

dasági racionalitás egyoldalú érvényesülését. Az oktatási rendszereknek mint nyitott rendszereknek a modellálásában és fejlesztésében felhalmozódott tudományos tapasztalatok ismertetése után olvashatjuk a tanulmány azon következtetéseit, melyek az oktatástechnológia vonatkozásában érvényesek. Eszerint az oktatás mint társadalmi rendszer *nyitott*, azaz a környezetre, a társadalmi igényekre, a közösségi elvárásokra képes reagálni, sőt fejlődésének és működésének egyik legfontosabb hajtóereje éppen az említett hatásokra vezethető vissza. Ezzel szemben az oktatási rendszer alacsonyabb szintű alrendszerei – úgy mint a tantervek gyakorlati megvalósítására kidolgozott rendszerek alapvetően *zárt* (hard) rendszerként működnek. Ennek jele, hogy a tanterveket, tanmeneteket tervező szakemberek feladataikat afféle „mérnöki tervezőmunkának” fogják fel. A jelenség ismert: az előre kidolgozott oktatási anyagok használata, háttérbe szorítja a tanmenetek összeállításának interaktív tervezőmunkáját – a nyitott rendszerépítést. Valódi változást az hozna, ha az új utakon járók bátorságával az oktatás sorozatos reformjai helyett, annak olyan átalakítása valósulna meg, mely a tanmenetek és oktatási programok szintjén is nyitott rendszerek érvényesülését tenné lehetővé. Az áttérés nélkülözhetetlen előfeltétele ugyanakkor, hogy az oktatás mindennapos feladatát végzők körében általánossá váljon a rendszerben való gondolkodás, illetve elterjedjen körükben a nyitott rendszerek építésének készsége, együtt járva a rendszertervezés terén megvalósuló versennyel.

A médiák oktatásban betöltött szerepéről szólva a szerzők megjegyzik, hogy a témával foglalkozó kutatások közös jellemzője, hogy a *szórakozás és a tanulás* egymásnak ellentmondó fogalmi dichotómiája segítségével értelmezik a médiafogyasztási szokásokat. Általános meggyőződés, hogy a tanulók odahaza a szórakozás céljával használják a médiákat, míg az iskolában a megszerzett tudásszerzés érdekében válnak hallgatóvá, nézővé. A koncepcionális kérdéseket is felvető tanulmány írói azt állítják, hogy a hagyományos médiafogalom újraértelmezésével felismerhetővé válnak a média szórakoztató és oktató szerepének együtt járásában rejlő lehetőségek is. Az „*edutainment*” ennek jegyében a két funkció együttes előfordulását jelenti (educatio + entertainment), ami a médiák növekvő differenciálódása, interaktivitása, rugalmassága és a felhasználói igényekhez való fokozott igazodása révén a jövőbeli fejlődés bővülő lehetőségei előtt áll.

Stephen T. Kerr, a Washingtoni Egyetem szociológusa az oktatástechnológia szociológiájának fejlődését és jövőbeni feladatait foglalta össze. Gondolatmenetét azért is érdemes külön felidézni, mert megállapításai a jelenlegi kelet-európai viszonyokhoz maradéktalanul illeszkednek – noha ezek a gondolatok 6 estendővel

ezelőtt kerültek papírra. Az oktatástechnológia szociológiai megközelítése jelzi a pedagógusszereppel összefüggésben megragadható változásokat. Ha a pedagógusokkal szemben elvárásá válik a számítógép használata szakmai munkájuk során, akkor az ehhez szükséges valamennyi feltételről gondoskodni kell. A pedagógusképzésben lényeges szerepet kell kapnia az oktatástechnológia tantárgyának, maguknak a pedagógusoknak pedig fel kell ismerniük, hogy az elkövetkező években az egyik legfontosabb szakmai feladatuk lesz az információs és kommunikációs technológiák meghonosítása az oktatásban. Az oktatók munkájának sikeréhez ugyanakkor gondoskodni kell a kielégítő hardver és szoftverellátottságról is. Röviden tehát: biztosítani kell a pedagógusok számára szakmai fejlődésük feltételeit, ha elvárjuk tőlük, hogy az oktatástechnológia alkalmazásában kreatívan előrelépjenek.

A kézikönyv megrendelése az AECT honlapján lehetséges, a mű digitalizált változata megtekinthető az Oktatáskutató Intézet Könyvtárában.

(David H. Jonassen [ed] *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. University of Missouri, 1996.)

Török Balázs



A HOLNAP ISKOLÁI

Az iskolázás és az iskolák jövőjét mérlegelő kötet az oktatási miniszterek 1996-os párizsi találkozájának anyagára épül, témája az iskola lehetséges szerepe a változó társadalomban, s az élethosszig tartó tanulás, illetve az a mód, ahogyan az iskolák ezt elő tudják segíteni. A kötet első része négy fejezetben az iskolázás egyes fő kérdéseit járja körül, az első fejezet az iskolázás tágabb környezetében ható trendeket és mozgatóerőket, a második a fejlesztés kérdéseit az iskolázás terén, a harmadik a jövő iskolázásának lehetséges forráskönyveit, a negyedik áttekintést ad a kapcsolódó oktatáspolitikai célokról, feszültségekről és kérdésekről. A kötet második része az OECD „*Schooling for Tomorrow*” projektjében született szakértői anyagokat ad közre. Jelen ismertetésben csak a kötet első, átfogó kérdéseket tárgyaló részével foglalkozunk.

Az első fejezet (Az iskolázás tágabb környezete) széleskörű áttekintést nyújt azokról a fő – gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális, környezetet érintő – tendenciákról, melyek az iskolák környezetét alakítják, s melyek jelentős *kihívást* jelentenek az oktatási rendszer, s az iskolák számára. Első helyen olyan *demográfiai* – társadalmi változásokat sorakoztat fel, melyek

egészen közvetlenül érintik az iskolák világát: a gyermekkor és az ifjúkor határainak és tartalmának megváltozását. A gyermekkor és a serdülőkor a fejlett országokban jellemzően meghosszabbodott, ami egyben feszültséget is kelt, s változás irányába ható nyomásként érvényesülhet: a felnőtt státusz elérésének késleltetettsége ellentétben áll a korábbra kerülő pubertással és szexuális tevékenység megkezdésével, sőt, a serdülő fiatalok jelentős tényezők már fogyasztóként is. Másik kapcsolódó jelenség, hogy az intézményes világ és a privát szféra eltávolodóban van egymástól: az előbbiben erős kontroll, utóbbiban a választás, az önkifejezés érvényesül. Mivel az iskola az előbbihez tartozik, ha a szakadék tovább nő, nehéz lesz fenntartani az iskolák legitimitását, s biztosítani a tanulók motiváltságát. A demográfiai egyensúly is változóban van: a fejlett társadalmak öregedése következtében új intergenerációs kapcsolatok kialakulására lehet számítani (az OECD országok többségében a 15 év alattiak aránya csökken, a 65 felettieké nő).

A demográfiai változások másik területe a *nemek közti viszonyt* és a *családot* érinti. A nők szerepe az elmúlt évtizedekben a társadalomban radikálisan megváltozott, ami nemcsak a termékenységi mutatók csökkenésében, hanem a nők munkaerőpiaci szerepének megerősödésében is megmutatkozik. A család élete és szerkezete jelentős mértékben átalakult, kevés az együtt töltött idő, és sok a felbomlott család, s egyre több a gyermekét egyedül nevelő szülő.

Jelentős változások történtek a *tudás, technológia és munka* területén is. A tanulási alapú gazdasággal, a gyors változásokkal való lépéstartásra képes tanuló társadalom, tanuló szervezetek igényének megjelenése figyelhető meg. A munka világában és a karrierekben is változások következtek be. A szolgáltató szektor térnyerésével megváltoztak a munkaerőpiaci igények: sok munkakör ma sem igényel magas képzettséget, nem csökkent a bizonytalanság, s átalakultak a szükséges készségek és képességek, s változóban van a karrier fogalma is. A foglalkoztatottság tartós biztosítása egyre inkább növekvő felnőttoktatási részvételt, élethosszig tartó tanulást feltételez.

A *fogyasztás, életmód, egyenlőtlenség* egy másik jelentős, kihívást jelentő dimenzió a jövő oktatása számára. A fogyasztás szintje a jólét egyik legfontosabb nézőpontja az OECD országokban, a fogyasztás önmagában is érték, viszonyítási pont. A várakozásokkal ellentétben a felmérések szerint azonban a növekvő fogyasztás nem jár együtt a jóléttel, a megelégedettség növekedésével, ami az USA-ban 1957-ben érte el a csúcspontját, s azóta bár a fogyasztás jelentős mértékben megnövekedett, az elégedettség szintén jelentős mértékben csökkent. A fogyasztási színvonal növekedése nemcsak önmagában okoz gondot, de azért is,

mivel sokan kimaradnak belőle: a Föld 6 milliárd népességéből 2,5 milliárd él kevesebb, mint 2 dollárból naponta. A túlnépesedés mellett a környezet megóvása szintén nagyon fontos kérdés a fenntartható fejlődés szempontjából, az oktatásnak mindkettőben nagy szerepe lehet.

A *globalizáció* és a vele kapcsolatos folyamatok egy másik területét jelentik az oktatás környezetében tetten érhető kihívásoknak. A globalizáció ellentmondásos, összetett jelenség, s az elmúlt egy-két évtizedben felgyorsulni látszik. Különböző reakciókat vált ki, sokan pozitívan értékelik, mások negatívan, mivel hozzájárul a gazdasági és politikai egyenlőtlenségek növekedéséhez, s a nem feltétlenül demokratikusan működő nemzetközi szervezetek szerepének megnövekedéséhez. Míg a nyelvi és a kulturális dimenzióban megfigyelhető globalizálódás sokakat aggaszt (pl. az angol nyelv térnyerése), mások számára ugyanakkor éppen ezzel felszabadító (pl. a világháló használata következtében).

A növekvő országok közötti különbségek és a demográfiai nyomás megnöveli a *migrációt*. 1990 óta a migráció jelentős mértékben megnövekedett, jelentős hullámzásokkal. A tendencia növekedésére lehet számítani, hiszen miközben a világ népessége jelentős mértékben növekedik (25 év alatt várhatóan 2 milliárdval), addig az OECD országok népessége fogy, s várhatóan 2025-re csak a világ népességének 16 százalékát fogja kitenni.

A globalizáció kérdései között a *közösségek és régiók* kérdését is tárgyalja a fejezet. Az individualizáció, a lakóhely és a munkahely és városi szolgáltatások közötti fokozódó elkülönülés nem kedvez a helyi közösségek, és általában a közösségek kialakulásának. A fejlett országokban megfigyelhető a társadalmi részvétel gyengülése. Bár a közösségi tevékenységeknek új formái is kialakulnak (pl. virtuális közösségek), a közösségi terek, szocializációs szinterek elfogyóban vannak. Az iskola szocializációs funkciójának erősítése, s közösségként történő elismerésük lehetőséget jelent a helyi közösségek megtartása számára.

A második fejezetben az *iskolafejlesztés fő kérdései, területei*, irányai kerülnek előtérbe. Egy évszázaddal ezelőtt egyáltalán nem volt az oktatás általánosnak mondható, ma azonban az iskolarendszer egyike a legstabilabb társadalmi intézményeknek. Az iskola rövid története figyelmeztet rá, hogy talán nem is olyan stabil intézményről van szó, mint gondoljuk, és hogy nagy változások előtt áll ma is. A közös jellemzők ellenére ma széleskörű a sokféleség a struktúrákban, tradíciókban és szerepekben. Általában jellemző, hogy növekszik a részvétel (különösen a nőké), s hogy a növekvő oktatási részvétel elmosza a különbségtévest a részvétel kötelező és nem kötelező formái között.

Az iskolafejlesztés kérdéseit tárgyaló fejezet három területet érint: az iskolák, mint szervezetek működését, az értékelés kérdéskörét és a tanárok, a tanárpolitika kérdéseit. Az iskolák *szervezeti nézőpontból* jelentős változáson mentek keresztül: a gyár-modelltől a tanuló szervezet irányába történő óvatos elmozdulás figyelhető meg a 20. század eleje és vége között. Kérdés, hogy a gyárszerű szerveződés marad-e az iskola domináns modellje, vagy az oktatás áttöri a hagyományos szervezeti és didaktikai formákat, s átalakul a tudásalapú társadalmak számára adekvátabb „tanuló szervezetté”? Az iskolának jelentős szerepe volt az agrártársadalmak átalakulásában ipari társadalommá válásában, s ismét jelentős szerepük lehet a jelen és a jövő tudás alapú társadalmának megteremtésében. Már vannak egyes, a hagyományos formák felbomlásának irányába mutató jelek (pl. az „egy-tanáros” modell helyett a tanárok együttműködésén alapuló oktatás, a szülők és más külső szereplők bevonása az oktatás folyamatába, a munkatapasztalat szerzésére alapuló programok kialakítása, a tanári munkában az egyéni munkáról az együttműködés, a tudás átadás helyett a tudástermelés felé történő elmozdulás). Az iskolaszervezet megkívánja az épületek és eszközök rugalmas használatát éppúgy, mint az oktatáskutatás és fejlesztés átalakítását. Jelentős információs és kommunikációs technológiai (IKT) beruházásokra került sor az elmúlt időszakban az oktatás területén, különösen a hardware és az internet-kapcsolat irányában, elégtelen azonban befektetés a képességek, készségek, szervezetek és emberek irányában, aminek következménye, hogy sok történt a felszereltség tekintetében, de sok helyen nincs megfelelő a konvencionális módon működő iskolák és az IKT hatékony használata között.

Másik fontos fejlesztési kérdéskör az *értékelés, mérés és bizonyítványok szerepe*. Az értékelésnek és mérésnek jelentős szerepe, a 21. század elvárásaihoz kell igazodnia. Az értékelés a döntéshozatalnak is kulcsseleme. Hogy milyen szerepet töltsön be, s milyen adekvát információkat tartalmaz, az azon is múlik, hogy milyen átfogóan képes megragadni a rendszer és intézményi működés kulcsdimenzióit, ahelyett, hogy pusztán a könnyen mérhető dolgok mérésével szelekciós funkciót látna el? A tudásalapú társadalom, az élethosszig tartó tanulás aligha képzelhető el a kompetencia mérés és elismerése nélkül. Ennek azonban jelentős visszahatása lehet az oktatási rendszerre: megtöri valószínűleg a rendszer bizonyítványok feletti monopóliumát, sőt megváltoztatja a tanulási utak fogalmát is, bár nem kizárt, hogy az oktatási rendszerek igyekeznek ellenállni a befolyásuk elvesztésének megelőzése érdekében. Az értékelés másik formája, a formatív értékelés gyakori visszajelzést kínál a érintetteknek a tanulási folyamatban. Mivel az iskoláknak, a tanároknak és a diá-

koknak egyaránt szükségük van erre a típusú értékelésre, fontos a támogató politikák kialakítása során a tanárok erre történő kiképzése, s az értékelés beépítése a napi gyakorlatba.

A harmadik fő kérdéskör a *tanárokat és tanárpolitikákat* érinti. A tanári szakmának és a tanári minőségnek szintén növekvő elvárásokkal és nagyobb szakmai követelményekkel kell szembenéznie. A tanári pálya helyzetét ugyanakkor befolyásolja, hogy jelentős mértékű az előregedés, az elődiesedés a pályán, s nem vonzó a pályára lépés lehetősége a fiatalok számára, s jelentős a különbség a pályakezdeők és tapasztalattal bíró tanárok jövedelme között. A szakmai fejlődés biztosítása nélkülözhetetlen lenne minden tanárnak, fiatalnak és időseknek, a képzés és továbbképzés a decentralizált rendszerekben többnyire magas prioritást élvez.

A következő fejezet a *jövő iskolázásának foratókönyveit* vázolja fel. A hat foratókönyv hat alternatívát képvisel, valamennyi elképzelhető a jövőben – bár más-más valószínűséggel. Az OECD iskolázási foratókönyve: nem tisztán empirikusak (előrejelzések), és nem is tisztán normatívák (víziók), inkább alternatívák, melyek a következő 15–20 évet fogják át. A foratókönyvekkel kapcsolatosan a szerzők hangsúlyozzák azt is, hogy nincs egyetlen jövőbe vezető út, és nem lehet számítani a lehetőségek tiszta megvalósulási formára sem. Összesen hat foratókönyv felvázolására kerül sor: a foratókönyvek közül kettő a meglévő helyzet folytatását, megerősödését (status quo), kettő új dinamizmusok megjelenését feltételezi, melynek során az iskolák a társadalmi élet kulcsintézményeivé vagy tanuló szervezetekké válnak (reschooling), és kettő az iskolák pozíciójának gyengülését vetíti előre (deschooling). (A részletesebb elemzés öt szempont figyelembevételével készült: 1. attitűdök és elvárások, 2. célok és funkciók az iskolázással kapcsolatosan, 3. szervezet és struktúrák, 4. geopolitikai dimenzió, 5. tanerők.)

A *szilárd bürokratikus iskolarendszer* fennmaradása (1. foratókönyv) annak következtében áll elő, hogy az erős bürokratikus iskolarendszer ellenáll mindenfajta változásnak, ezzel fennmaradnak a jelenleg is érzékelhető problémák is egyben. Új feladatok és felelőségek adódhatnak azonban a jelenlegi feladatokhoz és felelőségekhez, ez a foratókönyv elismeri például az iskola által betöltött különböző funkciókat, ami jelentős, a változások ellenében ható tényező (családi társadalmi, szociális funkciók). Az iskolákat továbbra is gyakran éri kritika, mint idejétmúlt és a változásoknak ellenálló, azokra csak lassan reagáló intézmények. S továbbra is hatnak a jelenlegi feszültségkeltő tényezők: az iskolahasználók mint fogyasztók szerepének növekedése, az IKT szerepének növekedése és ezzel az iskola és az élet közti határok erodálása, az iskola destabi-

lizálódása, és a potenciális krízis a tanárellátottság területén.

A *piaci modell kiterjesztésének* modelljében (2. foratókönyv) a különböző társadalmi, gazdasági nyomásoknak engedve az államok nagyobb teret nyitnak a piaci folyamatoknak: ösztönzik a rendszer diverzifikálódását, az új szolgáltatók megjelenését, a deregulációt, új piaci potenciálokat fedezve fel országosan és nemzetközileg. Új piaci „valuták” alakulnak ki: indikátorok, mértékek és a tanulók és a szolgáltatók akkreditációja virágzik, a tantervi befolyásolás és a közvetlen monitoring visszaszorul, s az állami és privát szektorok közti partnerségeket ösztönzik. Ez a modell számos tényező függvénye: például, hogy milyen mértékben elégedettek az iskolafogyasztók, az iskolázást mennyire tekintik közjónak és tőkének, s milyen mértékben viseli el egy társadalom a különbségek megjelenését? Sok minden múlhat a gazdasági szféra nyitottságán, az oktatás egyes szintjein is, de a tanárellátottság krízise szintén gyorsíthatja a folyamatot.

A következő két foratókönyv az iskolák és az iskolarendszer megerősödését feltételezi, más-más hangsúlyokkal. Az *iskolák mint társadalmi központok* (3. foratókönyv) foratókönyvben az iskola mint a társadalmi fragmentáció és értékválság elleni küzdelem egy hatékony intézménye jelenik meg. Terjedésében jelentős az oktatás mint közjő szemléletének hatása, ami az iskolák felértékelődéséhez vezet. A tanulás individualizálódásával szembe egy világos közösségi hangsúly helyeződik, nagyobb prioritást kap az iskola társadalmi-közösségi funkciója. A programok és felelősségek megosztására is sor kerülhet a folyamatos tanulás egyéb formáinak bevonásával. Az iskolák, melyek nagy autonómiát élveznek, erősebben koncentrálnak a készségek és képességek megerősítésére, az élethosszig tartó tanulás megalapozására, de jelentős korrekív szerepet is betöltenek. A szakmai szerepek megosztására kerül sor a szakma és más, közösségi életben tevékeny szereplők közt (pl. egyházak, közösségi csoportok, iskolahasználók). Az eredmény egy megerősödött, s jelentős társadalmi felelősséget vállaló iskola, mely társadalmi horgonyként is működik, a társadalmi tőke termelődését segíti elő, a társadalmi megosztottság ellenében. A változásoknak azonban jelentős a forrásigényük és nagy flexibilitást igényelnek. Ha a folyamatos tanulás egyes formáival is kombinálódik, akkor az oktatási rendszeren kívüli kompetenciák elismertetésének is nagy szerepe lehet a megvalósításban. Potenciálisan veszélyt jelenthet, hogy az iskola helyi közösségekhez való közelvitele az iskolának növelheti az egyenlőtlenségeket, a szakadékokat a jó és rossz helyzetű közösségek, térségek között.

Az *iskolák mint tanuló szervezetek* modellben (4. foratókönyv) az iskolák és az oktatású egy megerősö-

dött „tudás” agenda körül szerveződik újjá, hosszú távú következményekkel mind az intézmények, mind a rendszer egésze számára. (Ez az előbbi foratókönyvtől abban különbözik, hogy erősebb hangsúly tevődik a tudásra.) Műveltségi, művészeti és kompetenciafejlesztési célok egyaránt előtérbe helyeződnek, a kísérletezés és innovációk is felértékelődnek, a tantervi specialisták és innovatív értékelési és készség elismerési formák virágoznak. A tanárok erősen motiváltak, a tanulócsoporthoz közelebb kerül, jelentős az együttműködés. Nagy hangsúly kerül a kutatásra és a fejlesztésre, az IKT széleskörűen használatos. Erős a kapcsolat az iskolák között is, valamint az iskolák és a felsőoktatás, ill. az iskolák és a média és más vállalatok között. A foratókönyv erős iskolákat és jelentős társadalmi támogatottságot feltételez, a szocio-kulturális és oktatási egyenlőtlenségekben jelentős változás nem történik.

Az utolsó két foratókönyv az iskolátlantás (deschooling) alternatíváit fogalmazza meg. A *tanulási hálózatok és hálózati társadalom* (5. foratókönyv) modell előzménye az iskolákkal szembeni kritikai attitűd felerősödése: az iskolákat erősen kritizálják, hogy túlságosan reflektívek a különböző társadalmi-kulturális környezetükre, vagy hogy nem elégítik ki a gazdasági igényeket, s az elégedetlenség odáig megy, hogy felgyorsul az iskolák elhagyása. Ezt felgyorsíthatja egy politikai, változást sürgető politika, és az internet és a számítógépek olcsó használata. Az iskolák helyét a „hálózati társadalom” veszi át, az ismereteket nem a tanárok közvetítik. Az informális tanulás és az érdekközösségek szerepe növekszik. A modellnek jelentős veszélyei is vannak: pl. a kirekesztődés, különösen azon a fiatalok esetében, akik számára, támogatási családi háttér hiányában az iskola fontos mobilitási és integrációs csatorna lehetne. A foratókönyv erősen kapcsolható egy élethosszig tartó tanulást segítő politikához, mivel a rugalmasság, flexibilitás, individualizáció a legfontosabb jellemzői közé tartozik. Vannak azonban veszélyei is: a digitális szakadék, s az esélyegyenlőtlenségek növekedése. Nyitott kérdés az is, hogy ennek megvalósulása esetén mi lenne az iskola rejtett, szocializációs funkciója?

A *beolvasztás* foratókönyve (6. scenario) a legrosszabb a változati lehetőségek közül. A helyzet a tanári pálya kríziséből adódhat, ami arra vezethető vissza, hogy míg a tanári pálya iránti minőségi követelmények megnövekedtek az elmúlt években, ugyanakkor a pálya vonzereje jelentős mértékben csökkent. A legrosszabb foratókönyv, azaz a rendszer szintű, tartós krízis több fő tényező egybeesése következményeképpen állhat elő: ha a tanári pályán levők előregedése és nyugdíjazása következtében csökken a pályán levők száma, ha ennek következtében hosszú időn át az oktatási rendszernek komoly gondokkal kell szembenéz-

nie a tanárok felkészültségét illetően, s ha ezzel egyidejűleg nem sikerül fiatalokat a pályára vonzani, pl. mivel a pálya vonzerejének növekedését lehetővé tévő béremelést túl költségesnek véli az oktatáspolitikai tanárok nagy létszámából adódóan. A helyzet és a romló teljesítmények következménye az elégedetlenség az iskolahasználók körében, az információs és kommunikációs technológia megnövekedett használata – jórészt a tanárhány ellensúlyozására. A kedvezőbb helyzetű intézmények és közösségek igitkeznek távol maradni a problémáktól, elszigetelni magukat a központi szervektől intézményi autonómiájuk mentén, ez az egyenlőtlenségek növekedésének, a szolidaritás gyengülésének irányába hat.

A fenti ismertetett forráskönyveket az OECD egy 2001-es rotterdami konferenciáján bemutatták a túlnyomórészt oktatásügyi döntéshozókból és kutatókból álló résztvevőknek, s kérdőívben megkérték őket arra, hogy véleményezzék: megítélésük szerint melyik a leginkább kívánatos és melyik a leginkább valószínű közülük. A véleményeket W. Hutmacher elemezte a kötet második részében szereplő tanulmányában, s azt találta, hogy jelentős mértékű volt az egyetértés a fő kérdésekben. A kérdezettek jellemzően az „újraskolázás” (reschooling) forráskönyvéhez csatlakoztak legszívesebben: a tanuló szervezet modellt 85 százalékuk gondolta erősen vagy közepesen kívánatosnak, az iskola mint társadalmi központ forráskönyvet 82 százalékuk. A piacosított modellel szemben inkább szkeptikusak voltak (21 százalékuk tartotta valamilyen mértékben kívánatosnak), a „status quo” forráskönyvet valószínűnek, de inkább nem kívánatos jövőnek tartották (27 százalékban voksoltak mellette).

Az egyes forráskönyvek kívánatossága vagy bekövetkezett valószínűsége feltehetően nem dönt el minden ma még nyitott kérdést az oktatás vonatkozásában, s a ma fennálló, feszültséget jelentő ellentmondásokkal továbbra is számolnunk kell. Ilyen például az oktatási rendszerben a konformitás és kísérletezés, kockázatvállalás igényének ellentéte. Az oktatási rendszerek jelentős garanciák és alacsony kockázati tényezők mentén működnek, ezért ebben a rendszerben magas a konformitás szintje, s nem magától értetődő a kockázttal, a kudarc esetleges vállalása – amit az innovatív tanuló szervezetek igényelnének. A másik ilyen ellentmondás az individuális és kollektív megközelítések között feszül: míg a tanulási utak komplexitása kétségkívül megkívánja a tanulás individualizálódását, egyéni igényekhez igazítását, a leginkább szükségesnek és kialakítandónak vélt készségek és attitűdök között azonban olyanokat találhatunk, mint a kooperáció és a csapatmunkára való képesség. A harmadik, nem könnyen feloldható ellentét a sokféleség és az egyenlő esélyek biztosítása között feszül: kérdés, meddig me-

het el az oktatási rendszer a sokféle igény kielégítésének irányába, miközben jelentős felelőssége van az esélykülönbségek közömbösítése terén is? De nem kis elmentmondás van az iskolával szemben megnövekedett elvárások és igények (társadalmi, szociális, közösségi, szocializációs stb.) valamint az intézmények és a rendszer működésének csupán kognitív funkciók teljesülését mérő értékelése között. Hogy milyenek lesznek a jövő iskolái, az még sok tekintetben nyitott kérdés, de a valószínűnek látszik, hogy a fenti paradoxonok között (szintén) egyensúlyozni kényszerülnek majd. (*What Schools for the Future? Schooling for Tomorrow. Education and Skills. OECD, 2001.*)

Imre Anna



NAPJAINK KUTATÁSI METODOLÓGIÁI

A hazai pedagógiai kutatómódszertan szakirodalmában böngészve örömmel vehetjük kezünkbe a Szabolcs Éva tollából származó könyvecskét, mely a Kutatómódszertani kiskönyvtár sorozatban jelent meg. A sorozat hasznos segítség minden pedagógiai kutatóval foglalkozó számára és útmutatást nyújt a kutatás alapkérdéseivel ismerkedőknek is. Szabolcs Éva kötete azonban önmagában is figyelmet érdemel.

Áttekintve az elmúlt évtizedek kutatómódszertani kiadványait szembevetendő, hogy azok alapvetően az empirikus kutatások, mennyiségi elemzések, valószínűségi összefüggések feltárásának metodikáját vizsgálják, ismertetik. A kvalitatív kutatómódszertan mindmáig háttérbe szorult – jó példa erre a Falus Iván szerkesztette Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe c. mű. (Falus, 1996.) Brezsnányzky László és Turjányiné Szász Ágnes e kötetéről írt recenziójában felhívja figyelmünket a kvantitatív irány dominanciájára a hazai kutatómódszertanban (Brezsnányzky-Turjányiné, Magyar Pedagógia 1993. 3–4.). E dominanciának köszönhető aránytalanságot igyekszik kötetével csökkenteni Szabolcs Éva, egyenrangú félként illesztve be a kvalitatív kutatómódszertant a pedagógiai kutatás szövetébe.

A mű egyik legnagyobb erőnye, hogy rendkívül gondosan tekinti át a különböző kutatási irányvonalak ismeretelméleti háttérét. A kvalitatív módszerrel kapcsolatos állásfoglalása értékes abban a tekintetben, hogy míg a különböző korok tudományos paradigmáinak képviselői természetesen minden korban elkötelezték magukat az adott kor aktuális szemléletmódja mellett, addig ő úgy mutatja be az értelmező paradigmából kiindulva a kvalitatív kutatómódszertant, mint a jelen egyik lehetséges kutatómódszertanát.