

végül a kutatási beszámoló. Ezzel szemben (lévén szó általában kis mintaelemszámú kvalitatív kutatási eljárásról, mely nem teszi szükségessé például a mintavétel logikájának hosszas taglalását) a szerző egyenesen az adatelemzés sajátosságába kezd. Az interjúk alapján készíten-dő feljegyzések mikéntjéről, és az így elkészített szöveg kódolásáról részletes útmutatást, hasznos szempontrendszer-t nyújt. Bár szívesen olvasnánk még konkrétabb elemzési szempontokról, a szerző ezt a kutatói kreativitásban bízva a mindenkor alkalmazókra testálja. Mindezek megerősítik azt az érzésünket, hogy nem tankönyvvel, hanem szintetizáló művel van dolgunk.

A következők alfejezet rendkívül tömören és talá-lóan foglalja össze a kvalitatív kutatások erős és gyenge oldalait. Ezt követően a kvalitatív kutatási módszerek változatos alkalmazásáról kapunk összefoglalót: három típust (megfigyelés, szövegelemzés, interjú) mutat be táblázatos összehasonlításban a kvantitatív módszerekkel. Ismét hangsúlyozza, hogy a kvalitatív metodológiában nem különíthetők el úgy az adatteltáró és elemző módszerek, mint a kvantitatív módszertanban. Figyelemre méltó megállapítással zárul a gondolatmenet. Először itt történik utalás arra, hogy a két eddig ellentétesként kezelt kvantitatív és kvalitatív kutatási metodológia egymást segítve, de antagonisztikus módon is megjelenhet bizonyos kutatási helyzetekben.

A kutatásetikai kérdéseket vizsgáló részben fontos, ám ritkán tárgyalt szempontokat vet fel a szerző, melyek a kvalitatív kutatások értékszemléletéhez kapcsolódnak. A kutatóknak mindenkor (az egyes fázisokban éppúgy, ahogyan az eredmények közlésekor is) tudatában kell lenni az etikai kódex megsértésével járó morális következményeknek. Érdemes lett volna megemlíteni itt még egy fontos etikai kérdést, a kutató saját negatív eredményei közlésének problematikáját a kutatási beszámolóban.

Az érvényességi és megbízhatósági problémákat tárgyaló szakasz bő kifejtésű, számos módon utal a két problémát csökkentő eljárások körére is.

A harmadik nagy fejezet terjedelmét tekintve meg-egyeznek „A kvalitatív szemléletű kutatások típusai a pedagógiában” c. alfejezettel. A hasznosság elvét tekintve azonban a legjelentősebb, hiszen konkrét példákat sorakoztat fel a kvalitatív metodológia pedagó-giai alkalmazására: három külföldön végzett kutatás részletes leírását olvashatjuk. Hazai vonatkozású példákkal még színesebbé, hitelesebbé válhatott volna.

„A kvalitatív kutatási metodológia mai megítélése” című fejezet zárja a könyvet, melyben számos aktuális kérdés fogalmazódik meg. A nyitott kérdések közül kettőt érdemes kiemelni: „Hogyan alakul át a kutatók közössége az elektronikus levelezés világában?” és „A különböző kvalitatív szemléletű eljárások egymáshoz

való viszonya hogyan fog alakulni?” (Denzin-Lincoln, 1998, 408-409 in: Szabolcs, 2001, 93.)

Az elektronikus levelezés világában dolgozó kutatók napjainkban élvezhetik az információs technológia előnyeit. Az információs társadalom világméretűvé szélesedése nemcsak az egyes kutatócsoportokon belü-li szorosabb együttműködést, de a különböző csoportok közös munkáját is elősegíti. Nagyobb kutatóköz-ségek, globális léptékű kapcsolatok fejlődnek ki, országhatárok nélkül.

Ezzel egyidejűleg fontossá válik a különböző eljárások egymás mellett való létezésének nagyobb toleranciát igénylő módja is, kvalitatív és kvantitatív, valamint kvalitatív és kvantitatív módszerek egymással való összefüggésében is. A kvalitatív szemlélet bizonyos értelemben a valóság tágabb értelmezési keretét nyújtja a pedagógiai kutatások számára: „Megtünteteti azt a pozitívista ismeretelméleti rendszerben közkeletű feltétele-zést, hogy a tudományos igazság (amely a valóság feltárásának »eredménye«) csak egyféleképpen képzelhető el.” (21. old.). Eszerint az értelmező paradigma elterjedésének köszönhetően, a kvalitatív kutatási mód-szerek kialakulásával mára veszített erejéből az a sokáig egyedülálló megközelítés, mely az empirikus utat (empirikus alatt értsd itt most a pozitívista paradigmához kötődően elsősorban a kvantitatív metodológiát előtérbe helyező kutatásmetodológiai szemléletet) tartotta elsőlegesnek a pedagógiai kutatások terén. Értékpluralista világunkban még inkább felértékelődik a különböző kutatásmetodológiai eljárások egymás mellett élésének fokozottabb elfogadási igénye.

Munkája során kinek-kinek feltétlenül érdemes elgondolkodni azon, hogy saját kutatása esetében az éppen alkalmazni kívánt módszer-e a legalkalmasabb a pedagógiai valóság aktuális problémáinak megismerésére.

A mű egyaránt hasznos olvasmány a pedagógiai kutatással még csak elvi szinten foglalkozó, de már tájékozottsággal bíró, továbbá minden pedagógiai kutatást végezni szándékozó, és végző olvasó számára. (Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Pedagógus könyvek/Műszaki könyvkiadó, Budapest, 2001.*)

Papp Klára



## ISKOLAI MŰVELTSÉG

Csapó Benő új könyve az 1998-ban megjelent *Az iskolai tudás* című kötet folytatása. Mindkét munka ugyanannak a kutatásnak az eredményeit foglalja össze. Az

*iskolai tudás* a természettudományok és a matematika tanításának és tanulásának eredményességét mutatta be; *Az iskolai műveltség* viszont a humán tárgyakban elért eredményeket.

A kutatás, amelyen a két könyv alapszik, az 1990-es évek második felében folyt „egy nagyváros iskoláiban” (minden bizonnyal Szegeden). 21 általános és középiskolai osztályból több mint 500 fiatal mért föl a kutató csoport angol nyelvi, irodalmi, történelmi tudásuk, valamint számos más teljesítményük területén (térzemlélet, környezetkultúra, vizuális ízlés stb.). Az eredményeket és a velük kapcsolatos megfontolásokat mutatja be ez a kötet.

Az egyik témakör a „tesztekkel mérhető tudás” a történelemben (*Szebenyi Péter* és *Vass Vilmos*), a vizuális műveltségben (*Kárpáti Andrea*), az angol nyelvtanításban (*Bukta Katalin*, *Nikolov Marianne*). A másik témakör a fiatalok műveltsége és „kompetenciái”, amit az írásbeli szövegalkotásban (*Molnár Edit Katalin*), a kritikai gondolkodásban (*Molnár László*), vagy a tanulási motivációban (*Józsa Krisztián*) mutat be a könyv. A harmadik témakört azok a fejezetek adják, amelyek túlmennek az iskolai tárgyakon és a fiatalok teljesítményein, és a kutatás egészére, illetve az oktatáspolitikai céljaira vonatkoznak. Ezeket a fejezeteket zömmel maga a szerkesztő, *Csapó Benő* írta.

Függelékben képet kapunk azokról az iskolákról – pontosabban a diákjaikról –, amelyek részt vettek a kutatásban. Betekintünk a mérőeszközökbe, bevezetést kapunk a matematikai statisztikába. A fejezeteket gazdag és változatos irodalom egészíti ki, valamint – nyilván ennek áttekinthetőségét növelendő – terjedelmes névmutató (amit, bevalljuk, eleganciája ellenére funkciótlannak találtunk). A könyv szép kiállításra az Osiris Kiadót dicséri (még ha a borítón közölt képet nem is értjük). *Példás munkát tartunk a kezünkben.*

\*

*Épp jókor érkezett.* A sokszor emlegetett – szükségképp leegyszerűsített és (mint *Csapó Benő* helyesen rámutat) következetesen félreértett – PISA vizsgálatok közzétételével végre a teljesítménymérések ismét fölkeltek az oktatásirányítók érdeklődését. Az, hogy hosszú ideig – praktikusán az 1990-es években – kikerültek az érdeklődésükből, magának a tudománynak és vizsgálati technikáinak éppenséggel nem vált a kárára. Hol vagyunk már attól az időtől, amikor a számszerűsítéseket kellett megvitatni és megvédelmezni a pedagógiában! És hol vagyunk már attól, amikor a nemzetközi összehasonlításokat politikai ügyként kezelték! Az átmeneti csöndben, amelyben dolgozniuk kellett – miközben az „oktatáspolitikai aréna” pártjelszavaktól visszhangozott –, a teljesítménymérők újabb nemzedé-

ke nőtt föl; *Kiss Árpád* úttörő kezdeményezése óta, ha jól számoljuk, a harmadik. Ők nemcsak a korszerű vizsgálati technikát tudják, hanem fogalmi keretekkel és tudományos beagyazottsággal is rendelkeznek, amely minden szaktudomány akadémiai elfogadtatásához nélkülözhetetlen. Joggal kérhetnek tehát újra szót abban az évtizedek óta folyó vitában, amely az „oktatás korszerűsítéséről” szól. S ahol hosszú ideig egy másik tudomány, a szociológia képviselői vitték a prímet.

*Csapó Benő* és munkatársainak könyve persze nem a PISA-ról szól. Már csak azért sem, mert amikor munkához láttak, PISA vizsgálat még nem létezett; és azért sem, mert ez az összefoglaló kötet a PISA eredményei után jelent meg. Ez a könyv és a PISA mégis ugyanannak a reorientációnak a jele. Olyan korban láttak nyilvánosságot, amelyben az oktatáspolitikusok – no meg az iskolák és az iskolatulajdonosok – belefáradtak az oktatáspolitikai rendszerváltásokba. Van esélyünk tehát rá – több, mint bármikor –, hogy ismét a tanítás és a tanulás kérdéseivel foglalkozzanak.

Lehet, hogy *Az iskolai műveltség* önmagában nem indítaná meg ezt a nagyon is kívánatos folyamatot; annál is kevésbé, mert a szerzők látni valóan nem is ezt célozták meg. Sokkal inkább szólnak a tudományos közösséghez, mint a „politika csinálókhoz”. De azért hozzájuk is van néhány szavuk. A 11. fejezetben (*Műveltség az ezredforduló után*; *Csapó Benő* és *Kárpáti Andrea* munkája) a szerzők kilépnek abból az előkelő tartózkodásból, ami egyébként munkájukat jellemzi. Az oktatás „csinálóihoz” fordulnak – s nem is csak a tanárokhöz, hanem az irányítókhoz –, hogy nekik is elmondják, mit találtak az iskolákból.

Az egyik eredmény kétségtelenül „a tudás új szemlélete”. A szerzők megkülönböztetik „a pszichológiailag meghatározott kompetenciát, a kulturálisan meghatározott műveltséget és a szakterület által meghatározott szakértelmet”, és többször is nekirugaszkodnak, hogy a *műveltség* mibenlétét – s ezzel együtt a ún. humán tárgyak szerepét e hármasban – meghatározzák. Ami ebből nemcsak tanulságos, hanem egyben kötelező tudnivaló is, az a felismerés, hogy a világ e *kompetenciák* irányába megy; hogy ezeknek a megszerzése a kulcskérdés, ha iskolába küldjük gyerekeinket.

A másik eredmény – az előzővel összefüggésben – a társadalomtudományok új szerepe a tantervekben. E tekintetben ugyan a szerzők és a szerkesztő nézete eltér. A történész szerzők az elbeszélés (a történetek tanítása) fontosságát emelik ki a történelem tanításában (amivel magunk is egyetértünk). *Csapó Benő* markánsan közvetíti egy másik – amerikai ihletésű – álláspontot: egy gyakorlatias társadalomismeret az ún. demokrácia tanulás fontosságát.

A harmadik eredmény az ún. *pedagógiai hozzáadott érték*. Önmagában is nyelvi lelemény, mondanivalója

pedig még fontosabb. Az iskola – tehát tanárok, közösség, klíma stb. – hozzájárulását nevezi így a szerkesztő a fiatalok tudásához, ha sikerül leválasztani a teljesítmények mért különbségeinek hatótényezőiről az ún. szülői hatásokat.

\*

Sikerül-e? Csakugyan el tudjuk-e választani a szülői otthon, a családi milió, a társadalmi háttér hatásait attól, amit gyerekeink az iskolában kapnak? (A szerkesztő, a mostani pszichológiai irodalomban tájékozottan egy helyütt, még hozzá ebben a sorrendben *genetikai* hatásokról, *kulturális* átöröklésről, valamint *érdekérvényesítő* képességekről beszél.) Az *iskolai műveltség*-nél maradv, minden jel szerint nem. A könyv gyöngéi közé tartozik, hogy a fiatalok teljesítményei mögül nagyon is hiányzik a társadalom. Hiányzik már a minta ismertetésénél is, amint hogy hiányzik az eredmények értékelésénél (a szerkesztő önmérséklettel jegyzi meg, hogy eredményeik tudományos szempontból csupán a vizsgált iskolák vizsgált tanulóira vonatkoznak).

De nemcsak itt. A társadalom hiányzik általában is abból a szemléletből, amelyben ez a mű s az alapját képező kutatás fogant, az ún. *kognitív pedagógiából*. Valószínűleg hiányoznia is kell, ha tudományos szigorral kívánja lehatárolni a saját illetékességi területét. Aki a gondolkodást vizsgálja, az ember *nembeliségéből* indul ki (azaz, hogy lényegi funkcióit tekintve az emberiség egységes nemet alkot, amelyet társadalmi megosztottságok és kulturális különbségek csak később és csupán másodlagosan tagolnak). A vita messze visz a szociálpszichológián és az összehasonlító kultúrakutatáson át a történelem értelmezhetőségéig – nem is igen érdemes, különösen nem ebben a kontextusban, folytatni. Érdemes viszont a teljességre törekedve egy kognitív pedagógia érvényességi határait rámutatni.

Család és iskola viszonyával alighanem úgy vagyunk, mint az „öröklés vagy környezet” dilemmával – nem tudunk kielégítő választ adni. Lehet, hogy rosszul kérdezzünk? Egy válasz, amelyet mindennapi tapasztalataink sugallnak, mégis kézen fekvő. Tanárnak, osztálynak, iskolának *meghatározó befolyása van* a gyerekekre és a köztük lévő, többek közt tanulmányi különbségekre. De jobbára generációs áttételekkel. Vagyis úgy, hogy az iskolában sikeresebbek gyerekei lesznek majd azok, akik a maguk idejében, a saját iskolájukból is többet profitálnak.

Ez persze nem kielégítő válasz, különösen az oktatáspolitikusnak nem, ha tenni akar, még hozzá itt és most. Különbön is: részletet többet tudunk már, ahogy Csapó Benő – óvatosan és kiegyensúlyozottan – azal a bizonyos *pedagógiai hozzáadott érték*-kel kapcsolatban írja. Tanár és szülő mégis ezen a tapasztala-

ti szinten méltányolja az iskolát. Különösen ha elég öreg hozzá.

\*

*S ha eléggé állandó az az iskola*, amiben ő maga is felnőtt. Csakhogy a mai iskola nem az. Két „kihívás” is éri egyszerre, jó volna reflektálni rájuk.

Az egyik kihívás a már sokat emlegetett tömegesedés. Ezért a teljesítménymérők sem maradhatnak meg többé a közoktatásnál. Olyan eredményeket kell elérni és fölmutatni, amelyek hosszabb az oktatási rendszer hosszabb szakaszára vagy épp az egészére vonatkoznak. Csapó Benő és munkatársai általános iskolai hetedikes és középiskolai harmadikos gyerekeket, fiatalokat mértek föl. Előbb-utóbb vizsgálnunk kell majd kisebbeket és nagyobbakat is. Nem igényel különösebb jóstehetséget, hogy előre lássuk azt az időszakot, amikor a felsőoktatás is föltárl a teljesítménymérések és a teljesítménymérők előtt. Mert hogy szükség van rá, az nem is kétséges.

Évek, sőt évtizedek óta folyik is ilyesmi – nagy mennyiségű és jó földolgozottságú adatgyűjtés – a felsőoktatási felvétellel kapcsolatban. Innen csakugyan egyetlen lépés más vizsgák bevonása. Annál is inkább, mert – s ez néha elfelejtődik itthon – a mai teljesítménymérők atyja, *Benjamin Bloom* maga is a felsőoktatásba kezdte. A Chicagói Egyetem vizsgaközpontjának munkatársaként dolgozta ki híressé vált taxonómiáját és szerzte meg első mérési tapasztalatait. A teljesítménymérések, ahogy nálunk közismertté váltak, nem „alulról fölfelé” terjedtek el tehát – általános iskolától a felsőoktatás felé –, hanem felülről-lefelé: az amerikai *college*-októl a hazai általános iskoláig.

Az lesz ám a fura idő! Ha majd a hazai felsőoktatás eredményességét mérjük standardizált tesztheinkkel! Az lesz majd a nagy nap azoknak, akik szabványosítani és központosítani akarnak! Hiszen így akár a hallgató chipkártyáján követni lehet eredményeinek eltéréseit az országos átlagtól. Már nem is vagyunk messze tőle. Ha az oktatási kormányzat még kicsit köti az ebet a karóhoz, hogy szabványosított érettségije alapján a felsőoktatás automatikusan vegye föl a jelentkezőket, akkor csak egy lépés választ el minket e „szép új világtól”.

\*

Lehet, hogy nem mindnyájan örülünk ennek; lehet, hogy nem mind éreznek jól magukat egy ilyen „szép új világban.” Pedig komolyan kinéz. És persze nem azok a kollégáink erőltetik (Isten ments!), akik iskolai teljesítményeket mérnek és elemeznek. Hanem maga az Európai Unió. Kevesen tudják, hogy a PISA is így keletkezett. Megszületésénél az 1960-as évek nemzet-

közi teljesítménymérői bábáskodtak (szellemükben, de személyükben is). És olyan magas presztízsű, nagy hatású nemzetközi szervezet állt mögé, mint az OECD. Ha ennek hatására az olyan oktatási rendszerbe vetett hit is megrendül, mint, mondjuk, Németországé, nincs mit csodálkozni. Jobb előre fölkészülni a következő lépésekre.

Hiszen e lépések kiszámíthatók. Ameddig az Európai Unió központi hivatala számottevő parlamentáris ellenőrzés nélkül működik – szabványosítja a mezőgazdasági termékeket és a gépkocsik rendszámtábláit –, addig az oktatás szabványosítása és joggal várható. Nem kell beavatkozni a nemzeti rendszerekbe; elég csupán a követelményeket és a krediteket átválthatóvá tenni. Eszköz, technológia, szaktudás is van már hozzá. Európa az oktatásban is szabványosulni fog – ha ugyan akar. S egyelőre nem látszanak számottevő elkenvetések (sőt).

Tulajdonképp nem is volnánk ellene. Hisz jó lenne, hogy amit itthon megszerezünk, azt másutt is érvényesíteni tudjuk. Jók volnának az európai diplomák, fokozatok, szakképesítések, érettségik. S ehhez kézenfekvő, hogy teljesítményeinket is szinkronba hozzuk.

Nem azért merült föl mindez Csapó Benő alapos, szép könyve kapcsán, mintha szerzők és szerkesztő ilyen messzire mentek volna el. A recenzens gondolta (talán logikusan?) ezt a tudományos programot tovább. Szerencsére ez csupán vízió, nem valóság. *Még nem.* S addig is, míg bekövetkeznék, mértékadóan illik megünnepelnünk a hazai pedagógia újabb jelentős eredményét. (*Budapest: Osiris 2002.*)

Kozma Tamás



## DIGITÁLIS TANULÁS

A *European Education* folyóirat 2001–2002-es téli száma a digitális tanulás témájával foglalkozik. A szerkesztői bevezetőt Hans G. Lingens néhány közismert tény felvázolásával kezdi. Szól arról, hogy az információtechnológia hihetetlen mértékben megnövelte tudásunkat, hogy az elérhető tudásanyag ötvenként megduplázódik, hogy mindez szinte bárki számára egy gombnyomással elérhető, hogy az oktatási intézményeknek a tudás új formáihoz kell alakítaniuk saját oktatási módszereiket, és végül arról is, hogy a tanulás egy életre szóló programmá válik. Ezek után, egy korrekt és pragmatikus szelekció eredményeként, összegyűjti azokat a kérdéseket, amelyek a digitális tanulás témakörben leginkább relevánsnak tekinthetők. Ezek Lingens szerint a következők: Valóban kívánatos-e a

számítógép és az internet alkalmazása az oktatásban? Valóban mindenki számára elérhető-e a számítógép, információ- és kommunikációtechnológia (ICT), vagy csak azon kevesek számára, akik anyagilag megengedhetik maguknak ezek alkalmazását? Hol lehet a legjobban alkalmazni az információ- és kommunikációtechnológiát az oktatásban és a tanulásban? Valóban költséghatékony-e ezen új technológiák alkalmazása? Valóban elsajátítják-e a tanulók az elvárt tudásanyagot? Hogyan tarthatnak lépést az oktatási intézmények a folyamatosan változó technológiával? Hogyan lehet majd mérni a tanulás eredményességét? Hogyan biztosítják majd a kormányok az iskolák számára az új technológiát? Hogyan változnak a könyvtárak az új technológiákhoz alkalmazkodva? Van-e olyan etikai és morális következményei az információ- és kommunikációtechnológia alkalmazásának, melyekkel foglalkozni kell?

Lingens bevezetőjében hangsúlyozza, hogy a számítertechnológia valódi hatásosságát a tanulásban még alig vizsgálták és valójában senki nem tudhatja – hiszen adekvát mérésére nincsen mód –, hogy a számítógéppel vagy internettel segített oktatás valóban jobb, hatékonyabb módja-e a tanulásnak, mint a hagyományos. Ugyanígy nem mérhető a távoktatásban szerzett diplomák valódi értéke sem. A szerkesztő ugyanakkor kitér arra is, hogy az Európai országok az Európa Tanáccsal egyetértésben nagy erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy polgáraik számára biztosítsák az új technológiákhoz való hozzáférést és olyan új információs adatbázis-szolgáltatásokat tegyenek elérhetővé az interneten, melyek segítik a tájékozódást.

A folyóirat első tanulmánya, Janet Schayan, Tanulás az interneten című írása, a német on-line oktatási programokról és virtuális egyetemekről számol be. A [www.studieren-im-netz.de](http://www.studieren-im-netz.de) honlapon – írja a szerző –, melyet legalább 750-en látogatnak naponta, tizenöt olyan oktatási intézményt tartanak nyilván, melyek magukat virtuális egyetemenk nevezik, s ugyanezen a honlapon a német felsőoktatási intézmények által felajánlott 1500 körüli on-line szemináriumot, tananyagot, és feladatot regisztráltak. Egyre több és több felsőoktatási és kutatási intézet működik együtt a fejlesztésekben is, programozók, fejlesztők és oktatók dolgoznak azon, hogy a tananyagokat az on-line munkához hangolják. Ugyanakkor ezek a fejlesztések rendkívül drágák, egy órányi oktatási modul multimédiás fejlesztése 100 000 márkába kerül. Éppen ezért egyelőre szinte csak az úttörő diszciplínákban, az elektrotechnika-ban és a számítástechnikában van lehetőség az interneten keresztüli tanulásra. Ha az on-line oktatási anyagok minden diszciplínában kifejlesztésre kerültek már, akkor természetesen jön a következő lépés, hogy az interneten keresztül megvalósuló oktatás lépjen át az