

Rendszerevolúció és töredezett legitimitás

Tanulmányunkban a PISA-méréseket a transznacionális szférának az oktatási rendszerek változásában betöltött evolúciós szerepe felől közelítjük meg. A nemzeti oktatási rendszerek számára a transznacionális tér a variációk, majd azt követően a szelekciók lehetőségét biztosítja, tehát az *evolútív változás* irányába nyit utat. A PISA-mérések és a hozzá kapcsolódó komparatív elemzések gyarapítják a nemzeti szinten feldolgozandó információk mennyiségét, ezzel alternativitást és variabilitást visznek az oktatási rendszerek önmegeértési és önépítési folyamataiba. A szupranacionális szinten készült komparatistikák azonban nem neutrális jellegűek. Újtások (innovációk), jó gyakorlatok (best practice), követendő példák, élenjárók (leaders) és lemaradók (laggards) fogalmi rendszerében adottak, illetve hatékonysági értékpreferenciák alapján készített eredménytáblákba rendezve – azaz *hierarchizáltan és normatívan* kódoltan – állnak rendelkezésre. E transznacionális értékelési eljárások nemzeti szinten megnyilvánuló következménye a legitimitációs probléma változó intenzitású felvetődése, melynek szerepét az *{elfogad/elutasít}* opciók mentén megvalósuló szelekcióban látjuk – többek között a PISA kapcsán is.

Rendszerevolúció : a bináris sematizmus és az oktatás

A szociális rendszerek elméleti alapvetése szerint a társadalom operatív autonómiával rendelkező funkcionális részrendszerekre tagoltan működik. A történelem során ennek megfelelően különült el például a gazdaság, a politika, a tudomány, az oktatás, a jog vagy a vallás stb. Valamely társadalmi alrendszer teljesítőképessége és komplexitása akkor növekedhet, ha annak egészére kiterjedő, világos és egyértelmű bináris kódolási eljárás kialakítható. A gazdaságot a fizet/nem fizet; a jogrendet a jogos/jogtalan; a tudományt az igaz/hamis, a vallást a transzcendens/immanens értékpárok általános rendszerbeli érvényessége teszi képessé a fejlődésre. A fejlődés alapja, hogy a rendszerekben a sajátosan rájuk jellemző leegyszerűsítő kódolási eljárást alkalmazva végezhető műveletek, ami lehetővé teszi az egyre magasabb szintű komplexitás elérését és kezelését. (Hogy a redukció miként vezethet magasabb komplexitáshoz, erről lásd Niklas Luhmann írásait.)

► *Educatio* 2015/2. Török Balázs: Rendszerevolúció és töredezett legitimitás, 89–97. pp.

De vajon mi a helyzet az oktatás területén? Vajon az oktatási rendszer alkalmas-e vagy alkalmassá tehető-e bináris sematizmus alapú működésre? Vajon a kompetencia fogalom révén bevezetett {képes/nem képes} sematizmus használható-e az oktatásban oly módon, hogy kialakíthatóak legyenek nemzeti és globális eredménylisták? Vagy inkább azzal kell számot vetni, hogy az oktatás jellegénél fogva eltér minden más társadalmi rendszertől. Funkciói olyannyira összetettek, hogy területén csak részlegesen alakítható ki olyan bináris sematizmus alapú teljesítménymérés, amely mindenki számára elfogadottan – legitim számszerűsítéssel – tükröznék a teljesítőképességet?

Tanulmányunkban egyrészt amellet érvelünk, hogy a funkcionális differenciálódásra alapozott társadalomfejlődés az oktatási rendszereket érintően is mélyreható változásokat hoz. Rendszerelméletileg evolúciós előrelépésként és strukturális bővülésként értelmezhető, hogy az oktatási rendszerek teljesítőképessége – a sport versenyeredményeibebe némileg hasonlóan – arányskálák alapján vált összevethetővé. Az oktatás terén is megindult a „rekordok” körüli szerveződés. Értékelési eljárások és számszerű teljesítménymutatók vehető igénybe a rendszerek működtetéséhez. A transznacionális szintű kezdeményezésekre visszavezethetően mára a nemzeti oktatási rendszerek a tanulói kompetencia fogalomba ágyazottan igénybe vehetik a {képes/nem képes} bináris kódolási sematizmust, majd az ennek alapján generált kvantifikált eredménytáblák alapján határozhatják meg pozíciójukat, és megkísérelhetik értelmezni vagy előre kalkulálni oktatáspolitikai műveleteik következményeit. A bináris kódolási sematizmus alapján generált számszerűleg általánosított teljesítményparaméterek lehetővé teszik, hogy az oktatás egyre összetettebb kapcsolatrendszert alakítson ki a gazdaság, a média, az egészségügy, a politika vagy akár a hétköznapi életvilág irányában.

A PISA rendszerevolúciós szerepe kapcsán elsősorban tehát azt emeljük ki, hogy mint értékelési eljárás összekapcsolhatóvá teszi a nemzeti oktatáspolitikák variativitását és a tanulói kompetenciák mért eredményességét. A mérések révén előállt kvantifikált eredménytáblák alapján transznacionális versenytér alakul ki, melyben az oktatási rendszerek érzékelhetik pozícióikat és hipotézisekkel vizsgálhatják saját politikájuk és teljesítményeik közötti összefüggéseket. A cél elérésének metodikai alapja, hogy a PISA a tanulói kompetencia fogalomba ágyazottan globálisan alkalmazza a {képes/nem képes} bináris kódolási sematizmust az oktatási rendszerek teljesítményeinek kimutatásában. A bináris kódolási sematizmuson alapuló PISA kompetenciamérési eljárásrendek és diagnosztikai módszerek azonban erős redukcionizmussal működőképeseek, így megvalósulásukkal egyben legitimációs problémák kifejtésének is utat nyitnak. Mivel a PISA-mérések az oktatási rendszerek kulturális meghatározottságát (más szóval útfüggségét) figyelmen kívül hagyják, ezért nemzeti szinten sok tekintetben értelmezhetetlen – dekontextualizált – adatokat produkálnak. Az oktatás olyan alapvető funkciói nem derülnek ki a PISA alapján, mint az adott társadalomban fontos tudás átadása, az értékek és viselkedési minták közvetítése, a különféle – korántsem csak demokratikus – politikai struktúrák legitimálása vagy az oktatás szolgáltató jellege. Az oktatási rendszer meghatározóan fontos funkcióinak kizárása, mint legitimációs problematika bontható ki a nemzeti rendszerek autonómiáját védeni kívánók részéről. Legitimációs vitakérdés tehát a PISA eredmények súlya és jelentősége valamely konkrét oktatási rendszer funkcióinak értelmezésében.

A PISA jelentősége úgy is megfogalmazható, hogy általa a nemzeti oktatási rendszerek önértelmezése – identifikálása – fokozatosan a transznacionális szinten felkínált ér-

telmezési keretrendszerek befolyása alá kerül, azaz célmenedzsmentjük és a koncepció alkotásához szükséges értékészletük egyre inkább a transznacionális szervezetek diagnosztikájában kialakított fogalomrendnek megfelelően alakul. (Az oktatáskutatásban ezt gyakran professzionálizálódásként is megfogalmazzák.) A PISA-mérésekre szűkíterten fogalmazva: a transznacionális szinten kialakított és sok országra kiterjedő oktatási eredményességmérések lényegileg új kontextust teremtettek azzal, hogy a nemzeti oktatási rendszerek (ön)megfigyelése és önértelmezése más nemzetek oktatási teljesítményének transznacionális szinten hangolt megfigyelésén és értelmezésén tájékozódhat. Természetszerűleg növekszik a transznacionális szervezetek hatása, ugyanis a megfigyelési folyamatokba beágyazott értelem összefüggések eredendően e szervezetek produktumaként állnak elő. Ebben a tekintetben a PISA azzal fejt ki lényegi hatását, hogy globális összevetések alapján hozza mozgásba az oktatási rendszerekre vonatkozó reflexiókat: az aktuális rendszerállapotok és műveletek az OECD által alkotott kontextusoknak megfelelően relativizálódnak, hiszen egy jövőbeli PISA-méréskor minden lehetne másképp is.

A folyamatok háttérében azonban nem csupán a teljesítménymérések révén az oktatási rendszerek feletti új, emergens reflexiók szint erősödését és az ehhez kapcsolódó fokozatos professzionálizálódást kell látnunk, hanem a globális irányítás rendszereinek erősödését, hálózatosodását és a nemzeti politikák ennek megfelelő változását is. Ezért kell utalnunk arra, hogy a kormányzást és a hatalomgyakorlást érintő transznacionális szint genezise a nemzeti szintű reflexiókban újra és újra felveti a legitimitás kérdését.

Mivel a PISA az OECD közvetítésével illeszkedik a szupranacionális struktúrákba, ezért szemantikai kereteinek mélyszerkezetében kimutatható egyfajta liberális értékközelség. A mérési eredmények hierarchizált és normatív rendezettsége, illetve az ideológiailag értelmezhető értékválasztások természetesen vetik fel a PISA legitimitációjának kérdését. Elemzési koncepciókban a *legitimáció az {elfogad/elutasít} alternatív opcióinak nemzeti szintű aktualizálása*, amelynek evolútív jelentőséget is tulajdonítunk. A legitimációs műveletek tehát nemzeti szintű szelekciós eljárások, melyek a PISA komparasztikában kibontott variációkat szűrik. Mivel a rendszerevolúció nem szűkíterhető a nemzeti szintre, ezért visszahat a transznacionális tér struktúráira is. Az {elfogadás/elutasítás} reakciói alapján átalakítások lehetnek szükségesek a PISA-projektet érintően, hiszen a PISA a nemzeti oktatási rendszerekre vonatkozóan nem rendelkezik közvetlen szervezeti befolyással. Legitimációját a szakszerűséggel és a nemzeti politikák irányában megnövelt adaptivitással, kapcsolódó képességgel kell biztosítani. A PISA-ra vonatkozó {elfogadó/elutasító} legitimációs tapasztalatok hatására tehát maga a transznacionális tér szerveződése is átalakul, struktúrái változhatnak.

Fontos megjegyezni, hogy megközelítésünkben a legitimációs problematika a rendszerevolúciós folyamatokba épül bele, kihagyhatatlan komponense annak. Túlzott leegyszerűsítés lenne egy olyasféle evolúció értelmezés, amely szembe állítaná a transznacionális szint „progresszív” kezdeményezéseit a nemzeti szint „struktúrákat konzerváló”, {elutasító} értékű legitimációs aktusaival. Transznacionális szinten az összevetéseken alapuló variációk gyarapodása és nemzeti szinten a legitimáció {elfogadó/elutasító} aktusai generikusan összetartoznak, különbségük leginkább abban áll, hogy az evolúciós folyamat szükségszerűen eltérő opcióit valósítják meg. Elég arra utalni, hogy az {elutasító} értékű nemzeti reakciók nélkül végső soron csökkenne a transznacionális szintű komparasztikában felvonultatható variációk száma is. Ennek megfelelően a harmadik világ egyes országaiban, ahol a helyi intézményképesség hiánya miatt az oktatási rend-

szert jellemzően szupracionális aktorok generálják, korlátozott a fejlődés dinamikája: egyelőre nincsen nemzeti szelekciós szint, ami evolutív szempontból hátránynak tekinthető.

A rendszerevolúció néhány előfeltétele

Mielőtt az oktatási rendszert érintő – evolutív – változások néhány következményét bemutatnánk a legitimitáció fogalom felhasználásával, röviden utalunk a változások legfontosabb előfeltételeire, kiindulópontjaira.

Az oktatásra vonatkozó kritikák erősödése. Philip H. Coombsnak az oktatás világválságát konceptualizáló 1968-ban megjelent írását követően terjedő nézetté vált, hogy az oktatási rendszerek fejlődését is a visszacsatolásokon – méréseken – alapuló eljárások tehetik eredményesebbé (1968). Ahogyan a sportban a győzelmek száma alapján megítélhető, hogy ki áll az élen, vagy ahogyan a gazdaságban a felhalmozott vagyon (fizetőképesség) és profitabilitás adatai alapján megismerhető, hogy kik a leggazdagabbak, melyek a legteljesítőképesebb korporációk vagy országok, úgy az oktatás terén is felmerült az egyértelmű, *számszerűsített összevetésen, arányskálákon* alapuló értékelési eljárások kimunkálásának igénye. Az 1960-as években megfogalmazódott oktatáskritikák jelezték, hogy az oktatási teljesítmények nemzetközi rangsorának kialakítása sokak szerint jelentősebb előrelépést és rendszerfejlesztést tesz lehetővé, mint újabb és újabb pedagógiai programok és alternatív módszerek kimunkálása.

A PISA nem jöhetett volna létre az audit kultúra elterjedése nélkül, melynek egyik kisugárzó centrumaként Észak-Amerika jelölhető meg, ahol a társadalomtudományok kvantitatív szcientizmusa előkészítette a metodikai alapokat az iskolai teljesítmények magas színvonalú méréséhez. A PISA-történeti elemzések kimutatták, hogy a későbbi mérések metodikája és kompetenciaterületei (matematika, természettudomány és szövegértés) összefüggésbe hozhatók az USA-ban az 1960-as években kezdeményezett oktatási átalakításokkal. (Tröhler, 2013:144)

A verseny ideológia. A versenyideológia koronként és kultúránként változó tartalommal került kidolgozásra, az 1950-es években például a hidegháborús küzdelem koncepciójába ágyazottan volt jelen, majd a koncepcionális keretek a Szovjetunió hanyatlásával megváltoztak, ezért napjainkban leginkább a kedvező gazdasági pozíciók megszerzésének/megőrzésének gondolatkörébe ágyazottan találkozunk a versenyideológiával. Az uralkodó koncepció szerint valamely ország gazdasági teljesítőképeségét az emberi erőforrások minősége határozza meg, amelyért az oktatási rendszer visel elsőrendű felelősséget. Az oktatás minőségének fogalma például ebben a kontextusban a teljesítőképeség spirálisan előrevivő algoritmusok szerinti fokozását teszi elvárássá: az intézmények állandó versenyben állnak saját korábbi teljesítményeikkel.

A kompetencia fogalom beiktatása. A PISA sajátossága, hogy tanulói kompetenciák felmérése alapján alakít ki skálákat. A kompetencia fogalom kidolgozása lehetővé tette, hogy az oktatási rendszer a tanulók mért teljesítményein (outputjain) keresztül fokozottabb mértékben kapcsolódjon más társadalmi rendszerekhez. A munkaposzton teljesítőképes tudás és készségek oktatási rendszeren belüli előállítására a gazdaság irányában, a felelős állampolgárt jellemző készségek iskolai kialakítása a politika irányában tesz fokozottan érzékenyebbé az oktatás folyamatait. Ezzel fokozatosan gyengül az oktatás tudományhoz kapcsoltsága, ugyanis a hagyományos értelemben vett „akadémiai” vagy

lexikális tudást elsődlegesen a tudományos rendszer legitimálta. Az iskola eredményességének tanulói kompetenciákon keresztül történő leködölése viszont alkalmat ad arra, hogy az oktatás akár a média, akár a technológiai szektor vagy akár a hétköznapi életvilág irányában kapcsolódásra képes legyen. Az oktatásba bekerülő tartalmi elemek ennek megfelelően változtak az elmúlt években, sőt a kompetencia fogalom középpontba kerülése egyes országokban arra is alkalmat adott, hogy a tudomány által legitimált diszciplináris tantárgyi kereteket mellőzzék és a tanítási programokat integrált tananyag-közvetítő keretben tegyék hozzáférhetővé.

OECD. A transzncionális né önállósodásában kiemelt szerepet játszik az OECD, melynek tevékenységköre rendkívül tagolt, ezért leírására a nézőpontok függvényében nagyon sokféle változattal találkozhatunk. A szervezetet metaforikus szóhasználatlal jellemzők annak konceptualizáló és operacionalizáló erejére hívják fel a figyelmet. (Porter, 2007:2)

Az OECD értékvalasztásait, ideológiai jellemzőit vizsgálók egy része arra utal, hogy 1990-es években az OECD szerepvállalásában változás állt be. A szervezet túllépett az elkötelezetlen think-tank szerepkörön és közpolitika formáló autoritást vállalt. A változások háttérében egyes elemzők szerint az Egyesült Államok és Európa közötti értékvalasztásokon alapuló konfliktus húzódozott meg. Az érdekharcban az USA kerekedett felül, így a szervezetben a neoliberais elvek vezérelte projekt került előtérbe, szemben annak szociáldemokrata jellegű európai alternatívájával (Meyer, Benavot, 2013:20).

A legitimitás rendszerevolúciós szerepe

Az oktatási rendszerek második világháborút követő evolatív fejlődése szempontjából meghatározó a transznacionális szint kommunikációs struktúráinak megerősödése és a nemzeti oktatási rendszerek vezérlésében betöltött szerepének bővülése.

A megismerés reduktivitása. Mindenfajta mérés, mint megismerési eljárás a valóság leszűkített (redukált) képét veszi alapul, mivel egyetlen megismerési eljárás sem képes a valóság teljes komplexitását leképezni. E redukció következtében minden mérési eljárásnak két fontos jellemzője van: az érzékenysége és az érzéketlensége. Ennek megfelelően a PISA-mérésekre vonatkozó diskurzusok egyik része a mérés érzékenységét érinti. E területen az elemzési metodológiák fejlesztése folyamatos (például a hierarchikus modellek módszertanba illesztése), ahogyan folyamatos a mérés megfigyelési spektrumának bővítése is: a jövőbeli PISA-mérésekben például vizsgálni tervezik a tanulókat interperszonális és intraperszonális változók alapján is. (Sellar, Lingard, 2013:195) A mérés érzéketlenségére reagáló visszajelzések azonban jellegüknel fogva mások, mert nem egyszerűen a validitás, reliabilitás és objektivitás szempontjait használják kritikájukban, hanem a mérés előfeltételeként megkonstruált értelem-összefüggéseket és szelekciókat veszik kritika alá. Ezeket a szociológiában megszokott módon akár megismerési előítéletnek is nevezhetnénk. A következőkben ezekből említünk jelzésszerűen néhányat.

A kompetenciák értékkeszlete. A kritikák szerint a PISA-mérés a kompetenciák globálisan univerzalizált felfogását terjeszti, egyfajta „homo capitalisticus” ideálképe alapján azonosítva és felmérve az emberi erőforrásokat. A logika szilárdnak tekinthető mindaddig, amíg legitim módon fenntartható a PISA-mérés alapjául szolgáló azon feltevés, miszerint a vizsgált kompetenciákkal *mindenkinek* rendelkezni kellene, és pontosan *ezekkel* a mért kompetenciákkal fontos rendelkeznie *mindenkinek*. (Rychen, Salganik, 2001) A kompeten-

ciák értékészletére vonatkozó kritikai elemzések megkérdőjelezzik ennek az előfeltevésnek a helyességét, és felhívják a figyelmet például arra, hogy a kompetenciamérésekben alkalmazott változók jellemzően az euroatlanti társadalmi elitnek a pozíciójában lévők tulajdonosságait fogják egybe és tennék a méréseken keresztül általános elvárássá. Ahogyan az IQ-mérések vonatkozásában is igazolható, hogy minden erőfeszítés ellenére kultúrfüggőek, úgy a PISA kompetenciamérések is hordozzák az őket létrehozó kultúra lenyomatát. (Kulturális kontextusfüggetlenség tézise végső soron nem tartható.) Ekkor azonban felmerül a kulturális pluralizmus kezelésének problémája: vajon kiknek a kultúrája alapján mérünk és elemzünk, amikor saját oktatási rendszerünk evolúcióján dolgozunk?

A kulturális dominancia és kultúrafüggetlenség. Kritikai pozíciót foglalnak el azok is, akik a kultúrák egyenrangúságának elvét vallják. Számukra megkérdőjelezhető, hogy a kultúrák különbözősége és eltérő gazdasági teljesítőképessége megalapozhatja a kapitalista termelési szisztéma felsőbbrendűségét, és más emberképek fölé emelheti a „homo capitalisticus” ideálképét. A kulturális egyenrangúság alapján a PISA-ban elfogadhatóan teljesítők jelentős része másfajta kultúrával, másfajta szociabilitással és ezért eltérő kompetenciákkal rendelkezik, mint a PISA-ban sikeresek csoportja, ezért eredményeiket nem helyes a gazdasági hasznosíthatóságra átkódoltan – hiányként – értelmezni (*MacLennan, 2003:112*). Utalásszerűen elegendő az oktatás szociális és kulturális összefüggéseit elemző olyan szerzőkre utalni, akik a kompetenciák szerinti iskolai elvárásrendszerek összeállításában a társadalmi egyenlőtlenség nemkívánatos újratermelési mechanizmusát igyekeztek kimutatni (Bernstein, Willis, Bourdieu, Labov, Keddie).

A PISA-n keresztül létrehozható befolyásrendszerek mérséklésében érdekeltek gyakran hivatkoznak az oktatáspolitikák kulturális uniformizálódásának problémájára. A legjobban teljesítő – többnyire gazdagabb és befolyásosabb – országok, legjobb gyakorlatai és az azokhoz kapcsolódó policy javaslatok háttérbe szorítják a releváns helyi megoldásokat és az alternatívát kínáló gyakorlatokat, ami beszűkítheti a rendszerek fejlődési spektrumát (*Porter, 2007:6*). A PISA ily módon egyfajta negatív (fordított) etnocentrizmust erősít a kritikusok szerint.

A PISA-t kultúrfüggetlen elemzési eszközként alakították ki, a nemzeti szintű szabályozás viszont nem létezhet kulturális kontextustól függetlenül (*Archer, 1996*). Példa erre a PISA-méréseken többnyire sikeresnek tekinthető Finnország, amely meglehetősen távol áll az elszámoltatás-vezérelt és standardizált tesztesési eljárásokon alapuló globálisan terjesztett oktatásirányítási modelltől. A finn közoktatásban nincsen a tanárookra vonatkozó külső értékelési rendszer, nincsenek központosított vizsgák és országos tesztek. Az oktatáspolitikai jórészt rezisztens a transznacionális szinten definiált kihívások, a versengésre és a mérésre/elszámoltatásra alapozott új kormányzási formák irányában. Egyes elemzők a „finn paradoxon” kifejezéssel hívják fel a figyelmet arra, hogy a kedvező PISA eredményekkel együtt járó finn oktatáspolitikai bizonyos tekintetben megkérdőjelezi a PISA elemzésekben az oktatáspolitikai és a tanulói eredményesség között feltételezett általános összefüggéseket (*Meyer, Benavot, 2013:15*). A nemzeti szinten érvényesülő oktatáspolitikák és a PISA eredmények között tehát nem határozottak, sőt nehezen felfejtethetőek az összefüggések. Az elemzéseknek korlátját képezi az is, hogy a PISA-adatfelvétel jelenlegi változatában nemzeti szinten ugyan reprezentatív, azonban nem az iskolákat tekintő vizsgálati alapsokaságnak, ezért nem képezi le megfelelően a nemzeti rendszereket. A PISA-adatok alapján kevésbé elemezhető az iskolák szerepe az oktatási rendszeren belül (*Owens, 2013:42*).

Az egyenrangúság hiánya és a diskurzustér beszűkítése. A filozófiailag is megalapozott kritikák egyik változata például Foucault teóriáját követve a tudást a hatalomgyakorlás egyik médiumaként fogja fel. Eszerint az előállító szervezetek egyszerűre hozzák létre azt a cselekvésteret, melyben az aktorok cselekedhetnek, illetve magukat az aktorokat is abban az értelemben, hogy identitásukat a felállított cselekvésterben formálhatják meg. Az OECD tudásfelhalmozó gyakorlatára vonatkozó egyes elemzések szerint a szervezet jelentős befolyásra tesz szert azért, hogy identitásformáló hatással rendelkezzen a transznacionális térben önmagukat megjelenítő nemzetek irányában (Porter, 2007). A globálisan terjeszthető oktatásirányítási technológiák alkalmazására történő átállás tehát részben annak a cselekvésternek az értelmi megkonstruálásán alapszik, amelynek a PISA formáció esetében az OECD a konstruktőre. (Török, 2013:92) Az ilyen jellegű kritikák nyilvánvaló összefüggésben állnak a legitimitás kérdésével, ugyanis a modernitás transznacionális kommunikációjának értékvilágára a mérsékelt hierarchizáltság, a csökkentett hatalmi távolság, sőt az egyenrangúság hangoztatása jellemző. Az Európában széles körben elterjedt kommunikatív cselekvés habermasi ideája alapján legitimitás hiányként diagnosztizálható, ha cselekvésterek és értelemösszefüggések definiálásával valamely szervezet vagy hálózat befolyásteremtésre, netán dominanciára törekszik. (Habermas, 1985) A transznacionális professzionalizálódás érvényre jutása az alsóbb szinteken a szuverenitás újraelosztásának kérdéseként merül fel, ami nemzeti szinteken az {elfogad/elutasít} legitimációs kérdést aktiválja.

A szervezeti befolyás kritikája. Az OECD 1990-es években bekövetkezett proaktív stílusváltásának – melyről fentebb említést tettünk – egyik következménye volt a legitimitás probléma felmerülése. (Porter 2007:8) A szervezet liberális irányban történő elmozdulására, a kormányokat érintő vizsgálataira, kritikáira és fokozott aktivitására a reakciók meglehetősen sokfélék voltak, az ellenérdekeltek véleményét azonban jól összegzi Heinz Meyer ironikus megszólalása a 2011-es PISA konferencián, ahol „az oktatás önjelölt világminisztériumának” titulálta az OECD-t. (Hivatkozva: Kamens, 2013:123) Megfigyelhető volt, hogy mind az OECD transznacionális térben betöltött szerepe, mind a politikai térben értelmezhető értékválasztásai szociológus körökben olyan vitákat generáltak, melyek gyakran érintették a legitimitás kérdését. (ISA 2010) Az OECD-re vonatkozó ideológia és érdekviszonyokat fókuszba helyező kritikák többnyire a globális politikai, hatalmi tér tagoltságát követték. Louis Hartzra hivatkozva Magyarics Tamás arra utal, hogy „az amerikai liberalizmus, mint politikai filozófia intoleráns a rivális politikai ideológiákkal szemben”, ezért „hegemonikus ideológia az Egyesült Államokon belül, és a hegemonia ideológiája külföldön.” (Magyarics, 2011) Feltételezhető, hogy az OECD liberális irányvétele, melyben az elemzők egyes amerikai (és angol) érdekcsoportok aktivitásának szerepet tulajdonítottak, nem csupán eredményességében figyelemre méltó, hanem abban a tekintetben is, hogy az OECD befolyásolási kapacitásainak mérséklésében érdekeltek táborát gyarapította. Ők azok, akik felvetik a legitimitás kérdését, és politikai/ideológiai elemzéseikben a neoliberalis értékek érvényesítése mögött üzleti és hatalmi érdekeket is felfedeznek (Marcussen, 2004).

Az OECD tevékenységére vonatkozó ideológia elemzések a PISA vonatkozásában némi pontosításra szorulnak, hiszen a PISA egyik fontos diagnosztikai szempontja az oktatási rendszerek kompenzatórikus hatékonysága, ami a szociális érzékenység elemzői koncepciókba építésének markáns jele. Mindezekről függetlenül a PISA lényegét tekintve elsőrendűen abba a gazdaság bővítési projektbe illeszkedik bele, melynek legfőbb célja

a gazdaság igényeinek minél megfelelőbb humán erőforrások reprodukálása az oktatási rendszeren belül. A PISA történeti elemzései pedig arra mutatnak rá, hogy a PISA ideológiai és módszertani gyökerei a hidegháború korszakához és világlátásához kapcsolódnak. (Tröhler, 2013:143)

Az OECD legitimitációját érintő kritikák egy része a szervezet zártságát és „gazdag elit-klub” jellegét tette szóvá. Az szervezeti tagság jelenlegi összetételéből valóban az látszik, hogy a szervezet elsősorban a globális-Észak, illetve a fejlődni kívánó országok számára nyitott, vonzó és iránymutató. Maga a szervezet cáfolja exkluzív jellegét, a tagság kizárólagos feltételének a piacgazdaságba és pluralista demokráciába vetett bizalmat tekinteti (OECD, 1994).

A versenyszemlélet terjesztése. A PISA versenyként értelmezése kompetitív oktatásirányítási kontextusokat generál. Az önépítő kapacitásokkal rendelkező oktatási rendszerek versenghetnek egymással. Ha a verseny nemzeti szinten kontroll nélkül eluralkodik, lényegében mindegy, hogy a tanulók hogyan teljesítenek a nemzetközi teszteken, a politikai rendszer és az oktatásszakértői réteg folyamatosan keresi a teljesítményfokozás lehetőségét (Kamens, 2013:134). Mivel ennek bázisadatait többek között a PISA-mérések szolgáltatják, ezért érthető, ha a folyamatokat lassítani kívánók kontroll alatt kívánják tartani a PISA és a versenyideológia érvényre jutását az oktatásban.

*

A tanulmányban a funkciók szerint elkülönült társadalmi részrendszerek evolúciójának kontextusában értelmeztük a PISA-méréseket. Állításunk szerint a tanulói kompetenciákat érintő teljesítménymérések révén az oktatási rendszerekben megjelent a rendszerfejlődéshez nélkülözhetetlen bináris kódolási sematizmus. A tanulókra vonatkozó {képes/nem képes} kódolás alapján eredménytáblák képezhetők, megindult a „rekordok” körüli szerveződés, és az oktatási rendszerek teljesítőképesége arányskálák alapján vált összevethetővé. A PISA-komparatiztika által telepített értékelési, auditálási és diagnosztikai eljárások révén új univerzális elvek kifejtése és megerősítése vált lehetővé. A transznacionális szervezetek (OECD/EU) stabilizálták a közgondolkodásban a kapitalista termelési szisztéma erőforrás elméleteit, hipotézisekkel vizsgálható tehát, hogy mely oktatáspolitikák tűnnek legelőnyösebbnek az oktatási teljesítmények növelésére. Mindezzel érdemben növekedett az oktatási rendszerek kapcsolódó képessége más társadalmi rendszerek – pl. a gazdaság vagy a politikum – irányában.

Az oktatási rendszerek számára fejlesztő hatású, hogy kvantált PISA teljesítményadatokra épített hipotézisekkel vizsgálhatják az oktatáspolitikák és a teljesítmények közötti összefüggéseket. Az evolúciónak azonban nem csupán az oktatáspolitikák sokféleségének transznacionális áttekinthetősége az előfeltétele, hanem a nemzeti szinten megvalósuló szelekció is. A PISA legitimitációját érintő kérdésfelvetések háttérben az {elfogad/elutasít} szelekciós opciók nemzeti szintű aktualizálása ismerhető fel. A legitimitás kérdések jellemzően liberális értékpreferenciákat hordozó OECD-befolyásra és a PISA-mérések oktatáspolitikai súlyára vonatkoznak. Rendszerelméleti evolúciós megközelítésben azonban nem rendelhető eltérő érték a PISA elfogadásához és elutasításához, csupán az állítható, hogy az elfogadók és elutasítók egyaránt a variativitást szolgálják, miközben az evolúció eltérő opcióit valósítják meg. A PISA evolutív hatása tehát a nemzeti szint alternáló reakcióira épül, így a fejlődés mindenkor egyfajta töredezett legitimitáson keresztül érvényesülhet.

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (1996): Culture and agency. The place of culture in social theory / Margaret S. Archer. Rev. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNCZEL, B. (2010): Modernitás illúziók nélkül: Niklas Luhmann társadalom- és politikaelmélete. Budapest: L'Harmattan.
- COOMBS, P. H. (1968): The World educational crisis. A systems analysis. New York: Oxford University Press.
- HABERMAS, J. (1985): A kommunikativ cselekvés elmélete. Budapest: ELTE.
- ISA (szerk.) (2010): XVII ISA World Congress of Sociology. Sociology on the Move. Gothenburg, Sweden, 11-17 July. International Sociological Association: ProQuest.
- KAMENS, D. H. (2013): Globalization and the emergence of an audit culture. In MEYER H.-D. & A. BENAVIDOT (szerk.): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, vol. 23(1)).
- EKEDEGWA ODEH, L., (2010): A comparative analysis of global north and global south economies. In Journal of Sustainable Development in Africa vol.12 No.(3), pp.338–348..
- MACLENNAN, D. (2003): Sociocultural Approaches to Cognition. In TORRES, C. A. Ari Antikainen (szerk.): The international handbook on the sociology of education. An international assessment of new research and theory. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- MAGYARICS, T. (2011): Az Egyesült Államok szerepvállalása az 1945 utáni világrend kialakításában. In MKI-tanulmányok (21).
- MARCUSSEN, M. (2004): The Organization for Economic Cooperation and Development as ideational artist and arbitrator: Reality or dream? In Bob Reinalda, Bertjan Verbeek (szerk.): Decision making Within International Organizations. London, New York: Routledge. pp. 90-105.
- MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (szerk.) (2013): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, vol. 23 No.(1)).
- OECD (1994): OECD. Paris: OECD.
- OWENS, T. L. (2013): Thinking Beyond League Tables: a review of key PISA research questions. In MEYER, H.-D. & BENAVIDOT, A. (szerk.): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, Vol. 23 No.(1)).
- POKOL, B. (2004): Szociológiaelmélet. Társadalomtudományi trilógia I. Budapest: Századvég.
- PORTER, T. (2007): The Role of the OECD in the Orchestration of Global Knowledge Networks.
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (2001): Defining and selecting key competencies. Kirkland WA: Hogrefe & Huber.
- SELLAR, S. & LINGARD, B. (2013): PISA and the Expandig Role of the OECD in Global Educational Governance. In MEYER, H.-D. & Benavidot, A. (szerk.): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, vol. 23 No.(1)).
- TÖRÖK, B. (2013): Ki írja a szabályokat? – Az OECD–PISA mérések és az oktatás globális kormányzása. Recenzió: MEYER, H. D. & BENAVIDOT, A. (szerk.) (2013) PISA, hatalom és irányelvek. A globális oktatásírányítás felemelkedése. Oxford: Symposium Books. In *Új Pedagógiai Szemle* No.11-12.
- TRÖHLER, D. (2013): The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In Heinz-Dieter Meyer, Aaron Benavidot (szerk.): PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium books (Oxford studies in comparative education, vol. 23No.(1)).
- UNESCO (2015): EDUCATION FOR ALL 2000-2015: achievements and challenges: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.