

A SIKER KÉNYSZERE – GLOBALIZÁLT OKTATÁSIRÁNYÍTÁS A 21. SZÁZADBAN

LÓRINCZ BORBÁLA

ELTE Szociológia Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. november 8., elfogadva: 2021. november 17.

ALEXANDER W. WISEMAN & CALLEY S. TAYLOR (eds): *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. (International Perspectives on Education and Society, Vol. 31.) Bingley 2017. Emerald Publishing. xii + 279 pp. DOI: 10.1108/S1479-3679201731

„Am amikor mélyebben megvizsgáljuk az OECD-nek a nemzeti oktatáspolitikák alakulásában játszott szerepét [...], túl könnyű lenne azt magától értetődőként elfogadni. Ki határozta meg az irányt? Ki adott erre felhatalmazást? Milyen alternatívák kerültek megfontolásra, majd elvetésre? Milyen okokból? És ami még rosszabb: mely víziók és értékek merültek feledésbe a nagy sietségben, hogy megfeleljünk az OECD által kínált, legitimnek elismert jó gyakorlatok és globális, tudományosan megalapozott szakpolitikai normák diktálta tempónak? Ezeket a kérdéseket érdemes megfontolni.”

Meg P. Gardinier¹

Oktatással és oktatáspolitikával foglalkozó kutatóként elkerülhetetlen valamilyen viszony kialakítása azzal a felbecsülhetetlen mennyiségű adattal és elemzéssel, amelyet az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) a témában összegyűjt, létrehoz, és a nyilvánosság, a szakemberek és a döntéshozók rendelkezésére bocsát. Van, aki csodálattal lubickol a PISA-felmérések által biztosított, több tucat országot és már most évtizedeket fel-

ölő adattengerben, mások éles kritikával viszonyulnak az OECD értékrendjéhez és motivációihoz, megkérdőjelezve mind a számszerűsíthető mérések egyeduralmát, mind a gazdasági sikerességnek az oktatás végső céljaként való meghatározását. Az Alexander W. Wiseman és Calley S. Taylor által szerkesztett, 2017-ben megjelent *The Impact of the OECD on Education Worldwide* című kötet (az *International Perspectives on Education and Society* so-

¹ „But when we look deeper at the OECD’s influence in and on national education policies [...] it is too easy to take it for granted. Who has set this course? Under whose authority? What alternatives have been considered, and rejected? For what reasons? Worse, what visions and values have been forgotten in the rush to embrace the legitimized best practices and global evidence-based policy norms provided readily by the OECD? These are questions worth investigating.” (Wiseman–Taylor 2017: 265.)

rozat 31. darabja) jó érzékkel egyensúlyoz a polémia két pólusa között. Több értékes elemzéssel szolgál a PISA, a PISA for Schools és a TALIS hatásairól három kontinens országában, ugyanakkor kellő municiót szolgáltat azoknak is, akik nem fogadják el kritikátlanul a szervezet oktatáspolitikára gyakorolt befolyását.

A kötetet kinyitva az olvasó némi csodálkozással veszi tudomásul, hogy nincs bevezető fejezet, még előszó sem, hanem rögtön Bernard Hugonnier Franciaországról szóló elemzésével indul a szövegek sora. Feltételezve, hogy a nyitófejezet adja meg a kötet alaphangját, az a balsejtelem támadhat az emberben, hogy a továbbiakban is a PISA-mérések áldásos hatásait taglaló írásokra számíthat. A szerző nehezményezi, hogy – más országokkal ellentétben – a francia döntéshozók és a közvélemény csak többérvnyi konfliktusos viszony után tértek jobb belátásra, és vették tudomásul, hogy az oktatáspolitikai alakulásának tükröznie kell a mérések tanulságait. A franciaországi ellenállás okait vizsgálva Hugonnier szól a nemzeti tanterv és a PISA elvárásainak különbségeiről, a tanárok értékelési gyakorlatának és prioritásainak zavaros voltáról, valamint a szülőknél a kompetenciaalapú tanulás szembeni fenntartásairól is. Az írás szempontokat adhat más, a PISA eredményeire kevésbé reflektáló országok vizsgálatához, azonban a szerző szenvedélyes felháborodása az OECD ajánlásainak figyelmen kívül hagyása felett némileg megkérdőjelezi az elemzés objektivitását.

A kötet tíz fejezete közül három további foglalkozik az OECD méréseinek hatásaival különböző országokban. Az ötödik fejezetben Oren Pizmony-Levi az Egyesült Államok és Izrael példáján szemlélteti, hogy a szervezet kitűzött céljainak egyike, a nyilvánosság tájékoztatása, milyen kis mértékben valósul meg a gyakorlatban – annak ellenére, hogy a mérések legfőbb

szponzora az adófizetők közössége. A tanulmányhoz a szerző mindkét országban közvéleménykutatások adatait elemezte, arra keresve a választ, mennyiben ismerik a polgárok a PISA eredményeit, hogyan értékelik a méréseket, illetve milyen mintázatokat mutat tudásuk és véleményük különböző demográfiai változók szerint. Érdekes tanulság, hogy bár a magasabban képzett válaszadók úgy gondolják, többet tudnak a PISA-ról, hajlamosak alábecsülni az országukban tanuló 15 évesek eredményeit, míg a kevésbé képzettek reálisabban tippelik meg ezeket.

Hitoshi Sato a nyolcadik fejezetben azt vizsgálja, milyen módon hatol be a PISA Japán és Norvégia oktatáspolitikájába. Ahogy Franciaországot, úgy ezt a két országot is érintette az ún. PISA-sokk: az a jelenség, hogy az oktatási rendszerüket alapvetően sikeresnek tartó államok döntéshozói és közvéleménye a mérések nyomán szembesül fiataljai „versenyképtelenségével”, ami aztán viták és változások sorát indítja el a közbeszédben és az oktatáspolitikában. Sato elemzésében arra helyezi a hangsúlyt, miképp válik normává a PISA a részt vevő országokban, mégpedig elsősorban arra a folyamatra, amelynek során a nemzeti tantervek tartalma (a tananyag) a tanulságok és – bár nem tekintélyelvű, hanem „puha” hatalmi technikákkal kifejezett – elvárások hatására egységesedik.

A kilencedik fejezetben Ji-Hye Kim a PISA dél-koreai hatásait dokumentumelemzés segítségével vizsgálja. Arra keresi a választ, hogy milyen hatással voltak a mérések az oktatáspolitikák alakulására, a nemzeti tantervre, illetve a vizsgarendszerre. Az írás elméleti háttérét Edward Said „utazó elmélet” fogalmára alapozza a szerző, amellelt érvelve, hogy a hatás nem egyirányú: nemcsak a mérések tanulságai változtatják meg az országos és a helyi oktatáspolitikákat, hanem a különböző kon-

textusok, történelmek, kultúrák és oktatási környezetek is formálják a PISA mint „utazó entitás” természetét. Kim esettanulmánya különösen azért érdekes, mert a kötetben tárgyalt többi országgal ellentétben Dél-Korea sorozatosan kiemelkedő eredményeket ért el a PISA-mérések során. Ez a tény sem változtatott azon, hogy az oktatáspolitikai döntéshozókat az eredményesség és hatékonyság további hasznolására sarkallják a tesztek.

Szintén a PISA-mérések nemzeti szinten érvényesülő hatásaival foglalkozik Seong Won Han írása (a második fejezet), amelyben – kivételes módon – nem a kognitív teszteredményeket, hanem a diákok tudományos-technológiai (STEM) karrierrel kapcsolatos elvárásait elemzi a 2000-ban, 2003-ban és 2006-ban gyűjtött adatok alapján. A tanulmány több szempont szerint is összehasonlító jellegű: vizsgálja a karrierelvárások alakulását a diákok teszteredményeinek fényében, megnézi a különbséget a számítástechnikai-mérnöki, illetve az egészségügyi karrierrel kapcsolatos elvárások között, illetve nemek szerint is összehasonlítja az eredményeket. Bár a tárgyalt kutatás a szerző bevallása szerint is deskriptív, fontos információkkal szolgál: kiderül ugyanis, hogy országokon átívelő tendenciának tekinthető, hogy a legjobb eredményeket elérő gyerekek egyre kevésbé feltételezik magukról, hogy tudományos vagy technológiai karrier vár rájuk.

A PISA helyett a 2008-ban indult, ötévente ismételt TALIS vizsgálatot² helyezi középpontba a harmadik fejezetben Anthony Cerqua, Clermont Gauthier és Martial Dembélé, illetve a hatodik fejezetben Pablo Fraser és William C. Smith. A tanároknak és intézményvezetőknek szóló TALIS-kérdőív az oktatást végző szakemberek szakmai fejlődését, pedagógiai

meggyőződését és gyakorlatait, értékelését és megbecsültségét vizsgálja. A két fejezet szerzői kiemelik, hogy az oktatás sikerét hangsúlyozó diskurzusban egyre jelentősebb szerepet kap a pedagógiai munka, illetve a tanárok minőségének a témája. Az OECD megközelítésében – kevéssé meglepő módon – a pedagógusok által kitöltött kérdőív végső célja is leginkább az, hogy az oktatás folyamatának „produktuma”, a gazdaságilag sikeres állampolgár létrehozásának feltételeit vizsgálja. Cerqua és munkatársainak dokumentum-elemzése több ellentmondást is azonosít az OECD megközelítésében – például a pedagógiai pluralizmus és a tanári autonómia, illetve az empirikus alapú irányelvek között –, bár utóbbiak a vizsgálat szerint leginkább hiányukkal tüntetnek. Hozzájuk hasonlóan Fraser és Smith is kritikus az OECD tanárokat érintő gyakorlataival szemben. Ők tartalomelemzés segítségével igyekeznek feltárni a szervezet irányítási mechanizmusainak – a normatív és széles körben elfogadott eszmei háttér megteremtésének, a szakpolitikai beszámolóknak, illetve az adatgyűjtésnek – a hatásait.

Az oktatásban dolgozó szakemberekkel foglalkozik Beatriz Pont is a negyedik fejezetben, amelyben azt vizsgálja, hogyan segíthető elő az intézményvezetők által iskolai szinten az oktatási egyenlőség. A fejezet erőssége a bevezetés, amelyben a szerző részletesen tárgyalja a méltányos oktatás céljának érvényességét, és adatok alapján érvel amellett, hogy a minőség és az esélyegyenlőség kéz a kézben jár. Összehasonlító elemzésében kitér a „kiemelkedően teljesítő iskolarendszerek” különböző jellemzőire. Magyar szempontból különösen figyelemreméltó része az írásnak a pedagógus-szakma megbecsültségét és a pedagógusok igazságos eloszlását (ti., hogy a legkiválóbb szakemberek kerüljenek a legnagyobb kihívást jelentő iskolákba) hangsúlyozó rész, illetve a szabad iskolaválasztás kritikája.

² <https://www.oecd.org/education/talis/talisfaq/> [Letöltve: 2021. 11. 8.]

A kötetben helyet kapó szerzők közül a legkérlelhetőbb kritikát Steven Lewis fogalmazza meg a PISA for Schools mérések kapcsán, amelyek – az országos szintű eredményeket mutató PISA-val ellentétben – iskolai szinten mérik a diákok teljesítményét annak érdekében, hogy az intézmények a világszintű összehasonlítás módszerének segítségével fejlődhessenek. A mérés alkotói büszkén vállalják,³ hogy a két teszt hasonló keretrendszerének hála, a PISA for Schools során felmért iskolák teljes oktatási rendszerekkel hasonlíthatják össze magukat – mintha az intézmény az országhoz hasonlóan működő entitás volna. A nemzetközi összehasonlítás „növekvő igényére” hivatkoznak: szerintük mind több intézményvezető szeretné tudni, hogyan teljesítenek diákjai a globalizált társadalomban, nemcsak a helyi, hanem a teljes világot felölelő versenyben vágyva kiemelkedő pozícióra. Lewis ezzel szemben úgy látja, a mérés nem szól másról, mint az OECD iparkodásáról, hogy mind közvetlenebbül hathasson az intézményi szintű döntéshozatalra. Emellett kritikájának fontos eleme, hogy tiltakozik az egyes intézmények kulturális és történelmi kontextusát figyelmen kívül hagyó értékelés ellen, ahogy amiatt is, hogy a mérések logikája az iskolák kizárólagos felelősségét feltételezi diákjaik sikerei és kudarcai mögött.

Az utolsó fejezetben az olvasó végül hozzájut a könyv elejéről hiányzó áttekinthető és összefoglaló szempontokhoz. Meg P. Gardinier először az OECD világszintű szakpolitikai szereplővé válásának folyamatát tekinti át, mintegy történelmi kontextusba helyezve a korábban olvasott elemzéseket. Ezután a tanulmányok alapján a szervezet globális irányító szerepének többféle elméleti értelmezésére tesz kísérletet. Kiemeli, hogy az államok

alkotmányokon alapuló tekintélyével szemben az OECD puhább hatalomtechnikák segítségével érvényesíti befolyását, egyrészt a tudományosságra, másrészt bizonyos normatív, feltételezésük szerint világszerte elfogadott értékekre hivatkozva. Ebben a rendszerben bár továbbra is a nemzetállamok az oktatás elsődleges felelősei, a diákoknak már a globális tudástermelésben kell részt venniük, hozzájárulva a gazdasági fejlődés nagy, közös céljához. Gardinier felveti az elszámoltathatóság problémáját is: utal egyrészt a számszerűsített adatok szinte mindig megkérdőjelezetlen voltára, másrészt az OECD hatalomgyakorlásában rejlő felelősségáthárításra is: „mi nem mondjuk meg nekik, mit tegyenek, csak azt, hogy mások hogy csinálják”. A szerző egyértelműen a kötet kritikai vonalával azonosul: tanulságként azt fogalmazza meg, hogy kutatóként, szakemberként és állampolgárként is keresnünk kell az oktatásirányítás alternatív lehetőségeit a mérőben kvantitatív megközelítés egyeduralmával szemben.

Bár a kötet szerkesztési elveit nehéz volna megfejteni – az országos szintű esettanulmányok kiválasztásának és a tanulmányok sorrendjének logikája sem világos –, összességében elmondható, hogy az OECD oktatásra gyakorolt hatásairól hiteles és komplex képet ad. Ha e recenzió elején emlegetett ellentét, a csodálat és a kritika közötti választáshoz kész válaszokat vár az olvasó, csalódnia kell. A tanulmányokból világosan kiderül, hogy a szervezet által végzett tudástermelés eredményei olyan gazdagságú és mennyiségű információt jelentenek, amelyet nem becsülhet le senki, aki hisz az empirikus alapú szakpolitikai döntéshozatal – nehezen vitatható – értékében. Ugyanakkor szinte disztópikus hangulatot teremt annak áttekintése, hogy az OECD milyen mélységben befolyásolja a nemzetállamok, azokon belül pedig a lokalitások, sőt egyes

³ <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools-faq.htm> [Letöltve: 2021. 11. 8.]

intézmények működését is anélkül, hogy bármilyen erőszakos vagy tekintélyelvű eszközöz kellene folyamodnia, és anélkül hogy ennek az állampolgárok igazán tudatában lennének. Nem kevésbé nyomasztó érzést kelthet az a felismerés, hogy mindezt a gazdasági sikerre, eredményességre, hatékonyságra, minőségre, teljesítményre való folyamatos hivatkozással teszi, az oktatási rendszerekben élő gyerekek és pedagógusok személyét, igényeit, élményeit, egyéni és kulturális különbségeit teljességgel háttérbe szorítva.

A Magyarországgal foglalkozó oktatás-kutatási szakirodalomban sem egyértelmű az OECD hatásának megítélése. Az elmúlt tíz év oktatáspolitikájának kritikája gyakran hivatkozik a romló PISA-eredményekre, és látványos a minden eddigi mérés során újra és újra megerősített tény, hogy a magyar oktatási rendszer nemzetközi szinten kiemelkedően egyenlőtlen: a teszteredmények rendkívül nagy mértékű összefüggést mutatnak a családi háttérrel.⁴ Bár a mérés-

sek hozzájárulnak az oktatási rendszerben tapasztalható egyenlőtlenség és minőségromlás számszerűsítéséhez és láthatóvá tételéhez, fontos látni, hogy az OECD által képviselt neoliberais, teljesítménycentrikus, illetve az oktatásban részt vevő tanulók differenciálatlan értékelésén alapuló szemlélet önmagában korántsem elég az egyenlőtlenségek csökkentéséhez, de a – mindenkinek járó – minőségi oktatás megteremtéséhez sem. Az egyes nemzetállamok, azok társadalma, pedagógusai, illetve a lokális viszonyok, az iskolai klíma, egy-egy helyi közösség vagy gyerekcsoport jellegzetességeinek figyelembevétele nélkül hiába minden összehasonlítás: a gyakorlatban alkalmazható tanulságok elmaradnak. Wiseman és Taylor kötete abban segíthet az olvasónak, legyen az kutató, pedagógus vagy érdeklődő állampolgár, hogy átlássa az OECD-jelenség komplexitását, szempontokat kapjon annak értelmezéséhez, és iránymutatást egy konstruktív kritikus megközelítéshez.

⁴ LANNERT J.: Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In: KOLOSI T. & TÓTH I. G. (eds) Társadalmi Riport 2018. Budapest, TÁRKI. pp. 167–185.