

TORSTEN HUSÉN

AZ IEA KUTATÁSOK NEMZETKÖZI ÉS ORSZÁGOS HATÁSAI¹

Az idő múlik, az IEA is idősebb lett. 1981-ben már 20 év telt el azóta, hogy a tucatszámú vezető pedagógiai kutatóintézet – melyekre az alapítólevélben mint „nemzeti” központokra hivatkoznak – létrehozta ezt a társaságot. Ezért ideje visszatekinteni, leltárt készíteni és feltenni magunknak a kérdést: Mi az, amit ebben az elmúlt két évtizedben teljesítettünk? Vajon sikerült-e az oktatáspolitikára – nemzetközi és országos vonatkozásban – hatást gyakorolni úgy, ahogy azt elképzeltük, amikor kipróbáltuk, hogy egyáltalán lehetséges-e a nemzetközi összefogás az empirikus tudásszintvizsgálatokban, és amikor a matematikai nevelés terén az első nagy kutatásunkat elindítottuk?

Azok, akik 1962-ben részt vettek az IEA hamburgi tanácsülésén, jól emlékezhetnek, mennyi időt szántunk arra, hogy gondosan megfogalmazzuk az UNESCO Pedagógiai Intézete és az IEA kapcsolatát. Élénken él bennünk, hogy a döntési mechanizmus lassúsága feletti kétségbeesésünk órájában milyen örömmel vettük a hírt, miszerint az USA Nevelésügyi Irodája elhatározta, hogy a matematika nevelés terén 12 ország részvételével végzendő kutatásunkat pénzügyi támogatásban részesíti. Nem csoda, hogy ezt a jó hírt megünnepeltük!

Húsz év telt el azóta, és igazán itt az ideje, hogy leltárt készítsünk. De mielőtt ezt megtenném, azt hiszem illő, hogy az IEA-t, tágabb megközelítésben, az oktatáspolitikai irányultságú neveléstudományi kutatások történetébe helyezzem. Úgy vélem, ezt megtehetem, mivel egyetemi tanulmányaimat a késői harmincas és a korai negyvenes években végeztem, és így később megéltem azt a kort, amikor a széles körű pedagógiai kutatások intézményessé váltak és a kutatási alapítványok olyan magas szintet értek el, amelyet azok, akik a negyvenes és az ötvenes években dolgoztak, alig tudtak elképzelni. 1945-ben például 750 svéd koronát kaptam egy kutatásomhoz a helyesírás tárgykörében. Ez az összeg akkor 150 amerikai dollárral volt ekvivalens, és ezt akkoriban meglehetősen magas összegnek tekintették. Elég volt arra, hogy egy hónapra egy kutatási asszisztens munkáját

¹Előadás, mely elhangzott 1982. februárban, Canberrában az IEA Társaság közgyűlésén. Az előadás eredeti címe: The Impact of IEA Research: Internationally and Nationally. Trosten Husén, egyetemi tanár, a Stockholmi Egyetemen A nemzetközi pedagógiai intézet vezetője, az IEA Társaság tiszteletbeli elnöke (vö. Pedagógiai Lexikon II. kötet, 160.). IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; magyarul: a nevelési-oktatási eredmények értékelésével foglalkozó nemzetközi társaság. Az Országos Pedagógiai Intézet 1968 óta vesz részt IEA kutatásokban; erről részletesen: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976. Akadémiai Kiadó, 1979.

kifizethessem. Mai léptéssel, figyelembe véve az inflációt, ez az összeg nem haladja meg az ezer dollárt.

Arra a következtetésre jutottam tehát, hogy az intézményesített neveléstudományi kutatás viszonylag fiatal. Csak kevés helyen tettek kísérletet arra, hogy nagyméretű kutatásokat indítsanak, mint például az Egyesült Államokban az ún. Nyolcéves kutatás.² Ausztráliában és Új-Zélandon az egyetemi berkeken kívül is létrehoztak kutatási intézményeket, de igazán nagyszabású vizsgálatokat, hogy a neveléstudományi kutatás eszközeivel javítsák meg az iskolai nevelést, nem kezdeményeztek a hatvanas évek elejéig. Az ötvenes évek végéig – amikor pedig a hamburgi UNESCO Intézet már évente egyszer összehívta több kutatóintézet igazgatóit, hogy megtárgyaljanak olyan problémákat, mint a vizsgáztatás, az értékelés és az iskolai kudarc összefüggései – szisztematikus és empirikus kutatásról alig beszélhetünk. Egyetértek John Nisbetnek az *International Review of Education*³ egyik nemrég számban olvasható megállapításával, melyet a neveléstudományi kutatásnak az oktatáspolitikára és a nevelési gyakorlatra tett hatásáról írt. Azt írja, a pedagógiai kutatás „néhány tudós szabadidős tevékenységére és néhány törekvő egyetemi hallgató tézisére szorítkozott.”

Kimutatható, hogy az 1944. évi Nevelési Törvény bevezetése Angliában a pedagógiai kutatásra is kívánt támaszkodni. De azóta sem a minisztérium, sem az egyetemek nem mutattak különösebb érdeklődést a kutatás iránt. Így történhetett, hogy Anglia és Wales kutatóintézetének⁴ megalapítása főként a helyi oktatásügyi hatóságok érdeme volt, akik közelebb éltek a gyakorlathoz és így jobban látták a nevelés iránti igényeket. A korai ötvenes években az Egyesült Államokban a szövetségi kormány hatáskörében egy szerény, kooperatív jellegű kutatási programot létesítettek. Mikor 1961-ben meglátogattam a Nevelésügyi Irodát, a program kutatólétszáma féltucatnyi volt és összesen hatmillió dollárral rendelkeztek. A visszatekintés címén talán érdemes megjegyezni, hogy Davin Clark, aki akkoriban a Nevelésügyi Irodában a kutatási programot vezette, ugyancsak részt vett az IEA megalapításában, és hogy éppen ennek az Irodának köszönhető, hogy az IEA első nagy vállalkozása a matematika nevelés terén elkezdődhetett. Az 1962. évi svéd Komprehzív Nevelési Törvény keretében gondoskodás történt egy kutatási és fejlesztési csoport létesítésére a Nemzeti Nevelésügyi Testület⁵ keretében. A következő évben, 1963-ban alapították meg Nyugat-Berlinben a Max Planckról elnevezett pedagógiai kutatóintézetet, azzal a céllal, hogy a Német Szövetségi Köztársaság területére kidolgozza az oktatás tervezésének tudományos alapjait. Talán nem érdektelen megjegyezni, hogy ezt az intézetet interdiszciplináris alapon szervezték meg. Két további év, és tanúi lehetünk az Egyesült Államokban annak, hogy a Johnson adminisztráció Nagy Társadalmi programjának részeként, az 1965. évi Elemi és Középiskolai Nevelési Törvény, a pedagógiai kutatás pénzügyi alapjait 150 millióra emeli, figyelembe véve a kutatási-fejlesztési központokra és az oktatásügyi laboratóriumok alapítására fordítható összegeket is.

A nevelésügy és azon belül a pedagógiai kutatás aranykora a hatvanas évekre esett. A nevelés iránti társadalmi bizalom is ekkor tetőzött. A pénzügyi forrásokban és a bizalom-

² Eight-Year-Study.

³ Nemzetközi oktatási szemle. Angol nyelvű folyóirat.

⁴ National Foundation for Educational Research.

⁵ National Board of Education.

ban jelentkező, szinte robbanásszerűen emelkedő trendet napjainkban felváltotta a pangás, sőt a lefelé mozgás. A pedagógiai kutatás eredményeibe vetett bizalom a világ sok helyén megrendült és egyre gyakrabban kapott hangot a kritika, a kiábrándultság érzése, nem beszélve most azokról a reflexiókról, melyek általában a nevelés, de különösen a középiskolázás iránti bizalmatlanságnak adtak hangot. Néhány évvel ezelőtt történetesen találkoztam a Német Szövetségi Köztársaság oktatási miniszterével, aki hosszasan fejtegette nekem, hogy mennyire csalódott az NSZK-ban folyó pedagógiai kutatásban, mely szinte semmit sem ért el, annak ellenére, hogy a szövetségi kormány jelentős összegeket fordított a kutatásra. A Max Planck Intézetre hivatkozott, nem tudva, hogy én ott a tudományos szakértői testület tagja vagyok! Izgatottan fejtegette: „Egyetlen példát sem tudok mondani, amit azok az emberek ott kikutattak, és aminek valami kis haszna lett volna a politikai döntésekben.”

Talán kicsit sokáig fejtegettem a történeti körülményeket. De ezt elsősorban azért tettem, hogy kimutathassam: az IEA fejlődése többé-kevésbé része volt a pedagógiai kutatás látványos fejlődésének az utóbbi 20 évben. Így aztán azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy mennyiben kell osztoznia az IEA-nak az oktatást és a pedagógiai kutatást érő kritikákban és korlátozásokban, amely egyenes következménye az ipari országokat az utóbbi években sújtó stagnálásnak. Bizonyos, hogy erősen éreztük, milyen nehézé vált a pénzügyi alapok előteremtése, és ez megakadályozott bennünket abban, hogy úgy cselekedjünk, ahogy szeretnénk volna. Még egy olyan jól előkészített és szakszerűen tervezett kutatási témát, mint a tanítás-tanulás optimalizálása⁶ sem tudtuk a maga teljességében elindítani a pénzügyi problémák miatt. De azt gondolom, maga az a tény, hogy a nemzetközi együttműködésre alapozott társaságunk túlélte a nehézségeket, sőt kitágította tevékenységi körét mind a kutatásokban részt vevő országok számát, mind a kutatási témák számát tekintve, elegendő bizonyíték arra, hogy a szükséges támogatást mindig megkaptuk. Jelen soraimban azt a tézist próbálom megfogalmazni, hogy az IEA csak azért tudott a nehézségeken úrrá lenni, mert mind a nemzetközi, mind országos vonatkozásban két lényeges eredménnyel járult hozzá a nevelésügy fejlesztéséhez. Az első Matematikai vizsgálatot, és ezt követően a Hat tantárgy tanulmányt⁷ eleve úgy terveztük, hogy egyrészt választ tudjunk adni néhány fontos oktatáspolitikai kérdésre, másrészt hozzájáruljunk a különböző kultúrákban és nevelési környezetekben folyó nevelés összehasonlító vizsgálatához. 1977-ben Frascatiban⁸ már megkíséreltem összefoglalni a Hat tantárgy tanulmány hatásait az oktatáspolitikai problémákra és a konkrét nevelési kérdésekre. Természetesen nem kívánom megismételni az ott mondottakat, de azért példaként felsorolnék néhány jellemző esetet.

Második eredményünknek – amire a kezdeteknél még nem nagyon figyeltünk – a kompetencia, a szakértelem növelését tekinthetjük. Amikor a Matematika vizsgálatot és később a Hat tantárgy tanulmányt elkezdtük, abból indultunk ki, hogy itt különböző

⁶ Classroom Environment Study. Ebben a kutatásban az OPI is részt vesz. A hazai kutatás 1981-ben kezdődött.

⁷ Six Subject Survey. A hat vizsgált pedagógiai terület a következő: olvasás, természettudományi nevelés, angol mint idegen nyelv, francia mint idegen nyelv, anyanyelvi irodalom és állampolgári nevelés (civic education). Az első három pedagógiai terület vizsgálatában 1970/1971-ben az OPI is részt vett.

⁸ Az IEA 1977. évi közgyűlését Frascatiban (Olaszország) rendezték meg.

kutatóintézetek kooperációjáról van szó, és hogy mindezek az intézetek rendelkeznek mindazzal a szakértelemmel, ami a széles körű, empirikus vizsgálatok lebonyolításához szükséges. Mindazonáltal rövidesen kiderült, hogy a kutatásokhoz nélkülözhetetlen szakértelm átadása nemcsak az eredetileg együttműködő országok részére fontos, hanem más országok, így nem utolsósorban a fejlődő országok részére is. Előadásomban részletesen foglalkozom azzal a kérdéssel, hogy milyenfajta szakértelmet, milyen célok érdekében kell tudnunk létrehozni.

Frascatiban három oktatáspolitikai összefüggésre hívtam fel a figyelmet. Ezek mind olyanok, amelyekről joggal feltételezhetjük, hogy megértésüket az IEA keretében végzett empirikus vizsgálatok elősegítik.

(1) Az IEA nemzetközi összefüggésben tudja kimutatni, hogyan *viszonylik az oktatáspolitikához és a gazdasághoz*. Ennek a megközelítési iránynak a jelentőségét annál jobban megérthetjük, ha minél alaposabban tudjuk elemezni az iskolázás kognitív és nem kognitív eredményeire ható társadalmi és gazdasági faktorokat. Mi a relatív hatása a tanulási eredményekre az otthonnak, illetve az iskolának? Milyen relációk léteznek egyáltalán a gazdasági erőforrások és az iskolai eredmények között? Milyen mértékben tükrözi az iskola teljesítménye azt a társadalmat, amelyben az iskola működik?

(2) Másodsorban, az IEA sokat tehet az *oktatási rendszer struktúrájának* a javításáért. Erre különösen az elemi- és középfokú iskolázás terén nyílik lehetőség. Azoknak a nehezen megoldható kísérleteknek a mélyén, amelyek azt célozzák, hogy az oktatás egyenlő és tisztességes módon legyen hozzáférhető mindenki számára, az a probléma rejlik, miként lehet a társadalom különböző rétegeiből származó és tanulási képességeit tekintve ugyancsak különböző tanulókat egy iskolatípusban, sőt egy osztályban együttesen nevelni. Képességeiket tekintve mikor és milyen mértékben jogosult szétválasztani őket különböző iskolatípusokba? Az egyenlőség-kiválóság vitához az IEA azzal járult hozzá, hogy a Hat tantárgy tanulmányban sikerült kimutatni, azok a tanulók, akik komprehenzív vagy csak csekély mértékben differenciált iskolarendszerbe járnak, ugyanolyan szintű teljesítményekre képesek, mint azok a társaik, akik erősen szelektált iskolarendszerbe járnak.

(3) A harmadik összefüggés az *iskolai erőforrásokra és a tanítási módszerekre* vonatkozik. Eredetileg arra számítottunk, hogy a tanítási módszerek és a tanulási eredmények nemzetközi összevetése révén az IEA képes lesz megállapítani az iskolai tanítás stratégiai fontosságú tényezőit. Eltekintve most attól, hogy a tanítással kapcsolatos tényezők meghatározása már önmagában is egy roppant nehéz és komplex feladat, az a vizsgálati módszer, amit alkalmaztunk, – tehát kérdőívek kitöltése a tanulók, tanáraik is az iskolaigazgatók részéről – nem bizonyult adekvát metodikának a kitézött feladatokhoz képest. Egy más összefüggésben foglalkoztam azzal a kutatásmetodikai kérdéssel, miként lehet a tanulók, az iskolák és az országok közötti teljesítmény különbségek magyarázatát társadalmi, gazdasági és pedagógiai jellegű független változókra visszavezetni. Ezt a kutatási stratégiát annak idején egy input–output modellben foglaltuk rendszerbe, amelynek nyilvánvaló korlátait – utólag megokosodva – ma már jól látjuk. Nyilvánvalóan túl sokat vártunk: az extenzív módon, a tanároktól a tanítási módszereiket illetően, a tanulóktól a családi körülményeiket tudakoló kérdőívektől. Megmutattuk, ami napnál világosabb, hogy a tanulók teljesítménye erősen függ a megfelelő tanulási alkalomtól (tanították-e nekik, mennyi idő állt rendelkezésre), de nem voltunk képesek kimutatni, hogy az iskolai erőforrások és a tanítási módszerek vonatkozásában melyek a kulcsfontosságú tényezők.

*

Ismétlem, nem szándékozom újra elmondani, amit Frascatiban már kifejtettem. Csak arra hagyatkoznék, hogy jelezzem: a különböző nevelési környezetben és különböző iskolatípusokban tanuló diákok tudásszintjét kimutató kutatási eredményeink, számos IEA országban különösen jelentős hatást gyakoroltak az oktatáspolitikai vitákra, és következőképpen indirekt módon befolyásolták az oktatáspolitikai döntéseket. A legmeggyőzőbb a magyarországi példa, ahol a tanulók, a nemzetközi standardokhoz képest gyenge eredményeket értek el az olvasásmegértésben. Az oktatási hatóságok ekkor az olvasástanítás átfogó vizsgálatát kezdeményezték az általános iskolában, majd ennek alapján elrendelték a tantervi irányelvek átfogalmazását. A svéd kormány viszont arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók angol nyelvi teljesítménye meglehetősen jó, annak ellenére, hogy szakkörökben erőteljesen bírálták a tanítást. Így aztán nem találtak okot a tantervi változtatásokra.

Mit nyerhet egy ország, ha részt vesz az IEA kutatásokban? Az IEA kezdettől fogva és egészen a közelmúltig főként a széles körű tudásszintvizsgálatok módszerével dolgozott. Valószínűleg ez a kutatásmetodika fogja jellemezni az előre belátható jövőben is. Így az IEA elsősorban azoknak az országoknak nyújthat segítséget, amelyek kevés tapasztalattal és szakértelemmel rendelkeznek az *országos tudásszintvizsgálatok* megszervezése terén. Az ehhez a célhoz szükséges szakértelem a Matematika vizsgálatában részt vevő országokban, a hatvanas években, rendelkezésre állt – bár néhány országban csak korlátozott mértékben. Valójában többször is sor került arra, hogy a nemzetközi koordinátort, valamint az adatfeldolgozásért és a statisztikai elemzésért felelős szakembereket a segítség szándékával elküldtük néhány nemzeti központba. Ismeretes, hogy a modern vizsgálati technikák meglehetősen bonyolultak mind a kutatások tervezése, mind a kutatóeszközök elkészítése, mind az adatfeldolgozás és az ezt követő statisztikai analízis szempontjából. Ez a vizsgálati módszer egy egész kutatási infrastruktúrát feltételez; így a megfelelő oktatási statisztikákat, a vizsgálatok lefolytatásában tapasztalt kutatókat, adatrögzítésre alkalmas gépeket, adatfeldolgozásra és adatelemzésre alkalmas számítógépeket. Mindezekkel meglehetősen kevés fejlődő ország rendelkezik.

A pontosság kedvéért összefoglalom, hogy a következőkhöz kell érteni: 1. a véletlen mintaválasztás tervezéséhez és végrehajtásához; 2. a tudásszintvizsgálat lebonyolításához, beleértve a kipróbálást és a felmérési eszközök adaptálását; 3. az adatfeldolgozáshoz és 4. a statisztikai analízishez a multivariáns technikákkal együtt.

Ha mindezt tudjuk és folyamatosan felhasználjuk, akkor is időnként szükségessé válhat az eredmények felülvizsgálata, és a kutatási eszközöknek az adott ország, kultúra szükségleteihez való igazítása. És mi lehet a főbb haszna ezeknek a mérési eszközöknek?

Talán a legáltalánosabb célt abban határozhatnám meg, hogy az illető ország rendelkezzen egy *szabályozó rendszerrel*,⁹ amelynek a felhasználásával szinte rutinszerűen tudja regisztrálni és értékelni az ország iskoláiban folyó munkát. Az oktatási minisztérium vagy más, ehhez hasonló központi szervnek érdekében állhat, hogy követni tudja az ország iskolarendszerében bekövetkező fejlődést és a változásokat. Talán a leghatékonyabb ilyen szabályozó rendszer, ami a tudásszint változásait hivatott követni, az Egyesült Államok-

⁹ Monitoring system.

ban kifejlesztett NAEP program.¹⁰ Ezt a programot hosszas és gondos előkészítés után egy évtizeddel ezelőtt indították útjára. Bizonyos tantárgyakban és évfolyamokban szabályos időközökben megméri a tanulók tudását. A cél az, hogy a különböző tanulói csoportokra és régiókra jellemző tudásszinteket, standardokat állapítsanak meg. Azt lehetne mondani, hogy a NAEP megpróbálja megbecsülni a nemzet pedagógiai „össztermékét”, amiből aztán az oktatáspolitikusok következtetni tudnak a rendszer működésének különböző aspektusaira. Szükséges aláhúzni, hogy a NAEP-nek nincs ettől eltérő, más célja. A tanulók csak néhány, gondosan kiválasztott és kipróbált tesztfeladatra válaszolnak. A statisztikai analízist csak az összes tanuló szintjén végzik el, és mind a mai napig nem történt kísérlet a tanulók közti különbség faktoriális magyarázatára.

A szabályozórendszerekkel többé-kevésbé azonos funkciót töltenek be az oktatási reformok megvalósítását követő vizsgálatok. Ezekben a vizsgálatokban természetesen nemcsak a tudásszintek érdemelnek figyelmet, hanem olyan tényezők is, miként változnak a beiskolázási arányok, milyen tantárgyi programokat választanak a tanulók, milyenek a tanulók attitűdjei a különböző tantárgyak és tanítási módszerek iránt stb. Különösen érdekes lehet az oktatási rendszer struktúrájában végrehajtott változások hatásainak kimutatása olyan tényezőkben, mint a tanulók családi körülményei és tanulmányi preferenciái.

A szabályozórendszereknek az a fő előnye, hogy a *tanulókról mint individuumokról* hosszabb időn át gyűjthetünk adatokat. A Hat tantárgy tanulmányban, az IEA kutatásmethodikának megfelelően, a teljesítmény szempontjából kulcsfontosságú faktorok azonosítását próbáltuk meg. De az IEA módszerrel mindössze azt állapíthattuk meg, hogy mit tudnak a tanulók a tanítás *után*, illetve a tanítás egy bizonyos időszakában. Hiszen a tesztelés időpontjában tanító tanárt többen is megelőzheték. A tanulónak a tesztelés előtti iskolai pályafutását leíró adatok hiányában aligha vonhattunk le érvényes következtetéseket a tanári munka hatékonyságára nézve. Ha azonban a tanulók tudását mind a tanév kezdetén, mind a tanév végén megmérjük, az így kapott növekmény teljesítmény¹¹ segítségével – legalábbis elméletileg – elemzésnek vethetjük alá a jelenlegi tanár hatását.

Egy hatékony szabályozó rendszer alkalmas arra, hogy az évek folyamán rengeteg adatot gyűjtsön össze a tanulók iskolai, iskola utáni és korai foglalkozási pályafutásáról. Az ún. *nyomkövető vizsgálatokra* gondolok. Az IEA családban és annak rokoni körében két jó példára utalhatok ezzel kapcsolatban. Malcolm Rosier 1978-ban az IEA Természet-tudományi nevelési vizsgálatának az ausztráliai adatait hasznosította. A 14 éves korukban megvizsgált tanulókat két év elmúltával újra felmérte és ilyen módon a 16 éves korukban bekövetkező pályaválasztásukat összefüggésbe hozhatta a két évvel korábbi iskolai teljesítményükkel, családi háttérükkel. Ulla Kann 1981-ben IEA eszközökkel felmérést bonyolított le Botswanában és a középiskolások pályaválasztását egyrészt családi háttérükkel, másrészt tanulási eredményeikkel vetette össze, Gerry Pollock kollégánk rövidesen egy olyan kutatási javaslattal lép elénk, amely az iskolából a munka világába való átmenetet elemezné egy nyomkövető vizsgálat keretében.

¹⁰ National Assessment of Educational Progress. Országos ellenőrzési rendszer az USA-ban az oktatási eredmények megállapítására és követésére.

¹¹ Increment score.

A szabályozó rendszer egyik fontos feladata, hogy segítségével meg lehessen állapítani az oktatási reformok céljai és eredményei közti megfelelést. Bizonyos célok meglehetősen könnyen kvantifikálhatók és mérhetőek. Az esélyegyenlőség feltehetően ilyen cél. Sok iskolareformot indítottak már el az esélyegyenlőség jegyében, de többnyire titok fedi, hogy e magasztos célból mit sikerült megvalósítani.

Amikor az olasz IEA kutatásokról készített beszámoló megjelent, kiderült, hogy az Észak-Olaszországban és Dél-Olaszországban élő tanulók teljesítménye között nagy szakadék tátong. Ez a hír az újságok címlapjára került és heves vitákat váltott ki az olasz sajtóban az iskolai erőforrások nagy különbségéről a két régióban. Az olasz televízió kiküldött egy munkacsoportot Stockholmba, azzal a céllal, hogy készítsenek velem interjút. Néhány hónappal később Malfatti úr, az olasz oktatási miniszter közölte velem, hogy ezek az IEA eredmények megdöbbenettk az olasz népet. Az IEA kutatás felhívta a figyelmet a gazdag, urbanizált és iparosodott észak, valamint a szegény, falusias és nem iparosodott dél közti különbségekre. A figyelem azonban nemcsak a tanulási különbségekre terelődött, hanem az iskolai erőforrások közti eltérésekre is.

A szabályozó rendszerek elsősorban azokat a célokat szolgálják, amelyek egy egész ország oktatási kérdéseire kötődnek. De sok olyan eset is idézhető, amikor kisebb igényű programok értékelésére van szükség. Például említeném a tanítás hatékonyságának a megjavítását célzó programokat, így főként az alapvető ismeretek körében az elemi fokú iskolákban. Ezekben az esetekben gyakran csak arról van szó, hogy új taneszközöket vagy egy-egy pedagógus-továbbképzési programot kell értékelni. A Világbank részéről a harmadik világ országainak nyújtott oktatási segély többnyire ilyenfajta értékelőmunkát igényel. Az alkalmazott technikák elvben megfelelnek azoknak, melyeket az országos tudásszint vizsgálatoknál használnak, de többnyire szűkebb területeken és kisebb mintákon kerülnek felhasználásra.

A harmadik oktatáspolitikai összefüggés, amelyre korábban az IEA kutatásokkal kapcsolatban utaltam, az *oktatási erőforrásokra* vonatkozott. Ezek közül a legfontosabb, mint kiderült, az idő. Ha csupán azt mondanám, hogy az idő fontos tényező, akkor nem tennék mást, mint egy triviális „kutatási eredményt” felemelnék a „tudományos igazságok” szférájába. De az idő sok mindent takar. Jelentheti „a feladattal töltött időt”, hogy Gage kifejezését használjam, azonkívül jelentheti azt az évfolyamot, amikor egy tantárgy a tantervben megjelenik, valamint egy-egy tantárgy tanítására fordított időt heti óraszámában vagy az évek számában, vagy éppenséggel azt az időt, amit a tanulók a házi feladatok elvégzésére fordítanak. Mindezeket az aspektusokat megpróbáltuk érvényesíteni a Hat tantárgy tanulmányban, és mondhatom, hogy a végeredmény semmiképpen sem nevezhető triviálisnak, hanem olyanak, ami több országban is helyes oktatáspolitikai döntések megfogalmazását segítette elő. Minthogy a legtöbb országban az idegen nyelv tanítását a kezdetnél kell kezdeni, ez az oktatási terület egyedülállóan alkalmas arra, hogy felbecsüljük az idő különböző méretű ráfordításának következményeit a tanulók nyelvi képességeinek fejlődésében.

Carroll meggyőzően mutatott rá, hogy a legkedvezőbb körülmények fennállása esetén is, amikor tehát a tanár kompetens és a tanulók jól motiváltak, minimum 4 esztendőre van szükség ahhoz, hogy a tanulók elfogadható szintű nyelvtudást érjenek el. Ez persze megkérdőjelezi mindazoknak a tanítási eljárásoknak a hasznát, amelyek két vagy három évre tervezik a középiskolai idegennyelv-tanítást.

A francia mint idegen nyelv vizsgálatát nyolc országban bonyolítottuk le. Ezek az országok jelentős mértékben különböznek egymástól az idegen nyelv tanításának kezdő évfolyamában. Oktatáspolitikai következtetéseket tartalmaz az a kutatási eredmény, ami szerint a tanulók gyorsabban tanulnak meg franciául, ha később kezdik el a tanulást. Gyakran hivatkoznak arra, hogy az idegennyelv-tanulás korai elkezdése, esetleg már az elemi iskolában, azzal az állítólagos haszonnal jár, hogy időt lehet megtakarítani más tantárgyak részére a középiskolában. Svédországban a tanulók két csoportját hasonlítottuk össze; az egyik csoport a 7. évfolyamtól a 9-ig tanult franciául, a másik csoport pedig a 10-től a 12. évfolyamig. Az utóbbi csoport lényegesen jobb tanulási eredményeket ért el. Az ilyen és ehhez hasonló kutatási eredmények oktatáspolitikai haszna magától értetődik.

Nemrég felkértek, hogy vegyek részt egy olyan kutatásban, amelynek célja feltárni az Észak-Amerikában működő nagyobb pedagógiai kutatóintézetek „hatását”. Megpróbáltuk a „hatás” különböző ismérveinek kvantifikálását. Először olyan mutatókkal kísérleteztünk, hogy milyen mértékben észlelik hasznosnak a lehetséges felhasználók – tehát tanárok, iskolaigazgatók, iskolai tanácsok tagjai – a vizsgált kutatóintézet munkáját. Ugyanakkor ettől teljesen eltérő kritériumot is választottunk. E második megközelítésben azt próbáltuk megállapítani, hogy a vizsgált kutatóintézet munkatársai, publikációik és a szakmai konferenciákon való részvételük alapján milyen tudományos hírnévnek örvendenek. Kapóra jött a társadalomtudományok körében kidolgozott ún. idézési index,¹² amelynek számszerű adatait úgy kezeltük mint az illető kutatók nemzetközi megbecsülését kifejező jelzőszámokat.

Ez a két értékelési szempont természetesen az IEA kutatókra is érvényes. De harmadikként még azt is hozzá kell tenni, hogy az IEA – a nemzeti keretekben – az oktatáspolitikát is szolgálja. Így felvethető, miként reagálnak tevékenységünkre az oktatásügy magas rangú tervezői, vagy a helyi oktatásügyi irányítók, akik a napi feladatokért felelnek, vagy éppen a kutatási ráfordításokat elosztó, befolyásos szakemberek. Semmiféle szisztematikus vizsgálatot nem végeztünk annak megállapítására, hogy mit gondolnak az oktatáspolitikusok az IEA-ról, ha csak azt nem, hogy minden résztvevő országot megkérdeztük, milyen jellegű oktatáspolitikai vitákra gyakorolt hatást náluk az IEA. Mint említettem, az így beszerzett információkat már az 1977. évi közgyűlésen összefoglaltam és értékeltem. Semmiféle szisztematikus vizsgálatot nem végeztünk annak megállapítására sem, hogy milyen hatást gyakorolt az IEA a pedagógiai kutatók nemzetközi közösségére. De azért ebben a kérdésben néhány dolog önmagáért beszél, és nagyon is jelentős. Így például az IEA Hat tantárgy tanulmány publikációit az Amerikai Egyesült Államok Pedagógiai Akadémiája – két vezető társadalomtudományi kutató, Alex Inkeles és Ellis Page véleménye alapján – érdemleges munkának értékelte. Az érdemek elismerése mellett azonban a két kutató joggal mutatott rá arra, hogy az IEA kutatásban hiányzik „az összpontosított analitikus látásmód”. Ez a hiányosság annak tulajdonítható, hogy az IEA kutatásokban a résztvevő intézetek és kutatók nagy száma miatt csak a siker halvány reményével tudjuk összeegyeztetni a meglehetősen különböző elméleti koncepciókat és kutatásmetodikai megközelítéseket. Nem beszélve arról, hogy mintha túl sok szakember, túl sok kérdésre akarna választ kapni egyetlen kutatásban.

¹² Social Science Citation Index.

Az IEA-nak a nemzetközi kutatói közösségre gyakorolt másik hatása az IEA által létrehozott adatbank hasznosításában rejlik. A stockholmi központban létesített IEA adatbank mellett számos európai és észak-amerikai egyetem adatbankja vette át az adataink gyűjteményét. Továbbá, amint az IEA Társaság által szerkesztett Annotált Bibliográfiából¹³ az kiderül, az utóbbi években számos könyvet és tanulmányt publikáltak, elsősorban azokban az országokban, amelyek a Hat tantárgy tanulmányban részt vettek. A publikációk jelentős része az IEA adatok másodlagos feldolgozásából származik.

Záró megjegyzések

Az IEA kutatások hatásáról beszélve eddig még nem említettük azt a körülményt, hogy tevékenységünk révén létrejött a pedagógiai kutatók és kutatóintézetek nemzetközi hálózata. Több mint két évtized óta a résztvevő intézetek vezető kutatói évente legalább egyszer találkoztak. A kutatási témák országos koordinátorai és a kutatásokért felelős szakemberek még ennél is gyakrabban találkoztak, hogy megbeszéljék a kutatások terveit, módszereit és a publikálás kérdéseit. Az IEA kutatók általában aktív irányítói és résztvevői a világ legkülönbözőbb részein szervezett kutatásmetodikai tanfolyamoknak, és ezenkívül gyakran konzultatív feladatokat is ellátnak. Nem könnyű feladat például felmérni annak a hathetes nemzetközi tantervi szemináriumnak a hatását, amelyet 1971-ben rendeztünk meg 20 ország 123 szakembere részére. A terület elismert szakértői (és ezek persze nem mind okvetlenül IEA kutatók) tanították a szeminárium résztvevőit.

Az IEA hálózat több szempontból is hatást gyakorol a pedagógiai kutatás egyéb nemzetközi szervezeteire és ténykedésére. Jó példa erre a *Pedagógiai Kutatás Enciklopédiája*,¹⁴ ami az első kísérlet arra, hogy a pedagógiai kutatás és a tudományos elemzés eredményeit összegyűjtsük, és ezáltal segítséget adjunk az oktatási problémák megoldásához szerte a világon. Jellemzőnek találom, hogy mostani konferenciáink résztvevői közül igen sokan az enciklopédia szerkesztői és munkatársai közé tartoznak.

Közismert, hogy egy ország oktatása mélyen beleágyazódik az illető ország kultúrájába és hagyományaiba. Éppen ezért könnyen előfordul, hogy egy országon belül a pedagógiai kutatás a provincializmus jegyeit mutatja fel. Hogy ettől megszabadulhasson, nagy szüksége van az összehasonlító szempontra, a világ más részeiből származó koncepcionális és metodológiai hatásokra.

Míthogy a nevelés fő funkciója olyan értékek és orientációk átszármaztatása, amelyek egy bizonyos kultúrához kötődnek, kézenfekvőnek látszik, hogy a pedagógiai kutatás módszereit – és ezen belül is elsőként a széles körű tudásszint felmérések módszerét, mely metodológiát a pozitívizmus és az empirizmus hatására a nyugati világban fejlesztették ki – úgy fogják fel, mint az intellektuális kolonializmus egy módját. Nyugat-Európában és Észak-Amerikában manapság többféle kutatási modell létezik. A pozitivistá és neo-pozitivistá modellek lényege, hogy a jelenségek okait keresik (kauzálisak) és enné-

¹³ Az IEA kutatások annotált bibliográfiája, angolul. Szerkesztette: T. N. Postlethwaite, A. Lewy. IEA, 1979.

¹⁴ International Encyclopedia of Education: Research and Studies. Főszerkesztők: T. Husén, T. N. Postlethwaite. Pergamon Press. Előreláthatólag 1983-ban jelenik meg.

fogva magyarázó jellegűek; más modellek az embert célmegvalósító lénynek tekintik és inkább megérteni, semmint megmagyarázni akarják. A „megértést” előnyben részesítő, fenomenológiai vagy hermeneutikus irányzat így szembe kerülhet a kvantifikálással, az adatgyűjtéssel és a magyarázó elvvel magával. A neo-pozitivistáknak az a modell az, amelyért bírálják, mert abban az akadémikus tudomány részéről fenyegető elnyomást látják. A fő kérdés az, hogy milyen mértékben alkalmazható a nyugati, pozitivisták kutatási modellje a mai fejlődő országok többségére jellemző agrár társadalmakban. Vajon alkalmazhatók-e azok a metodikai elvek és technikák, amelyek alapos hozzáértést és bőséges erőforrásokat kívánnak a nem-technológiai társadalmaktól? Ezekre a kérdésekre nem tudok biztos választ adni. Az alapvető tudás körét tekintve mindenestre értelmetlennek tűnik nekem, hogy afrikai fizikáról vagy ázsiai kémiai kutatásokról beszéljünk mint olyanokról, amelyek alapvetően eltérnek az európai és amerikai tudománytól. Ugyanakkor elismerem, hogy észszerűnek tűnik a fejlett és a fejlődő országok kontrasztjáról beszélni. Ez a különbségtétel persze hallgatólagosan feltételezi, hogy a fejlődők előbb vagy utóbb valamiképpen elérik a fejlettek színvonalát.

Mégis, a társadalomtudományok területén a helyzet némileg különböző. A kulturális értékek eltérők, és az a mód, ahogy az emberi magatartást és az emberi dolgokat megközelítik, erős kulturális sajátosságokat mutat. A pedagógiai kutatók főként az iskolával foglalkoznak, amely intézményt eredetileg az északi féltekén találták ki, és onnan importálták – mint az egész korszerű technológiát – a világ más tájai felé. El kell tehát ismerünk, hogy az iskola működésének a kutatása eme import része.

Szükséges aláhúzni, hogy a pedagógiai kutatás nem merül ki adattömegek összegyűjtésében és kvantitatív elemzésekben. Először is fogalmi összefüggésekbe kell helyeznünk azt, amit kutatni kívánunk. Empirikus módon szerzett adatainkat azon fogalmi rendszer segítségével fogjuk interpretálni, amelyet a kutatás kezdetén meghatározunk. A különböző kutatási modellek, fogalmi összefüggések és kutatási módszerek tanulmányozása lehetővé teszi, hogy tanuljunk egymástól. Erre nagy szükség van. Korábban már jeleztem, hogy az egyoldalú kvantitatív megközelítést újabban sok bírálat éri. Hangsúlyozni szeretném, hogy a kvantitatív módszer és a statisztikai analízis semmiképpen sem zárja ki a kvalitatív módszereket, tehát a jelenségek történeti megközelítését vagy a megfigyelést. Ezek kiegészítik egymást.

Megteremtettük a kölcsönös tanulás, az ismeretek adásának és vevésének terét, melyet jól hasznosíthatnak az IEA-ba tömörült, a világ minden kontinenséről származó, különböző kultúrákat, tradíciókat és gazdasági rendszereket reprezentáló országok pedagógiai kutatóintézetei. Ha ennek a tanulási folyamatnak az intenzitását növelni tudjuk, akkor nemcsak egymást fogjuk megérteni, hanem esetleg a minket érdeklő oktatási problémákat is eredményesebben oldhatjuk meg.

Mint pedagógiai kutatóknak az a feladatunk, hogy az oktatási és pedagógiai problémákat, bárhol merüljenek fel, nyitott gondolkodással közelítsük meg, és mindent megtegyünk a helyes megoldás érdekében. Amíg képesek vagyunk arra, hogy gondolkodásunkban a dogmatizmust elkerüljük és különböző megközelítési módokat és interpretációkat alkalmazzunk, addig mindig előmozdíthatjuk – és ez az IEA feladata – az országok, a kutatóintézetek és a kultúrák közeledését.

Jelenleg egy összehasonlító tanulmányon dolgozom; négy országban azt szeretném kideríteni, hogyan viszonyulnak egymáshoz a pedagógiai kutatók és az oktatáspolitikusok.

tikusok. Így nem kerülhetem meg annak elemzését, hogyan hat a kutatás a politikára. Miután több, oktatáspolitikai szempontból kulcspozícióban levő emberrel interjút készítettem, a kutatásnak a politikára gyakorolt hatását a következőképpen általánosítottam. A kutatás ritkán gyakorol közvetlen hatást a politikusokra. A hatás általában indirekt módon és hosszú távon közvetítődik. Úgy vélem, hogy a kutatási eredmények és információk állandó „permetezése”¹⁵ révén lehet elérni, hogy a politikát és a politikai döntéseket befolyásolhassuk. Sem a politikusok, sem munkatársaik nem olvasnak tudományos közleményeket. Talán ha a kutatási eredményeket a népszerű folyóiratok és újságok gyengéd közvetítésére bízjuk, fokozatosan megváltoztathatjuk az illetékesek nézetét a valóságról, és arról, hogy valójában mi a nevelés kompetenciája. Sokszor gondolok arra, milyen fontos, hogy az IEA-ba tömörült országos központok feltegyék maguknak a kérdést, miként biztosítják a kommunikációt a döntéshozó szervek felé. Kutatásunk hatása nemcsak azon múlik, hogy a tudományos közvélemény elismeri-e vagy sem a munkánkat, hanem azokon a kapcsolatokon is, amelyeket közvetlen és közvetett módon az oktatáspolitikával kialakítunk és fenntartunk.

Fordította: Báthory Zoltán

FALUS IVÁN

A VALÓSÁGFELTÁRÁS, AZ ELMÉLETI IGÉNYESSÉG ÉS A GYAKORLATI HASZNOSSÁG EGYSÉGE

Az utóbbi években egyre nagyobb számban jelennek meg a Szovjetunióban olyan neveléstudományi munkák, amelyek nem kerülhetik el a didaktika hazai művelőinek figyelmét. Ezeket a monográfiákat, illetve tanulmányköteteket ugyanis a korábban megszokott elméleti igényesség mellett egyrészt az empirikus kutatási eredmények felhasználása, másrészt a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható, az oktató-nevelő munka eredményességét fokozó útmutatások jellemzik. Közös vonásuk ezeknek a kutatásoknak az is, hogy az oktatás eredményességének kritériumaként nem az elsajátított ismeretek mennyiségét és minőségét jelölik meg, hanem a személyiség fejlődésének az erkölcsi, értelmi stb. képességekben megragadható ismérveit. Ennek a fejlesztő oktatásnak az érdekében az oktatási folyamat minden összetevőjét igyekeznek tökéletesíteni, optimalizálni. Sz. A. Szaporinszkij *Az oktatás és a tudományos megismerés*¹ című munkája szakítva az e témában élő hagyományokkal, az oktatási folyamatban végbemenő megismerési folyamatot elsősorban nem a társadalmi-történelmi megismerés sajátosságaival veti össze, hanem a tudományos megismerés újonnan feltárt törvényszerűségeivel. Így ez a látszólag elméleti indíttatású könyv közvetlen felhasználható segítséget ad az oktatás problémacentrikus szervezéséhez, a tananyag oly módon történő kiválasztásához, hogy annak elméleti színvonala minél

¹⁵ Trickle down.

¹ *Шпороинский, С. А.: Обучение и научное познание. Педагогика, Москва, 1981, 208 p.*