

Tudásverseny és globalizáció

Közismert, hogy a szovjet szputnyik fellövéséhez (1957), vagy Reagan, az Amerikai Egyesült Államok elnökének 1983-as 'Nation at Risk' (Veszélyben a nemzet) programjához fogható érzelmi és politikai hatást keltettek a 2001-ben nyilvánosságra hozott első PISA vizsgálat eredményei (Programme for International Student Assessment). Mindkét esetben az egymásra alig emlékeztető országokban oktatási reformok indultak el, mintha egy meghatározható pontról irányítanák a világ oktatásügyét. rmok indultak el, mintha egy meghatározható pontról irányítanák a világ oktatásügyét.

Ma az a látszat, hogy az 1961-ben a nyugati blokk által létrehozott Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) a XXI. század fordulóján a PISA vizsgálat sorozatával abba a helyzetbe hozta magát, hogy az egymással gazdaságilag versenyző államok oktatás-irányítóinak a döntőbírája, egyben tanácsadója lett, amelyet az oktatás rendszerek gondos, diagnosztizálásával, egyfajta orvosként ért el (Meyer—Benavot, 2013). Ezt a hatalmat a sztenderdizáltan működő globális munkaerőpiac kiépítésére fordítja, világtőke érdekeinek megfelelően (Sahlberg—Hargreaves 2015).

Mindezen állítások túlzásnak is tűnhetnek, annyit azonban valamennyien érzékelünk, hogy jelentős politikai hatalom koncentrálódott az OECD-ben, pontosabban a szervezetet irányító politikusok, specialisták és a hivatalnokok kezében.

Publikációk tömege, s az *Educatio*[®] ezen számában, valamint korábbi tematikus számaiban (2007/2 és 2012/3) olvasható, hogy az OECD és szervezete, a Centre for Educational Research and Innovation (CERI) megkerülhetetlen helyzetére építve folyamatosan a hatalmi viszonyokat átrendező világ léptékű innovációs, modernizációs politikát folytat. Egy neves szakértő szerint az OECD pusztán a szakértelmével, és a kormányközi, illetve a szektor vagy tárcaközi együttműködés lehetőségeinek a kihasználásával – technikailag – befolyásolja a globális, regionális vagy nemzeti szintű eseményeket (Halász—Kovács é.n.).

A figyelmes és távolságtartó olvasó láthatja, hogy a szakmai tekintetben gondosan megalkotott „kompetencia standardok” vagy OECD átlagok rendszerén keresztül a világpolitika e központja befolyásolja – tehát közvetlenül nem irányítja – a vizsgálatok-

► *Educatio* 2015/2. Sáska Géza: Tudásverseny és globalizáció, 98–111. pp.

ban érintett államok oktatáspolitikáit.¹ Ennek fő eszköze az országok közötti helyezési verseny, amelyet a CERI a maga szabályai szerint működtet, különösképpen a PISA-felméréseken keresztül, az *Educatio at a Glance* összehasonlító statisztikai kiadványsorozat és még számos további eszköz útján (l. a CERI honlapját).

Feltesszük, hogy az államok önérdeke részt venni a nemzetek OECD irányította tudásversenyében, hiszen távolmaradásuk nagyobb kárt okozna, mint szembesülni a mérsékelt nemzeti eredményességgel. Ha erre maguktól nem jönnek rá, az OECD politika rávezeti, hogy a részvétel „politikailag megkerülhetetlenné válna”, ahogy a portugál politikusok állítják (Neumann-Kósa 2012:364). Kimaradnának – metaforikusan szólva – a világ vérkeringéséből, lehetőségeik, távlataik csökkennének. A tagállamok kormányai számára fontos az országuk oktatási rendszerének a világ munkaerőpiacán megjelenő tudásban/kompetenciában mért eredményessége, azaz helyezésük a nemzeti munkaerő képzettségének, piaci felhasználhatóságának a fokát is jelenti.

Tudjuk, hogy a finnek a (korábban) kimagasló PISA eredményekre – és a NOKIA-ra – alapozva sikeresen tették márkanévvé országuk nevét (Gál, 2012). Ezzel elérték, hogy sokan lettek a finn oktatáspolitikai hívei, és a minta átvételét sürgetik. Még akkor is, ha a márkanév népszerűsége megkopott: a Nokia név meg is szűnt, a finnek elvesztették helyüket a PISA vizsgálatok rangsorában.

Az OECD-CERI tudatosan tervezett hatást gyakorol a részt vevő államok belpolitikájára, pontosabban az oktatáspolitikájukra. Bizonyítékként a korábban már ismertetett portugál véleményen kívül megemlíthető Svéd ország példája: az OECD-CERI javasolta kompetencia-logika alapján szervezték iskolaszolgáltatásukat, katasztrofális eredményel (Sahlberg-Hargreaves, 2015). Kétségtelen, hogy az *Education Policy Analysis* című kiadvány, amely a tagországok korábban belügynek számító területeinek vizsgálati eredményét közli valamilyen objektívnek beállított norma alapján, ugyanúgy jár el, mint azok a magukat a kormányzatoktól és egymástól függetlennek tekintő, a világ egészére ható hitelminősítő intézetek, amelyek befektetési kockázatok szerint kategorizálják az egyes országokat. Nyilvánvaló, hogy két külön dolog az analízis elkészítésének módszertana, és a hitelképesség megállapítása és kihirdetése. Az egyik a szakma, a másik a politika területére tartozik, még akkor is, ha a kettő között keskeny a mezsgye.²

Az államok (oktatás) politikáját integráló és egy irányba terelő szándék jól érzékelhető. Azonban irányának hatalmas a szórása. A tanulók teszteken mért eredményei alapján azonos tartományban elhelyezkedő államok politikusai ugyanis különbözőképpen válaszoltak ugyanarra a problémára (Alfonso-Costa, 2009, Neumann-Vida 2012). Volt, ahol a komprehenzív – azaz nem-diszciplináris – azaz befogadó oktatáspolitikájukat legitímálták a PISA eredményekkel, amit Magyarország példája mutat. És volt, ahol a hangsúlyt a szelektív és a tudomány logikáját követő tantárgyi rendszer újraépítése kapta, ami-

¹ Az OECD deklarált formális célja, hogy a világ minden szegletében támogassa a gazdaságot és a szociális jólétet fejlesztő politikákat (OECD, 2015), e cél elérésének csupán az egyik eleme az oktatás ügye, hozzá a legszorosabb analógiát az innováció mutatja; vélhetőleg minkét terület egyaránt 'puha', jellegzetesen kvalitatív-típusú, azonban mindkettő hatással van a gazdaságra, s mindkettő az OECD szakértőinek és politikusainak figyelmét élvezzi (Havas, 2014).

² Az Educatio e számának konferenciáján egy nemzetközileg jegyzett hozzászóló elmondta, hogy a kompetenciák tartalmát - azaz a politikai megrendelés operacionalizálását – egy, a tesztkészítésben nagy tapasztalattal rendelkező szakértői csoport végezte. Rajtuk múlt, hogy például az olvasás megértését milyen gyakorlatias – pl. használati utasítás – kulturális elemekkel mérjük, amely – Norvégától Indonéziáig – egyaránt érvényes.

re a norvég szakszervezeti vezetők panaszkodtak még a 2000-es évek első felében. Az adott ország oktatáspolitikájában az uralkodó erőviszonyok a meghatározók. Az államok politikusai körében az OECD-CERI PISA hihetetlen sikerességének a magyarázata főként abban kereshető, hogy a mérés eredménye bármilyen belpolitikai célra univerzálisan felhasználható. Egy ilyen eszköz után a politikusok kapva kapnak, a mérésügyi, valamint a pedagógiai innováció és sikeres implementációjuk módját kereső szakemberek – esetleges kétélyeiket félretéve – mindig szívesen állnak rendelkezésre.³

A fenti esetek mutatják a magát objektívnek láttató tudásszintmérő rendszer rejtett hatalmát. Nem a felmérések validitása és reliabilitása az elsődleges, hanem az, hogy mennyiben alkalmasak a központi (OECD PISA) politikai célok és a vizsgálatban részt vevő államok helyi politikáinak elegyítésére. (Ez a tény mellesleg felveti a mérésügyi szakértőket érintő akadémiai tisztesség fogalmának értelmezését is.)

Tudjuk, hogy az elsődleges politikai szándékok rövidtávon hatnak, hordozóik ritkán számolnak másodlagos következmények hatásaival. Bármilyen csekély határfokú ma az OECD a tagországok oktatáspolitikai irányának befolyásolása, mégis képes az államok/nemzetek között versenyt generálnia. A siker feltétele, hogy világszerte elfogadott legyen, hogy a nemzetek versenyében az általános ember pszichikumából levezetett kompetencia kerüljön az (nemzet)állami tananyagokon alapuló tudás helyébe. Még annak az árán is, ha ezzel óhatatlanul meggyengül az államok hosszú idő alatt kiépült (nemzeti) kultúrájának koherenciája, vele együtt az logika, és módszertan,⁴ amelyet tananyag-szabályozás (curriculum control) hordoz. Ezáltal nemcsak az oktatás tartami szabályozása egységesül a világon, hanem új típusú tudás is születik (Nordin-Sundberg 2014).

Kérdés, hogy milyen tantervi, tankönyvi, tanárképzési és – ami most a témánk – értékelési rendszer irányítása kerül államok fölötti szintre. Miképpen szerveződött mindez évszázadok alatt Európában?

A korai tanulmányi versenyek jellege

XVIII. századi Habsburg birodalomban tanulók iskolaszintű kizárólag (a mai fogalmaink szerinti) a középiskolai diákok számára szervezték (Friml 1913: 163). Csak jóval később, a XX. század első felében épült ki az országos tanulmányi versenyek rendszere, a nemzetközies pedig 1958-tól jelennek meg. Mindegyik verseny hierarchiát teremtett, s a mért tudás 'validitását' és 'reliabilitását' az iskola fenntartói, az állam, illetve az egyház képviselői állapították meg s ezzel iskoláikban nemcsak az előrelépés szabályait, hanem a tárgyát, tartalmát, jellegét is standardizálták.

A nyilvános vitatkozások formájában szervezett versengések a jezsuita pedagógiai kultúrára épült (Friml 1913:163): az ünnepélyes vizsgákra, a nyilvános szavalatokra, a tanulmányi előmenetel szerinti ültetés rendjére és a decurior (tkp. él-tanulókból válogatott diákfelelős) rendszerére. Lényeges kiemelni, hogy az iskolák rögzített és bárki által megismerhető szabályok szerint állapították meg a tanulók hierarchiáját, s garantálják a bizonyítványok bizonyító erejét (Sáska 1988). Ezek a rangsort állító eseményeket az állami középiskolák tantestületei szervezték, a szabályok azonban a jezsuita rend laicizálódott öröksége.

³ Olyanokról van szó, akik a pedagógia tudományát a tanítás anyagától mind teljesebb emancipációként fogják fel (Arendt 1995:189).

Az országos versenyeket jóval később írtak ki Magyarországon. Előbb a – sportversenyeket hirdettek meg – majd 1923-ban először középiskolai tanulmányi versenyt indított a budapesti tankerületi igazgatója, az akadémikus-irodalomtörténész Pintér Jenő. Ezzel nemcsak a legkiválóbb tanulók, hanem a legjobb iskolák is közismertté váltak. A tantárgyi versenyt magyar, latin, történelem, földrajz, matematika, fizika, ábrázoló geometria, rajz, szépirodalom tantárgyakban hirdették meg, amelyek közül néhány mind a mai napig fennmaradt (Kemény 1934:130). Minthogy a verseny anyaga az állami tartalmi szabályozáson – tantervi alapú tankönyveken alapult, voltaképpen állami követelmények teljesítésének fokát, tudás felső határát mérték és egyben meg is jelölték a társadalmi kiválóság tekintetében a legjobbakat.

Az államhatáron belül a tanügy szervezte versenyek – mai nyelven szólva – az oktatásminőség-politika eszközei voltak, következképpen a versenyek szervezése hatalmi ügy, hiszen eleme a verseny elsődleges (tanulmányi kiválóság) és másodlagos (a elit kiválasztás) céljának kitűzésének, és a verseny meghirdetésének a joga, továbbá a verseny tárgyának, az 'iskolai tudásnak' kijelölése, valamint a verseny szabályainak megállapítása. A hatalom birtokosa többnyire az állam képviselőjében a tanügyigazgatás. Másképpen fogalmazva, az oktatáspolitikai által épített, következképpen hivatalos, állami legitimitációt élvező (nemzeti) műveltség érvényességi keretei között tarják a versenyeket. Annyi bizonyos, hogy a versenyszervezés logikája évtizedekig változatlan marad, csak a versenyszabályok, a díjak természete, a versenyek neve (pl. Rákos Mátyás tanulmányi), a hivatalos tudás tartalma változott meg, a versenykultúra stabilitását az állami keretek, vagy pontosabban a bürokratikus logika feszessége adta és őrizte meg.

Kézenfekvő, hogy politikai berendezkedésétől függetlenül az állam kulturális-politikai szempontokat elsősorban a politikai földrajz, a történelem, a nemzeti nyelv irodalma hordozza; a matematika és a természettudomány területén tartott versenyek tartalma jóval internacionalistább, a dolog tárgya miatt lényegesen csekélyebb a nemzeti identitást erősítő mozzanat. Éppen e tulajdonságuk miatt valósult meg az államok közötti tudásvetélkedés a XX. század ötvenes éveinek végén, a két tömb lassú és óvatos közeledéseinek éveiben.

A II. világháború utáni két katonapolitikai tömbre szakadt világban a hidegháború az oktatás és a kultúra területére is kiterjedt, amelynek tárgya ideológiai vonatkozásain túl gazdasági és természetesen hatalmi jelentőségű is volt. Tétje lett, hogy melyikük oktatási berendezése ígér sikeresebb gazdasági-kulturális felemelkedést. A világpolitikai berendezkedésnek a következménye, hogy a hagyományos diplomácia három területe – politikai, gazdasági és katonapolitikai – ahogy azt az Oktatás világválsága című könyve alapján világszerte ismert amerikai diplomata, oktatási miniszter Philip H. Coombs leírta: a diplomácia új, a negyedik ága az oktatás és a kultúra lett (Coombs, 1964), amelynek meghatározó intézménye az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) lett.

A két tömb vetélkedése az oktatási rendszerek hatékonyságának bemutatására eltérő módszertant használt. A szovjet szféra az elitképzés fokát tárta a világ elé a diákolimpiák megszervezésével, a másik fél pedig a tömegoktatás hatékonyságát mutató nemzetközi tudásszint mérés felé fordult, amelyet az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) végzett.

Az egyik út: a nemzetközi diákolimpiák. Az első IEA vizsgálatok elindításával (1959-1961) egy időben, ugyanabban az évben (1959) rendezték meg Romániában az első

matematikai diákolimpiát. A diákolimpiákat magukat függetlennek nevező bizottságok szervezték, akik a versenyek szakmai, technikai ügyeit intézték, a külpolitikai szempontot képviselő állam azonban háttérben maradt, a rendszer bukásáig, a nyolcvanas évek végéig.

Az első évtizedekben csak a szovjet érdekszférába tartozó keleteurópai és ázsiai országok diákjai vettek részt a matematikai olimpián, a nyugatiak nem, vagy csak mutatóban. Ugyanez a kép fogad az 1967-ben indított fizikai és az egy évvel későbbi kémiai diákolimpiákon is. A tudás-versenyeknek nemcsak szakmai, képzési-technikai és – a győztesek ünneplése révén – belpolitikai jelentősége volt és van ma is, hanem a két tábor közötti oktatás-hatékonysági különbség kimutatásának politikai vonzata is. Mindez abból is látható, hogy a Szovjetunió szétesését követő időszakban nemcsak a részt vevő országok összetétele vált heterogénné, hanem az iskolai tantárgyak körében nem is szereplő területeken is versengtek a diákok. Új versenyszámokat fogadtak el: van már filozófia, nyelvészet, a földtudományi, sőt van csillagászati, és egy asztrofizikai diákolimpia is. Messziről úgy látszik, hogy a diákolimpiai mozgalom mögött nincs politikai hatalom.

A diákolimpiára valamennyi állam a maga legjobb tanulóit küldte, akikből később többnyire tudósok lettek. A képzési rendszerük elitjéből gondosan válogatott diákok számára felkészítő tábort szerveztek, magyarán nem az oktatási rendszer működéséről mutatott képet a versenyek eredménye, hanem élve a kézenfekvő élsport hasonlaltal, a hivatásos tanulók felkészítésének a fokát mutatta, ami az ország identitásépítésének tekintetében kielégítő, ám semmit se mond a tömegoktatásról, akárcsak az olimpia a tömegsport hatékonyságáról. A jelentős olimpiai sikert felmutató országokat – alacsony GDP és szerény kiterjedésű és hatékonyságú tömegoktatás jellemzi. Mindezen az sem sokat változtat, hogy az oktatáspolitikai, tantárgyi kommunikáció a „tehetséggondozás” mérőeszközének állítja be a versenyeket.

Mindebből itt csak az a fontos, hogy az államok – de nem a részt vevő diákok! - számára a tanulmányi olimpiáknak elsősorban politikai marketing jelentősége van: a diákolimpiák a közoktatás egészére vonatkozó oktatáspolitikai irányát, a tananyagot és a minőségpolitikát nem, vagy alig befolyásolta. A versenyek szervezői közvetlen oktatásszervezési, didaktikai jellegű tanácsot nem nagyon adtak, azaz a nemzeti-belügyi területet nem érintették régebben sem, és ma sem.

A másik út: a nemzetközi tudásszint mérés. A nyugateurópai, északamerikai kül-, és oktatáspolitikai figyelme az ötvenes években expandálódó *tömegoktatás* felé fordult. Mindennek kitüntetett intézménye a magát függetlennek nevező IEA, (bár az UNESCO-tól jelentős politikai és pénzügyi támogatást kapott), amely a világon elsőként nemzetközi oktatási rendszerek összehasonlíthatóságát lehetővé tevő tudásszintmérést, illetve mérések sorozatát végezte.

Ez az esemény számos tekintetben jelentős, mert az állami/nemzeti tömegoktatás teljesítményének értékelését és magát a tudás tartalmát, jellegét is kiemelte – még ha kezdetben igen óvatosan is – a nemzetállami keretek közül, azzal, hogy a mérhetőség kedvéért figyelmen kívül hagyta a különböző nemzetek életébe évszázadok alatt beépült eltérő kulturális elemek társadalmi kohézióteremtő szerepét.

E politika mögött álló pedagógia-pszichológiai elméleti alap jól ismert. Elég felidézni, a korai kognitív pszichológia iskolát, benne Bloom tantervi taxonómiáját, amely a tanítás tartalmától *független*, ezáltal az állami oktatási rendszerektől függetlenül érvényes rendezési elvet állított fel.

Az iskolai tudás illetően értelmezése más szempontokra épül, mint a diákolimpiai felvétel. Nem a matematika, fizika, kémia tudományában megszerzett tudást és az ettől el nem választott tudományterületek logikájának használatát együtt mérték, hanem mindezek elemeinek, a szó szakképzési értelmében való használhatóságát, amelytől leválasztották, mint feleslegest az adott diszciplína lényegét adó gondolkodási sémát, azaz az iskolarendszer legitím szelekciós elemét, a tudomány logikáját. A tömegoktatást megcélzó felmérés tárgya természetesen nem a kisszámú társadalmi kiválóság megkülönböztető tudás-típusa, hanem a többség tudástartalma, s amelynek a meghatározó szempontja az ismeretek gyakorlatiassága, és felhasználhatósága, amelyből hiányzik az ismereteket rendszerré fűző (bármely) logika. (Példaként: a Pitagorasz-tétel levezése és alkalmazása a társadalmi-gazdasági térben, következőképpen az oktatásban is elválílik: az alkalmazás képessége a tömegoktatás szempontja és a munkaerőpiacé, az értő levezetés logikája már nem, az euklideszi geometriával együtt.)

Mások mellett, ezekre a meghatározó szakmapolitikai, és mérés technikai alapokra építkezett négy évtizeddel később az UNESCO-tól és az IEA szervezetétől független, elsődlegesen gazdasági szempontokat követő OECD CERI PISA vizsgálata. (A két nagy, párhuzamosan működő nemzetközi tudásszint mérésen alapuló országokat összehasonlító szervezet versengésének és konfliktusainak elemzése egy másik tanulmány tárgya.)

Annyi bizonyos, hogy a XXI. század elején a világ nagyobbik – feketével jelölt – hányadát lefedi az OECD PISA-felmérés. A tudás/kompetencia értelmezésében – jelentősen bármit – monopolhelyzet jött létre, amelynek következménye, hogy standardizálódott a felmérések tárgya, az államok képviselte nemzeti kultúra érvényesség csökkent. Tudjuk, hogy a monopolhelyzet egyben hatalmas tényező.



(Forrás: Brassói Sándor Az MTA Pedagógiai Bizottságának Pedagógusképzési albizottsági 2015 február 26-i ülésén elhangzott előadásából.)

Tudásszint mérések az OECD-n kívül

Kérdés, hogy az OECD-n kívül vannak-e más országok, amelyek éppen úgy mint Halász Gábor leírásában az OECG szakértelmükkel, kormányközi, illetve a szektor vagy tárcaközi együttműködés lehetőségeinek a kihasználásával több állam összefogásán alapuló tudásértelmezési, mérési kísérletek hoznak létre és irányítanak? Két ilyen szervezetről tudunk.

A frankofon országok és a tudás minősége. Nem hinném, hogy véletlen egybeesés lenne, hogy az első IEA vizsgálatokkal azonos időben lépett a francia kormányzati politika, lényegében ugyanazt a politikát folytatta mint az OECD. 1960-ban a tizenöt afrikai és a madagaszkári oktatási miniszter és a francia állam képviselője létrehozta a CONFEMEN (*Conférence des ministres d'le Education des États et governments de la Francophonie*) nevű szervezetet, amelynek 2007-ben – a francia kormányon kívül – már *negyvenegy* állam volt a tagja. A térképen a fehérrel jelölt területek olyan országai közül fogott össze ez a szervezet, amelyek kívül estek az OECD CERI hatókörén.

E szervezet tagjai 1991-ben Dzsibutiban tartott konferenciáján döntöttek arról – az időpontoknak később jelentősége lesz –, hogy mérést-értékelést végző intézményt állítsanak fel. A PASEC (*Programme for the Analysis of Education Systems*) szervezet hármas célja lényegében azonos az UNESCO és az OECD CERI feladataival. Az első: *a tanulók teljesítményének értékelése* az alapfokú oktatásban. A második: *a jelentések és tanulmányok alapján az értékelési módszerek megismertetése* a tagországok körében, javaslatok a mérési kapacitás bővítésére és végezetül: *párbeszéd az oktatáspolitikai kérdésekről, különösképpen az oktatás minőségéről.*⁴

Nos, ez a hivatkozott francia külügyi politika a tagországok korábban a belpolitikába tartozó tanügy-igazgatási eszközökhöz nyúlt: a mérés-értékelés területének módszerét standardizálta. A francia politika a volt gyarmatokon a képzés tartalmának szerkesztését korábban már egységesítette, amelyet ez az új felmérési és értékelési rendszer feszesebbé tett, s ezáltal valamelyest, de mégiscsak az egységesülés irányába terelte a tagországok oktatáspolitikáját. Általánosnak és jól kidolgozottak tűnik ez a hatalmi közponosítást eredményező modernizáló technika.

A kialakított és költséges, módszertani értelemben fejlett tudásszintet mérő infrastruktúra kiépítésével és az eredmények értékelési módzatainak és szempontjainak kijelölésével a nemzetközi szervezet (és vele együtt a valóságos hatalmi központ) tartós politikai befolyást szerez a tagállamok fölött. A kialakított új mérési struktúrához erősen kötődnek a politikusokon kívül a tanügyirányítás szereplői, köztük a tudós és technokrata attitűdöt mutató mérési szakemberek, akik maguk is részesei a politikák kidolgozásának és végrehajtásának. A rendszer lebontásával befolyásuk, jövedelmük, tekintélyük romlana – hiszen az a rendszer kiépülésével nőtt meg. Szinte kizárt, hogy egy másik, technikai értelemben hasonló, de rivális nemzetközi szervezetben találjanak kizárólagos alternatívát, ezért is gyakori a többszörös tagság, amellyel a tagország szabadságfoka is növekszik, az országok koordinációját szervező politika határfoka értelemszerűen gyengül.

Az önállóságát építő-védő franciaországi (oktatás)politika nemcsak a volt gyarmatok, hanem a Mediterráneum felé is tájékozódik, olykor sikertelenül. Annyi tudható, hogy a politikának nem sikerült kivonni az országot az OECD-CERI a PISA vizsgálat globalizáló

⁴ (www.confemen.org/le-pasec/&prev=search, <http://www.confemen.org/page-d-exemple/historique/>)

hatása alól: elbukott a PISA alternatívájának megteremtése a Mediterráneum térségében. Ezt követően a francia politika betagozódt az OECD PISA rendszerbe, de fenntartotta puha és távolságtartó magatartását (Neumann & Vida, 2012).

A (kül)politikában minden változik. Az UNESCO 1995-ben az oktatásminőség programjával megjelent Afrika oktatáspolitikájában, amellyel meg is szüntette Afrikában a francia tudásszint-mérés monopól helyzetét. Az időpont – amint később látni fogjuk – egybeesik az OECD CERi aktivitásának növekedésével, amelyen fontos jele a fokozódó együttműködés az UNESCO-val.

Az oktatásminőség monitorozásának dél- és kelet-afrikai konzorciuma. A politika építését érdemes figyelni. Még 1989-ben az UNESCO *International Institute for Educational Planning* (IIEP) és Zimbabwe közös képzési-kutatási programot indított *Indicators of the Quality of Education Study* névvel, amelyhez néhány szomszédos ország is csatlakozott. A program során a nemcsak a mérés szakértői és oktatástervezői-hálózat épült ki, hanem az oktatáspolitikusoké is, minden egyes résztvevő a reform pedagógia ismert technikájával, a „learnig by doing” módszerrel, magyarán előzetes tudás, és képzettség nélkül, menet közben sajátították el a mérés-értékelés technikáját és politikáját.

Alig hat évvel később már tizenöt afrikai ország oktatási minisztere a Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) szakpolitikai szervezetet létrehozásáról döntött. Az alakuló értekezlet anyagát az UNECO IIEP szakemberei készítették, amelyben a kutatáson alapuló politikát javasoltak. A folyamatos konzultáción és tapasztalatcserén, illetve méréseken és értékeléseken alapuló program tetemes költségeit a Dél-Afrikához több szálon kötődő holland kormány állta.⁵

A minta európai eredetű, amelyet a dél-afrikai államok követnek, olyan erős, hogy nemcsak ugyanazt a felmérési, értékelési technikát használják, mint a nagy nemzetközi szervezetek, hanem az OECD CERi kiadvány sorozatának a címét is átveszik: SACMEQ at a glance for 10 African countries⁶. A központból induló hatás erőssége nyilvánvaló, s kiterjedtsége is, ha a magyar 'Jelentés a közoktatásról' szülő kiadványára utalunk.

A globalizáció intézményrendszerének kiépülése

Miképpen jött létre a globalizációt építő intézményi rendszer? A világ oktatásügye fölött monopóliumhelyzetű OECD CERi valamennyi riválisához képest később lépett a nemzetközi porondra, és nyert, az úttörő IEA-val szemben.

Tizenkét országot összefogó tudásszint felmérésével (*Pilot Twelve-Country Study* (1959–1961) és UNESCO támogatással lépett először a porondra a magát NGO-nak tekintő IEA, amelyben csak egy, a keleti blokkhoz tartozó ország, Lengyelország vett részt. A második vizsgálatban a *First International Mathematics Study*-ban (1963–1967), amit lehet, hogy a matematikai diákolimpiára adott válaszlépésnek szántak, egy szocialista ország sem vett részt. Ugyanebben az időszakban 1960-ban teremti meg Franciaország, a frankofon országok körében a CONFEMEN-t, vélhetően a bomló birodalom indirekt egybentartására. Az IEA technikája és szellemisége alapvetően a szovjet oktatáspolitikai alternatíváját kínálta a kettéosztott Európában, s a meghatározó személyeinek szociál-

⁵ (<http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/sacmeq>)

⁶ (<http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2012/07/Spaull-2012-SACMEQ-at-a-Glance-10-countries.pdf>).

demokrata elkötelezettsége is vonzó volt a magyar szocialista szakértő-politikusok előtt, akik örömmel vették át a tisztán szakmainak tekintett gondolkodásmódjukat (Halász & Lukács, 1987). Ugyanebben az évben hívják életre a Marshall terv szervezeti utódjaként a nyugati gazdasági érdekeket amerikai szempontok szerint koordináló OECD-t. Ekkor még nem kötötték a gazdaságpolitikához a tömegoktatás szempontjait.

1963-ban a már említett amerikai oktatásgazdász-politikus, Coombs vezetésével jött létre UNESCO égisze alatt a világ oktatási rendszereit számba vevő, statisztikai logika szerint rendszerező és nyilvántartó, egységesítő hatású, már említett intézete, az *International Institute for Educational Planning* (IIEP). Az oktatási rendszer és a munkaerő-tervezés együttes szempontjainak alávetett, koncepciózusan és szisztematikus gyűjtött adatok először tették lehetővé a világ oktatási rendszereinek felmérését és összehasonlítását az adott állam GDP-vel. E szempontból alapvető fontosságú a történetileg különböző formát öltött oktatási rendszerek összehasonlíthatóvá tétele, azaz standardizálása. Az oktatási rendszerek összevethetőségének első változatát az *International Standard Classification of Education* (ISCED)-t 1976-ban fogadta el az UNESCO. Az amerikai kormány, a Világbank és a Ford Alapítvány finanszírozta a szervezetet.

A piaci szemléletű OECD 1968-ban lépett az oktatás területére. Kvalitatív adatokra támaszkodva, pontosabban a gazdasági és a teljes képzési rendszer, a bölcsödétől az idős-korúak felnőttoktatásáig terjedő szempontjainak összehangolására, a politikai döntések alátámasztására hozták létre a *Centre for Education Research and Innovation* (CERI) szervezetét, amelynek költséget a Ford Alapítvány és a Royal Dutch Shell fedezte.

Ezzel egy időben zajlik az IEA két felmérése, amelyen Magyarország egyedüli szocialista országgént vett részt. Az IEA vizsgálatokban meghatározó *Torsten Husén* a vizsgálat időszakában, 1970-ben az UNESCO IIEP igazgató tanácsának elnöke lett, s tisztségét 1980-ig meg is tartotta.

A Szovjetunió összeomlása után kialakult helyzetre adott válaszként is értelmezhető az OECD, a harmadik világ felé tájékozódó francia külpolitika és az UNESCO IIEP párhuzamos akciói. A CERI keretei között egy újabb programnak nevezett intézmény jött létre 1991-ben *Indicators of Education Systems* (INES), amely rövidesen megteremteti a *kompetencia* nevű új indikátort, amelyek érvényét a munkaerőpiacra is kiterjesztették. Ennek alapján indítják el a PISA-felmérési rendszert. Ugyanebben az évben a francia külpolitika az INES céljaihoz rendkívül hasonló feladatú szervezetet, a már említett PASEC-et hozza létre. Ugyanebbe a képbe illik az UNECI IIEP támogatásával létrehozott SACMEQ is.

Education at a Glance. A Szovjetunió felbomlása a győztesek hatalmi koncentrációjának időszakát hozta: ez az információ gyűjtés és feldolgozás egy pólusúvá válásának az időszaka. Időrendbe állítva az eseményeket, érzékelhetjük a változások irányát, és sejtethetjük léptékét.

1992 Először jelenik meg az OECD *‘Education at a Glance’* kiadványa.

1995-ben központosítják az adatbázisokat: The Indicators of Education Systems egyesítette és egységesítette az 1960-1970-es években felépített UNESCO, OECD és Európa Tanács EUROSTAT adatbázisait, mérés technikáit, statisztikai rendszereit, s adataikból egyetlen adatbázist építettek. Ez az alapító szervezetek kezdőbetűiből kirakott szó: az UOE.

1997 „*Education Policy Analysis*” 2. kiadása.

1997-ben fogadja el az UNESCO az iskolarendszerek egységes besorolását, az ISCED második változatát.

1997 a PISA vizsgálat kezdete. Az OECD INES keretén belül három munkabizottságot hoztak létre. Az egyik az élethossziglani tanulás ügyeire, a másik a hátrányos helyzet és az egyenlőség problémáira fókuszált, a harmadik pedig, ami számunkra most fontos, a képességek és kompetenciák tudományos meghatározásának és kiválasztásának teendőit látta el. Ez a *Definition and Selection of Skills and Competencies* (DeSeCo) bizottság.

2001-ben már a PISA eredményeit ismertették.

Mindezzel párhuzamosan az intézmények – pontosabban az intézményeket irányító politikai erők – összjátékával épül ki és válik általánossá az „élethosszig tartó tanulás” formulával jellemezhető ideológia, amely elvezetett a nemzeti tudást felváltó kompetencia fogalmának politikai térbe emeléséhez.

Az élethosszig tartó tanulás ideológia terjedése. Ismereteim szerint 1967-ben Williamsburgban az USA kormánya szervezte konferencián ötven ország képviselői tárgyalta meg és fogadta el Coombs vezette UNESCO-IIEP adatgyűjtéseire alapozott, a világ oktatásának válságteóriát és probléma megoldásának a módját. Az előterjesztő leszögezte, hogy a világ oktatási rendszereinek expanziója következtében nemcsak a köz-költségek nőttek, hanem az oktatási rendszerek alkalmazkodó képessége csökkent, miközben a gazdaság robbanásszerűen fejlődött. Az iskolából kilépő diákok ismeretei és a gazdaság igénye közötti távolság növekszik. Ez maga a válság. (Coombs, 1968:227). Mindebből levonta a következtetést: a „*célnak már nem a hagyományos értelemben vett képzettségnek kell lennie, hanem a tanulási képesség kialakításának és továbbfejlesztésének azért, hogy az egyén egész élete során képessé váljék a [gazdasági S.G.] környezet változásaira való adekvát reagálásra*” (Coombs, 1968). Ezt a következtetést a résztvevők elfogadták.

A közbeszéd elemévé vált, hogy nem a képzettség, másképpen: az államok rugalmatlan oktatási rendszerei, pedagógusai, pedagógiája, módszertana stb. közvetítette tudás az alapvető ezek után, hanem a tértől és időtől független ember univerzális pszichológia tulajdonsága, a tanulási képessége, amely az oktatási rendszerekből kilépve, bármikor, bármely életkorban fejleszthető. Ebben a felfogásban az ember a változó gazdaság igényeihez folyamatosan képes alkalmazkodni.

Az 'élethossziglani tanulás' ideológiája a hagyományos, az ismeretalapú képzést felváltó képesség politikájának az érveit tartalmazza. Az eszme terjedése nyomon követhető a nagy szervezetek programadó dokumentumaiból.

1970-ben, a nemzetközi nevelés évében megrendezett UNESCO-konferencián Paul Lengrad hirdette meg 'Introducing to lifelong learning' programot.

1970-ben az Európa Tanács elfogadott „*permanens nevelés*” koncepciója ugyanaz: az életen át tartó önálló tanulási képesség erősítése a cél.

1972 Edgar Faure által vezetett UNESCO bizottság jelentése (Learning to Be) szerint a pedagógusoktól függ a jobb és emberibb társadalom, rajtuk múlik, hogy tanítványaik képesek lesznek-e egész életükön át tanulni.

1973-as *Recurrent education: a Strategy for Lifelong Learning* OECD a felnőttek tanulásra és a munkavégzésre időben egymást ciklusosan váltogató élethossziglani tartó technikáját hirdeti meg.

Elcsúszott ez az ideológiai-politikai áramlat bő két évtizedig, talán épp azért, mert az iskola hagyományos szerepének a megerősítése jött el. A reagani 1981-ben meghirdetett 'Vissza

az alapokhoz az iskolában' (Back to Basics) programja a váltás a jele (Clark & Amiot 1981). Majd csak a (szociál)demokrata korszakban jön vissza az élethosszig tartó tanulás eszméje.

1996 A Delors-jelentés: *Tanulás: rejtett kincs* (Learning: the treasure within)

1996 OECD 1996: *Élethosszig tartó tanulás mindenkinek* (Lifelong Learning for All) szerint a személyiségfejlődés, a szociális összetartás és a gazdasági növekedés együttes kezelése a cél.

2000 Európa Tanács Lisszaboni Nyilatkozatában a tanítás tartalmától független „kompetencia”, mint az élethossziglani tanulás kézenfekvő fogalma tölti be integráló szerepet. Az élethosszig tartó tanulás az állampolgári minőséget, a társadalmi kohéziót és a foglalkoztatás fejlesztését egyaránt jelenti.

Az első PISA kompetencia vizsgálatai és a Lisszaboni Nyilatkozat időbeni egybeesése vagy a véletlen, vagy a tervezés eredménye, erről nincsenek közelebbi ismereteink.

A **“kompetencia” mint statisztikai alapú politikai termék.** Kétség ne legyen, a kompetencia alapú oktatáspolitikai és pedagógiai paradigmaváltás mögött póre globális irányítás szükségleteit kielégítő statisztikai szempontok, és nem neveléstudományi vagy tudásszint mérési felismerések állnak. Az ebbe az irányban tájékozódó szakértők a már elindított vonatra kapaszkodtak fel.

Az iskola mérhető outputjának standardizálására az OECD, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, valamint az USA Oktatáshivatali Központja a *Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok* című projekt kidolgozására együtt vállalkozott, ez a már említett DeSeCo bizottság (OECD, 1998). A feladatát így jelölték ki: *„nemzetközi kontextusban interdiszciplináris tudományos megközelítésben felismerni és meghatározni a releváns kompetenciák körét, melyek létfontosságúak az egyén számára, hogy a jelen és a jövő kihívásainak megfelelően sikeres és felelős legyen önmaga és a társadalom számára”* (Uo).

Az oktatási ideológiák olvasásában járatosak könnyen értelmezik a szöveget, ami nem biztos, hogy a pontosan fedi a szövegezők szándékait. Ha jól fejtem meg: *‘a jövő kihívásai’* a globális gazdaság (*nemzetközi kontextus*) munkaerő szükségletét jelenti. A *‘sikeres’* pontosan megfeleljen az egyén ennek az elvárásnak; *‘a felelős’*: ne mástól várja, hanem maga igyekezzen, és ha nem sikerül magára vessen, mint felelőtlen.

A kompetencia tartalmát tételesen előírták – ez a lényeges –, hogy az bármi lehet, kivéve a tudományalapú diszciplináris jellegű tudás, mert az *nem* interdiszciplináris. Az összehasonlításra a tömegoktatás, a gyakorlatias ismeretek gyengén strukturált halmaza alkalmasabb. Magyarán: nem a hagyományos, a tudományalapú képzésben részesült nemzeti elitek tudása a mérés kulturális bázisa, amelyeken az állami tanulmányi versenyek és a nemzeti diákolimpiák alapulnak, hanem a tömegoktatásé.

Aligha meglepő, hogy a bizottság a pszichológiában nem talált az OECD-CERI-INES elvárásoknak megfelelő mérhető kompetencia fogalmat, következésképpen bárhol, azaz az adott erőviszonyoknak megfelelő tartalmú, pedagógiai optimizmust sugalló értelmezést kínált.

A fogalmat megalkotó kognitív pszichológus szerint a kompetencia politikai termék: *„...ha meg akarjuk változtatni a világot azáltal, hogy az embereket ellátjuk kellő kompetenciákkal, akkor a kulcskompetenciák meghatározásához nem empirikus, hanem normatív kiindulópontot kell választani”* (Weinert, 2001:53). Márpedig a normatív alapú felmérés nem akadémiai érték a demokráciákban.

A fentiek alapján kialakított vélemények szerint a kompetencia valójában a munkavégző-képesség egyfajta mutatószáma, amellyel világszerte értelmezhető az iskolai tudás mi-
benléte. A nemzeti oktatáspolitikák és pedagógiák dolga, hogy ehhez a feladványhoz al-
kítsák az iskola programját és a tanítás módszereit. Ez sem lebecsülendő kognitív kihívás
egyes tanügyi szakértők és a tudásszint-mérés szakemberei számára.

*

Merre tovább? Említettük, hogy Philip H. Coombs 1964-ben kiadott könyve szerint a
külpolitika a politikai, gazdasági és katonai dimenziója mellett negyedikként az oktatási
és kulturális ügyek tartoznak. Érzékeljük, hogy az egy pólusú világréndben a *nemzetközi*
szervezetek oktatáspolitikája globalizációs célokhoz igazodnak, termékük pedig az azo-
nos fogalmakkal operáló adatgyűjtések, az iskolarendszerek egységes rendjének kialakí-
tása, amellyel el lehet érni, hogy szabvány szerint legyen kifejezve a globális munkaerőpi-
acra kilépő a munkaerő iskolázottsága és tudása.

Nem kell már különösebben bizonyítani, hogy a *nemzeti* kultúrára épített iskolai mű-
veltség/teljesítmény/tudás/ kompetenciaméréseinek eredményei csakis a nemzethatárok
között érvényesek, ami maga a nemzeti műveltség.

Tudjuk, hogy a nemzeti tömegoktatás iskoláiban tanított tudás tartamától, kulturális
és szociológiai specifikumától megtisztított tartalmú tanulói teljesítmények első nemzet-
közi összehasonlítását (IEA) durván ötven évvel a már szabványosított kompetencia fo-
galmával az OECD PISA vizsgálat tette általánossá. Úgy tűnik, hogy ettől kezdve a (kis
és zártabb) nemzeti kultúrák keretei lassan fellazulnak, a globális iskolai műveltség meg-
teremtése is elkezdődött, a (nemzet) államok integritása (autonómiája) sérült.

Érzékelhető, hogy válaszként új nacionalista, többek között általában felmérés-ellenes
és PISA szkeptikus válaszok születtek, amelyek feltárása további kutatások tárgya lehet,
miképpen a fentebb tárgyaltak kiegészítése, alaposabb analízise. Izgalmas lesz látnunk a
nemzeti és a nemzetközi politikák összjátékát.

Megjegyzés

Itt köszönöm meg Csákó Mihály és Laki Mihály, valamint Polónyi István megszívlelendő
észrevételeit, amelyek többségét meg is fogadtam.

IRODALOM

- AFONZO, N. & COSTA, E. (2009): The Influence of Programme for International Student Assessment (PISA) on policy decision In Portugal: educational policies of th 17th Constituonal Government Sísifo. OECD (1998) *Educational Sciences Journal*, No.10. pp. 53-63.
- ARENDRT, H. (1995): *Múlt és jövő között*. Osiris Kiadó – Readers International, Budapest.
- BAJOMI, I. (2010): A közpolitika-barkácsolás szereplői és színterei. *Educatio*, No. 4., pp. 589–600.
- BENGSTON, J. (2008): *OECD's Centre for Educational Research and Innovation –1968 to 2008*. <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40601796.pdf>
- BERÉNYI, E. & NEUMANN, E. (2009) Grappling with PISA . Reception and translation in the Hungarian policy discourse Sísifo. *Educational Sciences Journal*, No.10., pp. 41–52.

- BERÉNYI, E. (2010): A mérési iskoláktól az iskolák megméréséig. Az Országos Kompetencia- mérés kialakulása és alakváltozásai. *Educatio*, No. 4., pp. 601–613.
- CLARK, D. L. & AMIOT, M. A. (1981): *The Impact of the Reagan Administration on Federal Education Policy The Phi Delta Kappan* Vol. 63, No. 4, pp. 258-262.
- COOMBS, P. H. (1968) . *The world educational crisis : a systems analysis* - International Conference on the World Crisis in Education Williamsburg, Va.: Oxford University Press, New York.
- COOMBS, P. H. (1964): *The Fourth Dimension of Foreign Policy Educational and Cultural Affairs Council on Foreign Affairs*. Harper and Row.
- DESECO ANNUAL REPORT 1998. <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/1998-annual-report.pdf>.
- FRIML A. dr. (fordította, bevezetéssel ellátta): (1913): *Az 1777-iki Ratio Educationis*. Katolikus Középiszkolai Tanáregyesület, Pedagógiai Könyvtár I. Szerk. Kornis Gyula.
- GÁL, A. (2012): A Finnország-márka – Az arculatépítés és az oktatás *Educatio* No. 3. pp 372-447
- HALÁSZ, G. & KOVÁCS, K.: *Az OECD tevékenysége az oktatás területén* <http://halaszg.ofi.hu/download/OECD%20tanulmany.htm>
- HALÁSZ, G. & LUKÁCS, P. (1987): *Az IEA magyarországi hatása: Oktatáspolitikai esettanulmány*. Sáska Géza szerk.: *Az Értékelési Központ közleményei 14*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 40.
- HAVAS, A. (2014): Mit mér(j)ünk? az innováció értelmezései – szakpolitikai következménye *Közgazdasági Szemle*, vol. LXI. , pp. 1022–1059.
- KEMÉNY, F. (1934): *Magyar Pedagógiai lexikon* II. rész. Magyar Pedagógiai Társaság . Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
- KOZMA, T. (2012): Értékelés és politika? *Educatio* No. 3. pp 359-360.
- LOCKHEED, M. E. & WAGEMAKER, H. (2013): *International Large-Scale Assessments: thermometers, whips or useful policy tools? Research in Comparative and International Education*, vol. 8.No. 3. pp. 296-305.
- MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (2014): *Introduction*. PISA and the Globalization of Education Governance:some puzzles and problems In: MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (2014): *PISA, Power, and Policy the emergence of global educational governance Oxford Studies In Comparative Education* https://www.academia.edu/3582469/PISA_Power_and_Policy_The_emergence_of_global_educational_governance NEUMANN E. & VIDA J. (2012): *PISA-hatások Európában Educatio* No. 3. pp. 361-371.
- NORDIN, A. & SUNDBERG, D. (2014): *The Making and Governing Knowledge in The Education Policy Field*. In: NORDIN, A. & SUNDBERG, D. eds. (2014): *Transnational Policy Flows In European Education. The Making and Governing Knowledge in the Policy Field*. Symposium Books Ltd. Southamton pp. 9-20.
- OECD (2015): *The Organisation for Economic Co-operation and Development: Our mission* <http://www.oecd.org/about/> Letöltve: 2015 május 14.
- POLÓNYI, I. (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PAPADOPOULOS, G. S. (1994): *Education 1960-1990: The Oecd Perspective (Oecd Historical Series)* Organization for Economic.
- PORTER, T. & WEBB, M. (2008): *Role of The OECD in The Orchestration of Global Knowledge Network* In: MAHON, R.& MCBRIDE, S. eds. (2008): *The OECD and Transnational Governance*. UBC Press pp. 43-59.
- RAUTALIN, M. & ALASUURATI, P. (2007): *The Curse of Success: The impact of The OESC's Programme for International Student Assessment on The discourses of The teaching profession in Finland*. *European Education Research Journal*. vVol. 6. No. 4. pp. 348-363.
- RIZVI, F. & LINGARD, B. (2009): *The OECD and Global Shifts in Education*

Policy International Handbook of Comparative Education Springer International Handbooks of Education. vol. 22. pp. 437-453.

SAHLBERG, P. & HARGREAVES, A. (2015): *The tower of PISA is badly leaning. An argument for why it should be saved* http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2015/03/24/the-tower-of-pisa-is-badly-leaning-an-argument-for-why-it-should-be-saved/?utm_content=buffer18e8c&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer

SÁSKA, G. (1988): A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze. *Pedagógiai Szemle*, No. 5.

SÁSKA, G. (2007): A nemzetállami ekvivalenciától a határokon átnyúló kompetenciáig. *Educatio* No.2. pp. 173-189.

WEINERT, F. E. (2001): Concepts of Competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Eds.). *Defining and selecting key competencies* Göttingen, Hogrefe & Huber, Germany. pp.45-65.