

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 igitelnek 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 milyennek 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 kutatással 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 hátterét. 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.

lítés módját. Eközben nem támadja a gyakran ellentétként emlegetett másik fő irányvonalat elindító pozitívista szemléletmódot. Éppen ezért az objektív, precíz, sokoldalú bemutatásnak köszönhetően kellemes élményt nyújt a témában elmélyülni kívánók számára, egyik vagy másik kutatómetodológiai irányba való elkötelezettségüktől függetlenül.

A kötet ismeretelméleti gondolatmenettel indul. Az első fejezet (Ismeretelmélet és tudományos kutatás) bemutatja a természettudományok felől érkező pozitívista szemlélet elterjedésének folyamatát a társadalomtudományokban. A 20. század első felében a pozitívista paradigma szerinti tudományos vizsgálódás megtestesítőjeként megjelenő kísérletek, kikerdezőes vizsgálatok, statisztikai feldolgozó módszerek, laboratóriumi körülmények között végzett megfigyelések a fejezet végén öt sorban a felsorolás szintjén jelennek meg, igaz, kritikai észrevételek nélkül. A második alfejezetben az „antipozitívista” felfogást képviselő tudományos irányzatok és metodológiai megjelenéséről olvashatunk. Egy rövid utalás történik a Magyarországon az 1960-as években érdekes módon éppen a pozitívista paradigmához kötődő kvantitatív irány felerősödéséről, miközben a világban éppen már a kvalitatív irányba való elmozdulás jellemzi a kutatómódszertan gyakorlatát. Érdemes lett volna megemlékezni az első magyar kvalitatív vizsgálatok megjelenéséről is. Az etnografikus, naturalisztikus, kvalitatív módszerek módszer együttessé válásával új tudományfilozófia alakult ki, mely napjainkban sajátosan jellemzi a pedagógiai kutatások egy részét. E felfogás szerint minden vizsgálódás értékhorozó. „... nem különíthető el az értékválasztásoktól, a vizsgálódók előzetes ismeretétől, tudásától, preferenciáitól.” (Hitchcock-Hughes, 1995, 26. in: Szabolcs, 2001, 16.) A kutató a vizsgálat természetes tárgyának közegébe helyezkedik. A pedagógia értékelkötelezett diszciplína, még napjaink értékpluralista világában is – bátrabban fogalmazva most még inkább annak kell lennie. Bár Szabolcs Éva nem hangsúlyozza ennek az „értékelkötelezett” iránynak az elsődlegességét a kvantitatív kutatási iránnyal szemben, megkockáztatható az a kijelentés, hogy számos olyan területe van a pedagógiának, amelyben a megismerés a kvalitatív módszerek alkalmazásával inkább elképzelhető. Az alfejezet összességében tömören áttekintve a történeti változások jelentőségét nagyon nagy léptékekben jut el a kvalitatív kutatómetodológia e kötetre érvényes meghatározásához. Logikailag tökéletesen illeszkedik hozzá a harmadik alfejezet, mely nem is lehet más, mint a két eltérő paradigma jellemzőinek egymás mellett bemutatása négy szempont szerint (a valóság, az ember, a tudomány, a kutatás célja) táblázatos formában. Itt ismét hangsúlyozza a két szemléletmód különbözőségét: a pozitívista paradigma sze-

rint a tudományos eredmények értékmentesek. Ezzel szemben a szerző nem az értelmező paradigma érték-elkötelezettségét, hanem annak azt az alapelvét emeli ki, mely szerint a tudomány által vizsgált valóság értékfüggő (20. old.). Erőteljes kritikákat is olvashatunk itt a pozitívista paradigma talaján álló kutatásokról és a „puha tudományként” emlegetett kvalitatív módszert alkalmazó tudományról egyaránt. A következő részben szintetizáló szándékkal a konstruktívista ismeretelmélet bemutatva a szerző azokról a tendenciákról ír, melyek a két egymással szemben álló paradigmából levezetett kutatómódszertani szemlélet átjárhatóságát szorgalmazzák, igyekezve kibékíteni a két módszert alkalmazók táborát.

A második fejezetben a kvalitatív szemléletű kutatások típusairól olvashatunk. A szerző hat nagy irányt mutat be, melyek a pedagógiai valóságot eltérően közelítik meg: etnográfia, (melynek konkrét kutatási témáit táblázatba foglalva is áttekinthetjük) naturalisztikus vizsgálat, akciókutatás, etnometodológia, biográfiai kutatások, feminista kutatások. Részletesen foglalkozik mindegyik vizsgálati móddal, közbeiktatva időnként a kvalitatív kutatások jellemzőit is, melyek azonban nem azonosak a következő alfejezetben megjelölt kvalitatív kutatási jellemzőkkel. A kötetnek ez a leg részletesebben, legaprólékosabban kidolgozott része. Ebből is kitűnik az olvasó számára, hogy a mű nem annyira a kutatómódszertan gyakorlati alkalmazását kívánja bemutatni, hanem rendszerező igénnyel készült, és feltételezi, hogy az olvasó már rendelkezik a különböző kutatási módszerek konkrét alkalmazási módjainak ismeretével.

„A kvalitatív szemléletű kutatások főbb jellemzői” címmel a jellemzőket tágabb értelmezésben a társadalomtudományok körére kiterjesztve sorolja fel és fejt ki. Legbővebben a feltáró és elemző módszerek egységét magyarázza meg, és hangsúlyozza a két módszer-csoport erőteljes kapcsolódását, elválaszthatatlanságát, alkalmazásuk ciklikusságát. Kiemeli, hogy a kvalitatív kutatás során nem határolhatók el olyan élesen egymástól a kutatási eljárás fázisai, mint a kvantitatív eljárások esetében. Az adatok feltárása, gyűjtése, elemzése után a folyamat nem áll meg, nem zárul le, hanem újra kezdődik. A kutatási folyamat végeredményét egy átfogó képhez hasonlítja, mely – mint írja – nem más, mint: „egy magasabb szintézis a vizsgált jelenségekről.” (47. old.) Ha nem vennénk figyelembe a fent említett jellemzőket, hiányérzetünk támadhatna a következő, adatelemzéssel foglalkozó alfejezet olvasása közben. A kutatási folyamat logikája szerint ugyanis (kvantitatív módszerek esetében legalábbis) az adatelemzés bemutatását megelőznék egy kutatási terv ismertetése. Ezt követné az adatgyűjtés feltételeinek részletes bemutatása, majd a mintavétel, az adatelemzés és

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 készítenő feljegyzések mikéntjéről, és az így elkészített szöveg kódolásáról részletes útmutatást, hasznos szempontrendszerrel 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 találatosan 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 kutatónak mindenkor (az egyes fázisokban éppúgy, ahogyan az eredmények közlésekor is) tudatában kell lennie 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 egyezik „A kvalitatív szemléletű kutatások típusai a pedagógiában” c. alfejezettel. A hasznosság elvét tekintve azonban a legjelentősebb, hiszen konkrét példákat sorakoztat fel a kvalitatív metodológia pedagógiai alkalmazására: három külföldön végzett kutatás részletes leírását olvashatjuk. Hazai vonatkozású példakkal 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 belüli szorosabb együttműködést, de a különböző csoportok közös munkáját is elősegíti. Nagyobb kutatóközösségek, 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 feltételezést, hogy a tudományos igazság (amely a valóság feltárásának »eredménye«) csak egyféleképpen képzelhető el.” (21. old.). Eszerint az értelmező paradigma elterjedésének köszönhetően, a kvalitatív kutatási módszerek kialakulásával mára veszített erejéből az a sokáig egyedülálló megközelítés, mely az empirikus utat (empirikus alatt értds itt most a pozitívista paradigmához kötődően elsősorban a kvantitatív metodológiát előtérbe helyező kutatásmetodológiai szemléletet) tartotta elsődlegesnek 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