempontból említést érdemel különösen a 2005-ös érettségi reform és az Országos Kompetenciamérés.

TÁRGYSZAVAK: PISA, IEA, NEMZETKÖZI TUDÁSSZINTMÉRÉS

LANNERT JUDIT

A PISA-ADATOK HASZNÁLATA ÉS ÉRTELMEZÉSE

– A MÓDSZERTANI KRITIKÁK TÜKRÉBEN

A PISA-felmérések egyre több kompetencia területet ölelnek fel és gazdagítják egyre inkább az oktatásról való tudásunkat. Ugyanakkor nem ad egyértelmű recepteket a megoldásra, sőt, veszélyes is lenne bármilyen, máshol sikeresnek látszó intézmény egy az egyben való átvétele. Ugyanakkor a sikerek és kudarcok mögött meghúzódó összefüggésekre, tévhitekre fényt derít. Így jól látható, hogy önmagában a nagyobb oktatási kiadás, ko-

rai szelekció vagy a kisebb osztálméret nem garancia a sikerre, viszont a koragyermek-kori beruházások vagy az iskolarendszerben való zökkenőmentes továbbhaladás biztosítása – igen. A legfrissebb adatok arra is fényt derítenek, hogy mi állhat a magyarok romló matematika teljesítménye mögött, mint ahogy arra is, hogy a digitális szövegértést nem a tanórai számítógép használat erősíti, sőt. Ezek az adatok, ha alaposan elemeznénk, segíthetnék a tényekre alapozott fejlesztéspolitikát, és elkerülnénk a hályogkovácsolást (pl. minél több számítógép az iskolába, vagy tankönyvek fejlesztése két hónap alatt) vagy az egyszerűnek tűnő, de egyáltalán nem hatékony ún. „jó gyakorlatok” mimikriszerű másolását (lásd kilenc évfolyamos általános iskola ötlete). A legizgalmasabb vagy talán legégetőbb kérdés pedig az lehet, hogy miért nálunk határozza meg legjobban a családi háttér a tanulói eredményességet, miért olyan alacsony a reziliens tanulók aránya. A PISA önmagában erre nem ad választ, csak felhívja a figyelmet rá, viszont a hazai kompetenciamérés adatainak elemzésével közelebb juthatunk a megoldáshoz.

TÁRGYSZAVAK: PISA, ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA, OKTATÁSPOLITIKA

CSAPÓ BENŐ

A PISA HATÁSA A NEVELÉSTUDOMÁNY FEJLŐDÉSÉRE

A tanulmány a PISA hatásának értelmezési kereteként felvázolja a társadalomtudományi kutatás újabb fejleményeit, köztük a különböző diszciplínák kölcsönhatását és az erősödő nemzetközi összefogást. Bemutatja, miként valósítja meg a PISA ezeket a trendeket, hogyan jelenik meg a programban a közgazdaságtan, a szociológia, és a pszichológia eszköztársa, és miképp egyesíti ezeket az eszközöket az oktatási rendszerek javítását segítő összehasonlító elemzés. A tanulmány fő része áttekinti a PISA hatását a neveléstudományi kutatás néhány fontosabb területén. Részletesen bemutatja, hogyan újította meg a nemzetközi felmérések módszertanát többek között az életkor alapú mintavétel és a rövidebb mérési ciklusok bevezetésével, milyen lehetőségeket nyújt a három fő terület (szövegértés, matematika, természettudomány) közül váltakozva egynek a fő területként való kiemelése és mélyebb vizsgálata, továbbá a negyedik, mindig más tematikájú innovatív terület bevezetése. A PISA a sokféle, részletes háttérkérdőív alkalmazásával hozzájárult az iskolarendszerek működésének megértéséhez, és nagy hatást gyakorolt az iskolai hatékonyság kutatására. Az alkalmazható tudás középpontba állításával segítette egy új tudáskonceptió elterjesztését, megújította a tartalmi keretek kidolgozásának módszertanát. Több területen továbbfejlesztette a modern tesztelméletek alkalmazását, a mérési adatok elemzésének és bemutatásának technológiáját. A tanulmány utolsó része áttekinti a PISA folyamatot kísérő kritikákat, felvázolja azoknak a naiv, laikus véleményektől a szűkebb szakmai körökben folyó tudományos vitákig terjedő spektrumát.

TÁRGYSZAVAK: PISA, MINTAVÉTEL, MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS, TESZTELMÉLET

PUSZTAI GABRIELLA, BACSKAI KATINKA

A PISA ÉS A FENNTARTÓI SOKSZÍNŰSÉG

A 2000-es évek oktatáskutatásának új vívmánya volt a PISA vizsgálat, amely eredményeivel fölborzolta a szakmai és politikai közvéleményt. Az egyházi iskolákat nyomon követő kutatóhelyek abban bíztak, hogy olyan mérőeszközhöz jutnak általa, amely nemzetközi szinten is megbízhatóan mutatja meg a diákok és az iskolák eredményeit. Sajnálatos módon azonban a PISA-adatbázis publikus fenntartói besorolása nem adja meg egyértelműen, hogy a magán intézményeknek ki a fenntartója, maga a mintavétel pedig

nem reprezentatív a fenntartói szektorra nézve. Mindezen problémák ellenére is a mérések minden hullámában voltak olyan országok, ahol a nem állami szektor iskolái rendre jobban teljesítettek még a szülő háttér kiszűrése után is. Ennek magyarázatát általában az iskolai klíma változói, újabban pedig a nevelési értékek mentén keresik, amely más típusú, munkaértékekkel és a későbbi beválással összefüggő, hosszú távú eredményességet jelezhet.

TÁRGYSZAVAK: PISA, NEM ÁLLAMI FENNTARTÁSÚ ISKOLÁK, EGYHÁZI OKTATÁS, NEVELÉSI ÉRTÉKEK

PAPP Z. ATTILA

KISEBBSÉGI TANULÓK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYEI A PISA-FELMÉRÉSEKBE

A PISA jelentések ismerői számára feltűnő lehet, hogy ezek nagyon kis mértékben térnek ki az őshonos, nem bevándorló fiatalok iskolai teljesítményére, miközben a migráns gyerekek kompetenciáit több tematikus kötetben is vizsgálják. Pedig a nemzetközi mérés módszertana – egy fontos megszorítással – elviekben lehetővé teszi az őslakos kisebbségi (nemzetiségi) csoportba tartozó tanulók iskolai teljesítményének mérését is. Ez a megszorítás nem más, mint az, hogy a kisebbségi csoportokat leszűkítjük a nyelvi kisebbségekre. A PISA-ban ugyanis rákérdeznek az otthon beszélt nyelvre, illetve a teszt nyelvére is, e kettő összekapcsolása pedig lehetővé teszi, hogy összevegyük az otthonukban nem a teszt nyelvét beszélő kisebbségi fiatalok iskolai teljesítményét azokkal, akik nem anyanyelvükön tanulnak, illetve azokkal a többségiekkel is, akik értelemszerűen államnyelven tanulnak. Míg bizonyos országokban a képzés nyelve alapján tagolt iskolai rendszereket részletesebben is megvizsgálják (külön regionális almintákat is lekérdeznek, mint például Belgiumban, Kanadában), addig térségünkben e kisebbségi vonatkozások explicit módon nem jelennek meg. Tanulmányomban azt vizsgálom meg, mely országokban lehetséges egyáltalán a nyelvi, nem bevándorló kisebbségek iskolai teljesítményét vizsgálni, illetve az elemzendő országokban és térségekben milyen állításokat fogalmazhatunk meg az anyanyelvi oktatás sikerességéről. A tanulmány ugyanakkor kitér arra is, mi húzódnhat meg amögött, hogy ezt a témát a nemzetközi mérés gyakorlatilag elhanyagolja. Tudnivaló ugyanis, hogy sok térségben éppen a nyelvi másságra épülő elkülönülések okoznak konfliktusokat, és ezek gyakran az oktatási folyamatokra is kihatnak – vagy fordítva, az oktatás körüli viták generálnak újabb és újabb ellentéteket.

TÁRGYSZAVAK: PISA, KISEBBSÉGI OKTATÁS, HATÁRON KÍVÜLI MAGYAR OKTATÁS (ISKOLA), TANULÓI TELJESÍTMÉNYEK

JANI URSIN

A NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÓ MÉRÉS MINT POLITIKAI ESZKÖZ

– KRITIKAI MEGKÖZELÍTÉS

Jelen tanulmány célja, hogy rámutasson: a nagyszabású nemzetközi összehasonlító felmérések politikai eszközként használhatók arra a célra, hogy a nemzeti oktatáspolitikák irányát formálják. Munkánkban számba vesszük, hogy milyen lehetőségei és korlátai vannak az adatok manipulatív felhasználásának a nemzeti oktatási rendszerek átalakítása céljából. Ilyen módon az AHELO is könnyen válhat „puha eszközzé”, és ezáltal hatással lehet a nemzeti felsőoktatási politikákra, a nemzeti felsőoktatási rendszerekre és végül soron a felsőoktatási intézményekben folyó tanítási folyamatokra is. Ezek a nagysza-

bású értékelési projektek akarva, nem akarva a “helyes tanulás” és a “fogyasztó” diák hegemon euroatlantista értelmezését terjesztik.

TÁRGYSZAVAK: NEMZETKÖZI MÉRÉSEK, EUROATLANTI POLITIKA, OKTATÁSI REFORMOK

XAVIER PONS

PISA A PARLAMENTBEN

A tanulmány 2001 márciusától egészen 2014 novemberéig elemzi a PSA-vizsgálatokkal kapcsolatos megszólalásokat. A francia nemzetgyűlés két házának teljes ülésein és a bizottsági üléseken készült jegyzőkönyvek alapján a szerző írásának első felében azt érzékelteti, hogy 2005 és 2010 között a jobboldali kormánytöbbség használta fel sikeresen saját politikai céljainak alátámasztására a PISA-vizsgálatokból származó eredményeket. Az írás második feléből kiderül, hogy 2010 és 2012 egyfajta tanulási folyamat eredményeként a baloldalhoz tartozók, mindenekelőtt a Szocialista Párt politikusai is képessé váltak arra, hogy a PISA-eredményekre hivatkozva bírálják ellenlábasaik oktatáspolitikáját. 2012-es hatalomra kerülésüket követően a baloldali politikai erők használták rendszeresen oktatáspolitikai törekvéseik legitimálására a szóban forgó nemzetközi vizsgálatok eredményeit. Az elemzésből ugyanakkor az is kiderül, hogy merőben eltérő jellegű intézkedések elfogadtatásához használják fel a francia politikai élet szereplői a PISA-vizsgálatok eredményeit. A költségvetési kiadások általános csökkentését napirendre tűző jobboldali döntéshozók, arra hivatkozva, hogy a PISA-vizsgálatok tanúsága szerint nincs szoros összefüggés a tanulói teljesítmények és az oktatási ráfordítások között – az oktatási kiadások lefaragását is napirendre tűzték, és ugyanakkor különféle, az oktatás minőségét javítani hivatott oktatásirányítási megoldások bevezetését javasolták. Ezzel szemben a baloldali politikusok az oktatási kiadások 2005 utáni csökkentését többek között a PISA-eredményekre hivatkozva kárhoztatták, hogy aztán 2012-es hatalomra kerülésüket követően a tanári állások számának jelentős költségvetési kihatásokkal járó növelését többek között a PISA-vizsgálatokon elért viszonylag rossz francia eredményekkel indokolták.

TÁRGYSZAVAK: PISA, OKTATÁSPOLITIKA, ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA, FRANCIAORSZÁG

HORVÁTH ZSUZSA

A PISA-PROGRAM MINT MÉDIAJELENSÉG

A nemzetközi tanulói tudás-szintmérések hazai kommunikációját a kora 1970-es évektől az ezredfordulóig a kritikus összehasonlításra épülő, (a „felmérés tükrében” típusú) általában valamely előremutatónak tartott minta bemutatását is közlő, egyúttal különböző terápiás beavatkozást is javasló írások uralták, jól ismert szakmai szereplők tollából. Az ezredfordulót követő években a közoktatás világában zajló folyamatokat sok tényező együttes hatása alakította, ezek egyike a PISA-program, amelynek három évenként nyilvánosságra kerülő eredményeire a 2014–2020-as fejlesztési időszakban az eddigénél újabb szerepet is ruháztak: az európai uniós fejlesztési források eredménymutatójává (indikátorává) váltak. Az oktatás nemzetköziesedése a róla szóló beszédmodort is átformálta: feltevésünk szerint maga a PISA-program és annak kommunikációja is leírható a mediatiszt (információs) társadalom fogalmaival, jellemzőivel, amely jellemzők növekszik is a PISA hatókörét, egyúttal a befogadás terét tekintve kiterjesztik a PISA-recepciót, értelemszerűen terjedve adva jelentősen eltérő véleményeknek – a PISA melletti, az abban

elért jó helyezést eszményi referenciapontnak tekintő elkötelezettségtől a program éles bírálatáig. A tanulmány megkísérli az említett jellemző – a PISA mediatizáltság – leírását, értelmezését, példákat hozva a közelmúlt, elsősorban a 2009-es (szövegértés fókuszú) és 2012-es (alkalmazott matematikai műveltségre összpontosító) vizsgálat internetes és nyomtatott hazai reprezentációjából. A tanulmány magyarázator keres például arra is, mi válthatja ki a PISA-programról alkotott igen eltérő véleményeket, mi okozza, hogy egyesek a lehető legkiterjedtebbnek tartják, míg mások a korlátozott jelzőt társítják a PISA nyilvánosságához.

TÁRGYSZAVAK: PISA, MÉDIA, ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA, OKTATÁSPOLITIKA

TÖRÖK BALÁZS

RENDSZEREVLUCIÓ ÉS TÖREDEZETT LEGITIMÁCIÓ

A rendszerelméleti és funkcionista megközelítést alkalmazó tanulmány kiindulópontja, hogy a késő modernitás társadalmainak meggyengült kulturális integráltsága utat nyitott a társadalmi rendszerek funkcióinak újradefiniálásához. Magyarországon ráadásul az elmúlt 100 évben az ideológiailag előrehajtott változások különösen felerősítették a társadalmi rendszerekre vonatkozó kontingencia tapasztalatot. A tanulmány az oktatási rendszerek vonatkozásában kiemeli, hogy a PISA-komparatiztika által telepített értékelési, auditálási és diagnosztikai eljárások révén új univerzális elvek kifejtése és megerősítése vált lehetővé. A szupranacionális szervezetek (OECD/EU) stabilizálták a közgondolkodásban a kapitalista termelési szisztéma erőforrás elméleteit, növelték az oktatási rendszer-irányítás interkonnektivitását, és erősítették a pozitivistá/empirista értékelítettségű (policy-releváns) oktatástudomány dominanciáját. Az így kialakított oktatás-koordinációs elvek felkínálják a lehetőségét annak, hogy a nemzeti oktatási rendszerek irányítói csökkentsék azokat a kontingenciákat, melyeket a társadalom kulturális integráltságának gyengülése és az individualizmus erősödése következtében tapasztalnak. A diagnózisok elfogadása és a receptúrák átvétele konfliktusokat generál a nemzeti oktatási rendszerek szintjén. A tanulmányban deficites (töredezett) legitimitásként értelmezzük azokat a képleteket, melyekben a PISA-orientált fejlesztéspolitikai beavatkozások valamilyen oknál fogva megkérdőjeleződnek. Ilyennek számít például a nemzeti oktatási rendszer autonóm önfejlesztésének védelme (pl. Finnország), a kulturális kontextusokból eredő ellenhatások (útfüggőség), a PISA-redukcionizmus kedvezőtlen következményei, vagy az állampolgári igények korlátozása.

TÁRGYSZAVAK: PISA, ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA, RENDSZERELMÉLET

SÁSKA GÉZA

TUDÁSVERSENY ÉS GLOBALIZÁCIÓ

Az oktatási rendszerek összevetése a hidegháború terméke, a nemzetközi politika eleme. A keleti katonai-politikai tömb 1959-ben rendezte meg az első diákolimpiát Romániában matematikából. A verseny eredménye az országok elitképzésének a színvonalát mutatta. A javarészt nyugati tömb országainak részvételével szervezték meg ugyanakkor a tömegoktatás állapotát feltáró első IEA-UNESCO vizsgálatot. A vizsgálat Bloom taxonómiáján alapult, amely megadta a nemzetközi összehasonlítás elméleti alapjait azon az áron, hogy mellőzte az iskolai tantárgyak tartalmában megjelenő különböző nemzeti jellegzetes. A két politikai tábor közötti küzdelem végére statisztikai rendszer kiépítésével az OECD CERI a világ oktatási rendszereit szabványosította, és szabványosította a gondol-

kodásmódot is, ezzel megteremtette a világszerte azonos kompetencia fogalmát, amelyre a PISA vizsgálat logikája épült. A gazdasági szempontokat szolgáló PISA vizsgálattal a globális iskolai műveltség akaratlan megteremtése is elkezdődött, végső soron a nemzeti oktatási kultúra gyengült.

TÁRGYSZAVAK: PISA, ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA, OKTATÁSPOLITIKA KUTATÁS

PISA – For and against

JUDIT KÁDÁR-FÜLÖP

INTERNATIONAL ASSESSMENTS OF STUDENT ACHIEVEMENT AND EDUCATIONAL POLICY

The first international surveys of student achievement were designed by educational scientists with the aim of studying the effectiveness of education systems “in vivo”. They faced huge problems in developing valid and reliable methods for measuring student achievement as well as in looking at learning conditions across countries and cultures. This called for extensive cooperation between educational researchers from many countries. Their efforts resulted in an unprecedented development of testing with an international perspective. 30 years later, PISA was able to build on the IEA experience. However, the PISA focus shifted from comparative educational research towards monitoring education systems’ manpower production in knowledge-based societies. Unlike IEA, which was financed by a few interested countries and international foundations, PISA is financed by the participating countries. Education policy-makers from the PISA countries are aware that international comparisons are indispensable in assessing their own prospects on the global labour market of post-industrial societies. The reception given to PISA has been controversial in Hungary. As in many other countries, reactions to the results have depended on the existing political situation and trends as regards perspectives on public education. Nevertheless, international assessment studies have contributed to the development of modern assessment techniques especially in the area of large-scale surveys like that of National Competence Assessment.

KEYWORDS: *IEA, PISA, INTERNATIONAL ASSESSMENT OF STUDENT ACHIEVEMENT*

JUDIT LANNERT

THE USE AND INTERPRETATION OF PISA DATA IN THE LIGHT OF METHODOLOGICAL CRITICISM

Since 2000, PISA (International Student Assessment), one of the most influential international programs of the OECD, has almost revolutionized our understanding of education. This program offers a unique way of carrying out comparative analyses of the world’s education systems. PISA has its admirers – as well as its opponents; it was already being criticized at its initial stages and is being criticized without break now. In my study I shall summarize the critiques of the PISA methodology, for example sampling, test item developing and the Rasch method. These critiques will help us get to understand what PISA is and is not good for. Although the league table of the world’s education systems seems to be the most popular product arising, PISA offers much more too, i.e. debunking educational myths and understanding what works in depth. Hungary’s longitudinal

large-scale assessment system (NABC) provides more information for an understanding of the unsettling results offered by PISA to Hungary.

KEYWORDS: *PISA, SAMPLING, RASCH METHOD, RANKING, LARGE-SCALE ASSESSMENT*

BENŐ CSAPÓ

THE IMPACT OF PISA ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SCIENCE

In providing a framework for interpreting the impact of PISA, this paper first outlines the main trends in the development of the social sciences, including interaction between them and the growing international cooperation. It shows how PISA embodies these tendencies, how approaches in economics, sociology and psychology appear in the program and how they are synthesized in comparative analyses to support improvements in education systems. The main part of the study reviews the effect of PISA on some major areas of educational research. It elaborates on how it has renewed the methodology for large-scale international assessments, among other things, by introducing age-based sampling, shortened time periods between assessment cycles, opportunities for improving precision by exploring one of the main assessment domains (reading, mathematics and science) in more detail in each cycle, and introducing a fourth, innovative domain. By applying a number of questionnaires on diverse themes, PISA has contributed to a better understanding of how school systems' work and it has advanced school effectiveness research a great deal. By reinterpreting and extending the content of literacy and focusing on aspects of application, it has contributed to the emergence of a new conception of knowledge and renewed methods of framework advances. It has further developed the application of modern test theories in several respects as well as analysis and presentation technologies relating to assessment data. The last part of the paper gives an overview of criticisms surrounding the PISA process – and it outlines the spectrum of discourse, ranging from naive lay opinions to scholarly discussions among specialists from specific fields.

KEYWORDS: *PISA, SAMPLING, RANKING, ASSESSMENT, TEST THEORIES*

GABRIELLA PUSZTAI AND KATINKA BACSKAI

PISA AND THE VARIETIES OF SCHOOL PROVIDERS

In the 2000s, PISA surveys were a real shock to the world of education. The hopes of researchers of church-affiliated schools to obtain a powerful international measurement tool via which to benchmark the performance of students and schools were very high. But, unfortunately, the public PISA databases do not reveal the types of school maintainer, and the PISA sampling is not representative regarding actually existing school sectors. There were, however, countries in every PISA wave where private schools performed better than their public counterparts even if parents' backgrounds were taken into consideration. Recently, researchers have been connecting such phenomena to a school's climate and/or to educational values which may indicate a new type of effectiveness based on work values and on a long-term return on investments.

KEYWORDS: *PISA, PRIVATE SCHOOLS, CHURCH-AFFILIATED SCHOOLS, PARENTAL VALUES*

ATTILA Z PAPP

THE SCHOOL ACHIEVEMENT OF NON-MIGRANT MINORITY STUDENTS IN PISA

In several PISA reports one can see outlined criteria of successful schools and the ways in which social background effects can be overcome. Based on PISA reports, one can get a detailed picture of the school integration of migrants' children and also the factors which have an impact on their educational outcomes. It is important to note here that, based on PISA results, there are no detailed analyses relating to non-migrant or native-national minorities. In some countries, assessment results are presented following on from (regional) tests in the minority language, yet a comprehensive analysis of native-national minorities educational outcomes has yet to be done. This paper tries to argue that PISA can, theoretically, be a tool providing pieces of information regarding minority education. However, many countries with a significant minority population do *not* use PISA to assess the achievement of linguistic minority schools or students.

KEYWORDS: *PISA, MINORITY EDUCATION, MOTHER TONGUE, FOREIGN-LANGUAGE TEACHING*

JANI URSIN

INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES AS POLICY DEVICES

The aim of this article is to describe how large-scale international comparative studies such as PISA or AHELO are often used as political tools to develop national education policies. The article discusses the limitations and possibilities for misuse of such data in reforming national educational systems. AHELO, for example, might easily become a 'soft law' and begin to have an influence on national higher education policies, national higher education system organisation and, ultimately, on teaching arrangements for higher education institutions. Furthermore, these large-scale assessments often – and unintentionally – promote Anglo-Eurocentrism and the colonial nature of ideas along with conceptions of 'good learning'.

KEYWORDS: *COMPARATIVE EDUCATION, HIGHER EDUCATION RESEARCH, OECD PISA, OECD AHELO*

XAVIER PONS

THE PISA DEBATE IN PARLIAMENT

In this article, I shall analyse the evolution of the parliamentary debates on PISA in France since their origin, on the basis of a dataset of 226 session accounts that was available online from March 2001 to November 2014. Adopting a social policy approach, my goal is to determine the potential influence of PISA in the French policy-making process, which consists mainly – according to the policy analyst Philippe Zittoun – in propagating and imposing public policy proposals as means via which to restore order in society. This study highlights a double inversion of the predominating PISA communications as we move from a right-wing majority group, one using France's poor results relating to PISA to legitimate its own reforms (2005-2010), to a left-wing opposition successfully using this study to point to the weaknesses of such reforms (2010-2012), and then moving to a new left-wing majority which regularly uses PISA in its political communications and which deprives right-wing parties of their traditional arguments (2012-2014). The study

concludes that there are indeed two different policy proposals on PISA in France: one from the Right, which wants to reduce public spending and adopt a more “qualitative” type of education governance – and another from the Left, focusing on more equality and a stabilisation of public spending. These proposals invite us not to overestimate the capacity of PISA to reorient domestic political debates or to favour any specific policy learning.

KEYWORDS: PISA, COMPARATIVE EDUCATION, EDUCATIONAL POLICY, POLITICAL SCIENCE

ZSUZSANNA HORVÁTH

PISA AS A MEDIA PHENOMENON

International pupils’ knowledge assessment from the seventies until the present time has been communicated in Hungary in different ways: mostly in the form of written texts offering proposals for development contributions that have been inspired by critical comparisons issuing from well-known experts. In the years after the new millenium began, public education processes have been prompted by the joined influence of more than one factor – and one of these is the PISA program, whose results (which are published every three years) have given the development period 2014–2020 a new element: PISA results were seen as result indicators emanating from European development sources. At the same time, a growing “internationalisation” has contributed to transforming one’s way of speaking about this phenomenon: in our opinion, both the PISA program and how it is communicated can be described using information society concepts, broadening the field for PISA reception, and giving room to different, often contradictory beliefs (from deep engagement to sharp criticism). This essay endeavours to outline and interpret the main issue: PISA in the media-rich world, while offering some examples from the reception given to the 2009 survey (reading comprehension) and mathematics as applied knowledge (2012). In addition, we try here to find explanations for the extremely contradictory assessments of and views about the PISA program.

KEYWORDS: MEDIATIZATION, PISA RECEPTION, PUBLICITY.

BALÁZS TÖRÖK

SYSTEM EVOLUTION AND FRACTURED LEGITIMACY

In this article we are looking at OECD PISA tests as assets of trans-national space that serve to play a role in the evolutionary changes of educational systems. The trans-national supra-space coming via the PISA analysis provides policy variations for national education systems and thus opens the way for evolutionary change. PISA tests and the associated comparative analyses enhance opportunities for the self-interpretation of education systems and support autopoietic processes at a national level. However, the information coming from PISA result tables are not neutral by nature; the comparative analyses carried out by the OECD focus on innovations, best practices, good practices, and leaders and laggards – so the results are divided and sorted out hierarchically and by value preferences. From this trans-national normative assessment procedure arises the problem of legitimacy at the national level; and we interpret this legitimacy problem evolutionally: the accept/reject options refer to selection procedures – inter alia in relation to the OECD PISA.

KEYWORDS: EDUCATIONAL SYSTEM, TRANS-NATIONAL SPACE, PISA, AUDIT CULTURE, POLICY VARIABILITY

GÉZA SÁSKA

SKILLS' COMPARISON AND GLOBALIZATION

Efforts to compare the efficiency of educational systems have been part of international politics since (and because of) the Cold War. The Eastern military-political bloc organized the first Olympiad in Romania in 1959 in the field of mathematics – and the results of this competition indicated the elite qualities that might be had by secondary education institutions in different countries. At the same time, Western countries launched a survey on the assessment of mass education via IEA with the help of UNESCO. The test's concept was based on the Bloom taxonomy, which provided a theoretical foundation for international comparisons; yet it ignored the *national* characteristics that appeared in the school subjects' content of participating countries – and this was the crucial point at which assessment technology became autonomous, being treated separately from the content of school subjects taught in different countries. After the end of the political struggle between two blocs, the world's educational systems have been standardized via building a statistical system led by OECD-CERI. Ways of thinking have also been standardized, too, thereby creating a universally-accepted definition of competency – which serves as the basis of the PISA survey. With the economics-oriented PISA survey, the involuntary creation of a global and uniform type of educational literacy has also begun, ultimately leading to a weakening of specifically *national* education culture.

KEYWORDS: PISA, COMPARATIVE EDUCATION, HISTORY OF EDUCATION, EDUCATIONAL POLICY

EDDIGI SZÁMAINK

1992/1 Iskola és egyház SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS	1998/3 Pályaválasztás SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
1992/2 Pénz – piac – iskola SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER	1998/4 Nat SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS
1993/1 Munkanélküliség és oktatás SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA	1999/1 Felnőttoktatás SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT
1993/2 Kisebbségek SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN	1999/2 Cigányok SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN
1993/3 Felsőoktatás SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS	1999/3 Minőség SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSANNA
1993/4 Pedagógusok SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS	1999/4 Agresszió SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN & LISKÓ ILONA
1994/1 Mérleg, 1990–1994 SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER	2000/1 Felsőoktatás, tömegoktatás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN
1994/2 Vezetők SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER & GÁL FERENC	2000/2 Kisebbségek Közép-Európában SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & RADÁCSI IMRE
1994/3 Tanterv SZERKESZTŐ: SZEKENYI PÉTER	2000/3 Tankönyv SZERKESZTŐ: GÁL FERENC
1994/4 Tankönyv SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2000/4 Nyelvtudás, nyelvvoktatás SZERKESZTŐ: IMRE ANNA
1995/1 Önkormányzatok SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR & NAGY MÁRIA	2001/1 Oktatás – politika – kutatás SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
1995/2 Ifjúság SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN	2001/2 Fogyatékos fiatalok SZERKESZTŐ: ILLYÉS SÁNDOR
1995/3 Vizsgák SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2001/3 Értékek SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA
1995/4 Elit SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY	2001/4 Ezredforduló SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
1996/1 Szakképzés SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA	2002/1 Mérlegen, 1990–2002 SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
1996/2 Iskolaszervezet SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER	2002/2 Diplomások SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
1996/3 Nők SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN	2002/3 Család SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER
1996/4 Európa SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & SZIGETI MIKLÓS GÁBOR	2002/4 Taneszközpolitika SZERKESZTŐ: GÁL FERENC
1997/1 Hátrányos helyzet SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA	2003/1 Felsőoktatási reformok SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN
1997/2 Iskolán kívüli képzés SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA	2003/2 Felvételi SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
1997/3 Régiók SZERKESZTŐ: IMRE ANNA	2003/3 e-Learning SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS
1997/4 Internet SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN	2003/4 Európai Unió SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
1998/1 Mérlegen SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS	2004/1 Alternatív oktatás SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA & TOMASZ GÁBOR
1998/2 Mentálhigiéné SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA	2004/2 Műveltség SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2004/3 Pedagógusképzés SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA	2010/1 Mérleg, 2006–2010 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2004/4 Politikai szocializáció SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY	2010/2 Fiatalok SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ & SZEMERSZKI MARIANNA
2005/1 Budapest SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2010/3 Felsőoktatás és foglalkoztathatóság SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2005/2 Hallgatói mobilitás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2010/4 Oktatás és politika SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
2005/3 Egyházak és oktatás SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA	2011/1 Ideológiák SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2005/4 Óvodák SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN & TÖRÖK BALÁZS	2011/2 Külföldiek SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2006/1 Mérleg, 2002–2006 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & LISKÓ ILONA	2011/3 Átalakuló szakmák SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2006/2 Képzés és munkaerőpiac SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN & GYÖRGYI ZOLTÁN	2011/4 Menedzserizmus SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & VEROSZTA ZSUZSANNA
2006/3 Ötvenhar SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & SÁSKA GÉZA	2012/1 Magyar kisebbségek az oktatásban SZERKESZTŐ: PAPP Z. ATTILA
2006/4 Változó egyetem SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2012/2 Látszat és való SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
2007/1 Előítéletek SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC	2012/3 Értékelés és politika SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2007/2 Ekvivalenciától a kompetenciáig SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2012/4 Tantárgyak és társadalom SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2007/3 Felsőoktatók SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2013/1 Centralizáció, decentralizáció, demokrácia SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2007/4 Társadalmi nemek SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN & KÉRI KATALIN	2013/2 Egészség és oktatás SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2008/1 Minőségügy a felsőoktatásban SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2013/3 Tudáselosztás, tudásmonopóliumok SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2008/2 Informális tanulás SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA	2013/4 Iskolázottság SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2008/3 Veszélyes iskola SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA	2014/1 Mérleg, 2010–2014 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2008/4 Támogató programok SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN	2014/2 Felsőoktatási expanzió SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2009/1 Felsőoktatás és tudománypolitika SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & POLÓNYI ISTVÁN	2014/3 Vidékfejlesztés és oktatás SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2009/2 Tehetség SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ	2014/4 Versenyképesség és felsőoktatás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & TELCS ANDRÁS
2009/3 A „bolognai tanárképzés” SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA	2015/1 Pedagógus Életutak - Karrierek SZERKESZTŐ: BIRO ZSUZSANNA HANNA
2009/4 Rendszerváltás és oktatáspolitikai, 1989–2009 SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA	