

Nagy Attila

Tájkép csata előtt PISA 2006 – magyar szemmel

A rendkívül igényes megjelenésű, adatokban és következtetésekben gazdag, 60 oldalas kiadvány (PISA 2006. Összefoglaló jelentés – A ma oktatása és a jövő társadalma Budapest, Oktatási Hivatal, 2007) hetedik oldalán a szójáték kedvéért még zavarba ejtően sejtelmes fotó található a híres ferde toronyról, holott az oktatással hosszú évek óta kapcsolatban állók pontosan tudják, hogy itt az angol mozaikszó mögött (Programme for International Student Assessment) nem az olasz város nevezetessége, hanem egy szervezet és a hosszú távú kutatási stratégia áll.

Hazánkban 2002. januárjában robbant az első önismereti, oktatáspolitikai bomba, melyet PISA 2000 címmel jegyzett a szakma. Abban a kutatásban a szövegértés, a három évvel későbbiben a matematika, míg a legutóbb hozzáférhető kutatási jelentésben a természettudományos ismeretek álltak a középpontban, miközben az említett három fő műveltségi terület minden szakaszban párhuzamosan, csupán változó arányokkal jelen volt.

A PISA vizsgálatok legalább hármas értelemben új korszakot nyitottak a nemzetközi összehasonlító kutatások sorában. Egyrészt a program háttérében egy nagy nemzetközi gazdasági szervezet (OECD) áll, s ezzel hosszú távon megalapozták a biztonságos anyagi és szervezeti háttérrel. Másrészt, mert ez az első nemzetközi felmérés, amely szakított a tanterv alapú tematikával. Vagyis „az iskolák, oktatási rendszerek eredményeit nem saját céljaikhoz viszonyítja, hanem az egész társadalom tudásátadó, fejlesztő hatását teszi mérlegre.” Végül éppen az elsőként említett pénzügyi, szervezeti alapok stabilitásának köszönhetően a kor legjelesebb tudósait egyesítve, adataikat tudományosan hitelesnek, az oktatáspolitikai számára relevánsnak kell ítélnünk.

Szükséges röviden indokolni a korosztály kiválasztásának okát. A szervezők ismeretei szerint ez az utolsó időpont, amikor a vizsgálandó fiatalok legnagyobb aránya az oktatási rendszeren belül található.

Kezdjük a végéről! Magyarország azon államok egyike, amely már egy mérési folyamat kezdetétől közvetlenül érintett az eredmények folyamatos értelmezésében. A jelzett füzet csaknem legvégén található, az 56 résztvevő ország eredményeit összesítő táblázatban valahol a középmezőny táján foglalunk helyet Csehország, az Egyesült Királyság, Svédország, Lengyelország, Dánia és Franciaország után, de az Egyesült Államok, Horvátország, Lettország, Spanyolország, Litvánia és Szlovákia előtt. Még szikárabban fogalmazva, hazánk 15 éves diákjai kizárólag a természettudományos tantárgyak területén érik el az OECD országbeli tanulók teljesítményének átlagos szintjét, de a matematikában és a szövegértésben egyaránt az átlag alatti értékeket produkálták.

Ezen a ponton kivédhetetlenül felmerül az első jogos kérdés. Valóban érdemes csökkenteni a természettudományos tantárgyak óraszámát mostanában? (S a felszabadult időkeretben valamiféle homályos, magánvaló olvasásfejlesztéssel foglalkozni? Milyen felkészültségű pedagógusok, milyen típusú szövegekkel dolgoznak majd?) Hiszen éppen ez az egyetlen terület, ahol még oktatási rendszerünk egésze elfogadhatóan teljesít!

Az eredmények értelmezése, megvitatása előtt két pillért szeretnénk egyértelművé tenni:

a) A szövegértés leginkább elfogadott meghatározása a kutatásvezető szakértők szerint: *„írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.”* (32. p.) Vagyis végképp szakítani kellene a még ma is gyakran használt dekódolási definícióval! Mert ez a mozzanat csupán kiinduló feltétele az információ visszakereső, értelmező, jelentést tulajdonító, reflektáló, következtetéseket levonó, az olvasottakat a korábbi ismeretekkel ütköztető összetett gondolati folyamatoknak.

b) Gyakran lehet olvasni, hallani azokat a véleményeket, melyek szerint olvasási kultúránk hanyatló állapotáról adatokkal szolgálni, azokról vitát nyitni nem több egy bizonyos szűk értelmiségi réteg önérvényesítő nyafogásánál. Több pénz a pedagógusoknak, az íróknak, a kiadóknak! Ellenérvként mindössze egyetlen adat és egy rövid idézet: többszörösen ellenőrzött kutatási eredmények szerint a rossz szövegértéssel jellemezhető egyének 74 százaléka vagy munkanélküli, vagy rosszul fizetett, alacsony presztízsű állásokban kénytelen dolgozni. Tehát *„a gyenge szövegértési képesség [...] hatással van az egyén jólétére, valamint a társadalom és a gazdaság állapotára és versenyképességére egyaránt. Fokozottan érvényes lehet ez térségünk országaiban, amelyek célul tűzték ki a gazdasági felzárkózást Európa fejlettebb régiójához.”* (36. p.)

Az oktatás az egyik legjobban megtérülő gazdasági befektetés! – ismételtgjük évtizedek, évszázadok (?) óta. Emlékezzünk csak Gróf Széchenyi Istvánnak a nemzet előrehaladása feltételül megfogalmazott, *„a kiművelt emberfők számát”* tartalmazó gondolatára!

A szövegértési eredményekről

Az első, 2000-es mérés idején a szövegértés állt a kutatás középpontjában, s akkor állapították meg az 500 pontos OECD átlagot (melyet az eredmények fokozatos romlása miatt 2006-ban már 492 pontra kellett módosítani), mint a szövegértési teljesítmény viszonyítási alapját. Az egyes országokban mért eredményeket két közelítésben teszik közzé. Egyrészt bizonyos ponthatárokkal jellemezhető, ötfokú skálán elhelyezkedő képességszintekről beszélnek. Például az 1. képességszint, vagy az alatt (407,5 – 334,8 pont között, vagy 334,8 pont alatt). Az ilyen szintű teljesítmény természetesen nem jelenti azt, hogy ezek a diákok nem tudnak olvasni, de társaikhoz képest súlyos hátránnyal indulnak, mert szövegértési képességüket nem tudják tudás- és információszerzésre használni. Magyarországon a megkérdezettek összesen 20,6 százaléka ezen az elégtelen szinten teljesített. (1. szint = 14%, 1. szint alatt = 6,5%)

A legjobban teljesítő Koreában és Finnországban a két leggyengébb diákcsoport nem éri el a 6%-ot, míg a többi OECD országban ez az adat 10,9% (Kanada) és 47,1 % (Mexikó) között változik.

Vagy villantsuk fel a másik pólust! 5. képességszint (625,6 pont) felett a diákok már magas fokú információfeldolgozási képességekkel jellemezhetők. Nekik nem okoz gondot a komplex és ismeretlen szövegek feldolgozása, az olvasottak kritikus értelmezése, hipotézisek felállítása, értékítéletek alkotása. A magyar diákok 4,7%-a került erre a szintre, s ez lényegesen gyengébb az OECD országok átlagánál. Koreában ez az arány 21,7%, Japánban és Finnországban meghaladja 15 százalékot.

Másrészt egyszerűen az átlagos pontszámok alapján képeznek egy összesített rangsort. Ebben az 56 tételes táblázatban a 27. helyen végeztünk 482 ponttal. Előtünk Csehország (483), Norvégia és Izland (egyenként 484–484), velünk együtt mind a négyen az OECD átlag alatt, valamint az átlagos tartományba tartozó Franciaország (488) és Ausztria (490). Közvetlenül mögöttünk Lettország és Luxemburg (479–479), Horvátország (477), Portugália (472) majd Litvánia, Olaszország, Szlovákia, Spanyolország, Görögország és így tovább.

Természetesen a magunk helyzete mellett leginkább az élbolyban lévők, illetve a jelentős változást elérők jellemzői lehetnek számunkra tanulságosak. Az utóbbi jó 3 évtizedben „örökös győztes” Finnországot – nem is apró különbséggel – a 2000-es táblázatban még csupán 6. helyezett Dél-Korea most megelőzte, majd Hongkong, Kanada, Új-Zéland, Írország és Ausztrália követik. Feltűnő a keleti előretörés, tagadhatatlan az északiak erős jelenléte, de ugyancsak félreérthetetlen az angolszász praktikus gondolkodásmód előnyeinek dominanciája. S ennél a pontnál minden gyakorlott szemű olvasóban feltámad a kérdés: vajon akarva, akaratlan sikerült a feladatokat megfogalmazóknak egy önigazoló apparatúrát összeállítaniuk? Magam a vitát jogosnak tartom, de az egyértelmű választ már – kellő kompetencia hiányában – másokra bízom.

Bulgária (402), Szerbia (401), Románia (396), Montenegró (392) a rangsor utolsó negyedébe szorultak, s a lista legutolsó 5 helyén Tunézia (380), Argentína (374), Azerbajdzsán (353), Katar (312) és Kirgizisztán (285 ponttal) állnak.

Ragadjunk most ki néhány, számunkra fontosnak ítéltető viszonyítási pontot! Észtország korábban nem vett részt ezekben a kutatásokban, s ezért feltehetően nem csupán számunkra nagyon kellemes meglepetés az ő átlag feletti teljesítményük, a rangsorban elfoglalt 13. helyezésük. Jómagam 1983 őszén jártam először távoli rokonaiknál, s az utcai kétnyelvű feliratok már az első pillanatokban megütközést váltottak ki bennem. *Kala – Rüba*, persze cirill betűkkel, állt a halat árusító bolt tábláján. Ha már oroszul nem sikerült tisztességesen megtanulnom, de a hal-kala finnugor töre könnyű volt ráismernem. Ez a tény önmagában még jól indokolható volt a lakosság csaknem felét kitevő oroszul beszélők jelenléte miatt. De az esti beszélgetésekben már egyéb rémségek tárultak fel: hogyan irtották ki, telepítették Szibériába az észti értelmiség döntő hányadát, miként semmisítették meg szándékosan nemzeti könyvtárunk csaknem teljes állományát a háború befejeződése után, miért kell még az 1980-as években is az észti történész, irodalmár, nyelvész kollégáknak kizárólag orosz nyelven megírniuk kifejezetten a saját tör-

ténelmükről, irodalmukról, nyelvükről szóló kandidátusi, doktori disszertációkat! Néhány órára magával sodort akkor a rémület, netán saját majdani történelmünket, közeli jövőnket látom-e ott? Nyelvünk, történelmünk elvesztése a nagyhatalmi játszmákban eldöntött tény?

Majd 20 évvel később, az IRA európai konferenciáját Tallinnban rendezték, ahol többek között egy alsó tagozatban oktató fiatal kollégával volt alkalmam hosszabban beszélgetni, például arról a 25 fős, általa oktatott gyermekcsoportról, ahol 5 orosz anyanyelvű gyereket kellene az észet olvasás, írás „technikájára” megtanítania. Miközben ezeknek a gyerekeknek a szülei nem ismerik az ország hivatalos nyelvét. Következésképpen gyermekeiknek ugyancsak alapvető nyelvhasználati gondjaik vannak. Máig nem észet anyanyelvű az ország lakosságának 40% körüli hányada. Mégis higgyünk a kutatási eredményeknek! Hiszen rengeteg apró jelből már korábban is érezhető volt ennek a népnek töretlen élni akarása, kultúrájuk iránti elkötelezettségük ereje. Továbbá függetlenségük visszanyerése után nyomban stratégiai ágazattá, kiemelten dotált területté nyilvánították az oktatás ügyét.

A jelek szerint nem eredménytelenül.

De térjünk vissza Közép-Európába! Szlovénia 7 hellyel előttünk végzett. Németország a 2000-es rangsorban még összesen 2 hellyel állt előttünk, ugyancsak az átlag alatt teljesítők mezőnyében. Most (2006!) viszont 9 hellyel előttünk vannak, a jó átlagosan teljesítők csapatában. Szakmai körökben közismert, hogy a 6 évvel korábbi eredmények „PISA sokkot” idéztek elő náluk, minek következtében átfogó társadalmi mozgalom indult, majd komoly kormányzati döntések születtek helyzetük megváltoztatása érdekében, az óvodai mesélő, irodalmi programoktól a nagy egyetemi tudásközpontok megerősítéséig, megteremtéséig.

A 2000-ben még közvetlenül mögöttünk álló lengyelek 6 év múltán bennünket messze megelőzve, jó átlag feletti teljesítményt nyújtva, az előkelő 9. helyre emelkedtek az országok rangsorában. Ismereteim szerint a 6 osztályos alapképzést követően, 3 osztályos kötelező gimnáziumot vezettek be, s ennek következtében a kényszerű pályaválasztási döntést csupán a 9. évfolyam elvégzése közben-után hozzák meg a szülők és a gyermekek. Vagyis lengyel kollégáink a jelentős mértékű javulás háttérében egyetlen oktatásszerkezeti döntés hatását vélik felismerni.

Szlovénia átlagos teljesítménye ugyancsak 12 ponttal jobb a mienknél, s ezzel ők is az átlag feletti szövegértési készséggel jellemezhetőek közé kerültek.

Végül kihagyhatatlanul szóba kell hoznunk és máshol, a nálunk e téren sokkal felkészültebb kollégák körében részletesen értelmeznünk kell a Dél-Koreában élő 15 éves fiatalok szenzációs teljesítményét, illetve annak háttérét. Itt most elégedjünk meg a kutatási jelentést összeállítók egyetlen idevonatkozó megállapításának idézésével: ott a tanulók az európai átlagnál sokkal gyakrabban kapnak esszé típusú feladatokat, mi több, a felsőfokú továbbtanulás egyik legfontosabb szűrő feladata is ilyen jellegű.

Visszatérve saját helyzetünk értékelésére, többnyire már a korábban is közismert összefüggések meglétét erősítik meg a szerzők: a lányok jobban olvasnak, mint a fiúk, a legerősebb háttérváltozó a tanulók szüleinek szociokulturális helyzete, jelentős eltérések vannak az eltérő iskolák, iskolatípusok tanulóinak teljesít-

ményei között. A minden bizonnyal legerősebb megállapítást szó szerint kell idéznünk: „Az OECD tagországok között mindössze négy olyan országot találunk, ahol az egy diákra fordított oktatási kiadások alacsonyabbak volnának a magyar adatoknál.” (59. p.)

Könnyű volna ezzel a cáfolhatatlanul fajsúlyos megállapítással zárunk recenziónkat. „Akinak van füle a hallásra...!”

Mégsem tehetjük, miközben mélyen egyetértünk a jelentéskészítők záróakordnak szánt mondatával. Igen, még ezt a csatát is meg kell vívni nekünk, a szakmai szervezeteknek, az éppen hivatalban lévő oktatási kormányzatnak a mindenkori pénzügyminisztériumi szakértőkkel, a parlament illetékes, költségvetési sarokszámokat megszavazó bizottságaival, a legkülönbébb pozíciókat hosszú évek óta elfoglaló szakértőkkel! Hol is vezették már be (Szlovénia), hol fogják rövidesen bevezetni (Észtország) az euró használatát? Mennyivel jobb a miénknél a GDP növekedési üteme a fentiek mellett a cseheknél, a lengyeleknél? Netán mégis kézzel foghatóan létezik az összefüggés a gazdasági sikeresség, versenyképesség, és a szövegértés szintje, azaz a munkaerő alkalmazkodó képessége, fejleszthetősége, tanulékonyasága között?

Vagyis a parlamentáris, pénzügyi csatározások előtt a hozzáértők okos gyűlekezetében kell a szakmai, tartalmi kérdésekről hatékony párbeszédet lefolytatni! Mire is kell a majdani többletköltségeket használni? Mostanában majd' 30–40 milliárd forintot elköltünk digitális táblákra. Tehát határozottan javul a költségvetés oktatási rovatának nagyságrendje. De ettől az egyetlen gesztustól várható, hogy akár a szövegértés, akár a matematikai képességek szintje jelentősen emelkedjék? Jobb felkészültséggel, módszertani elvekkel, fogásokkal oktatnak a jelen pedagógusai, valóban érdemi változás várható a diákok motivációs bázisában?

Az egyértelműen költői kérdés megválaszolása helyett, kivételesen engedtesék meg a recenzensnek, hogy a javaslatok egy csokrával szolgálhasson.

Elsőként Csányi Vilmos egyik nagyszerű esszéjének vezérgondolatát kell idéznem. A jeles kutató oktatási rendszerünk legnagyobb gyengeségének (az állatvilágból vett analógiát érvényesnek ítélve) a kulturálisan domináns személyiségek hiányát tartja. Hol vannak ma a széleskörűen tájékozott, a maguk szakterületén tekintéllyel rendelkező, vonzó személyiségek? Iskoláinkban aligha. Az igényesebb kiválasztás, az emberi, szakmai minőség követelményének gyakorlati megjelenéséhez tagadhatatlanul magasabb jövedelmekre, továbbá a kreativitás esélyének növelésére van szükség. Mégpedig két szinten egyszerre, mind a pedagógusképzésben, mind az iskolai tantestületekben.

Az éppen ismertetett jelentésben méltatlanul említés nélkül hagyott, de más-hol finom és meggyőző elemzéssel fontosnak ítélt tényezők sorát ugyancsak szóvá kell tennem. Mind pedagógusképzésünkben, mind iskolai gyakorlatunkból szinte teljességgel hiányzik a szülők társadalmának fokozott bevonása, melyről az angol nyelvű szakirodalom legalább másfél évtizede folyamatosan tudósít. Nevezetesen az otthoni könyvek számáról, a szülők olvasási, könyvtárhasználati szokásainak közvetlen összefüggéséről a gyermekek tanulmányi eredményeivel, szövegértési képességeivel. Miközben ez a PISA 2006-os jelentés is félreérthetetlenül „az egész társadalom tudását adó, fejlesztő hatását” emlegeti a kétségtelenül

kiemelten fontos iskola mellett. Ki képviseli a „társadalmat” a gyermek számára elsősorban, ha nem a szülők, nagyszülők, rokonok, szomszédok, az óvónők, pedagógusok, a gyermek- és iskolai könyvtárosok, a vele közvetlen kapcsolatban lévő felnőttek? Netán sokkal inkább a képernyő és a távirányító? Vagy egyelőre csupán a kisebbség körében, de mind agresszívan az internet?

Készséggel hiszünk a jelentés szövegét összeállítóknak, miszerint ezt a világraszóló kutatást valóban a ma élő legkiválóbb tudósok, szakemberek tervezték, szervezték, majd közreadták az itt ismertetett összefoglalót. Azonban egyetlen ponton hiányérzetünknek is hangot kell adnunk. Semmivel sem lennének kevésbé megbecsültek, elismertek az itt névtelenül emlegetett kutatók, ha csupán néhány mondattal, bekezdéssel, és a hozzájuk kapcsolódó hivatkozásokkal világossá tennék, hogy a jelen munka – több évtizedes – nagyon komoly nemzetközi, s ráadásul hazai előzményekkel is rendelkezik. Minimálisan emlékeztetnünk kell az olvasókat Elley, W. B.: *How in the world do students read?* Hamburg, IEA 1992, valamint Postlethwaite, T. N. – Ross K.: *Effective schools in reading.* Hamburg, IEA 1992. műveire, következtetéseire. (Szerintük a jól olvasó gyerekek mögött nem egyszerűen a jó példát mutató szülők, a gazdag otthoni könyvválaszték, a rendszeres könyvtárlátogatások állnak. A szenvedélyesen érdeklődő, olvasó, magasan kvalifikált pedagógusok, a jól felszerelt iskolai könyvtárak, a diákújságok, valamint a pasztorációs munkát végző iskolai igazgatók jelenléte ugyancsak szükséges.)

S végül a szerénytelenség látszatát is vállalva Báthory Zoltán, Kádárné Fülöp Judit, Vári Péter, Horváth Zsuzsa, Bánfi Ilona, Felvégi Emese és mások mellett (akik mindnyájan a gyermekek szövegértési képességeiről végeztek kutatásokat), legalább Gereben Ferenc és a jelen sorok írójának néhány kutatási eredményét, következtetését érdemes lett volna bármily röviden felidézni. Hadd söpörjek egyetlen gondolat erejéig kizárólag a magunk portáján! Reprezentatív olvasásszociológiai kutatásainkból ugyanis egyértelműen kiderül, hogy a 2000 és 2005 közötti 5 évben jelentős mértékben romlott a magyar felnőtt társadalom olvasási kultúrája. (Magyar Tudomány 2006/9. <http://www.matud.iif.hu/06sze/10.html>)

Ennek pedig kikerülhetetlenül hatása volt, van a gyermekek, a diákok társadalmára. Vagyis a PISA adatok hazai értelmezése bizony nem hagyhatja figyelmen kívül iskolarendszerünknek a kívánatostól elmaradó, de az adott körülmények között tisztességesnek minősíthető teljesítményét. (T. i. a felnőttek társadalmával ellentétben a 15 évesek között még nem sikerült a minőségi romlás egyértelmű jeleit ebben a kutatásban kimutatni.)

Szándékosan hagyjuk utoljára az angol nyelvű szakirodalom két idevágó, legfontosabbnak tűnő megállapítását, miszerint az olvasásfejlesztés leginkább célravezető módszerei, királyi útjai az esszéírás (lásd Korea legújabb eredményeit!), valamint a tanterv egészét átfogó, azaz a tantestület minden tagjának feladatává tett, tankönyvön kívüli szövegek olvastatását (és előállítását) jelentő „reading through curriculum” követelményét.

Záró bekezdésként adjuk vissza a szót a magyar nyelvű jelentés szerzőinek. „A világ országai között számos példa mutatja, hogy az oktatásba fektetett pénz először a tudásban, nem sokkal később a gazdaságban térül meg. Kanada, Ausztria, Svájc, Hollandia

dia, Belgium, Japán, Finnország pénzük vásárlóerejét figyelembe véve is kétszer-háromszor annyit költ diákjai oktatására, mint Magyarország.” Mi pedig saját tapasztalataink nyomán nagyon is jól tudjuk, hogy a meglévő kevés pénzt rettentő rosszul is el lehet költeni. Készítsünk előbb átfogó, hosszú távú stratégiát! S csak ezek után kezdődjék a csata döntő szakasza az ide kerülő pénzek nagyságrendjéről, ütemezéséről, az elosztás rangsoráról. Legalább hat évet már egyértelműen elvesztegettünk. Nem késlekedhetünk tovább! Hiszen mi első kézből olvashattuk, hallhattuk, miszerint „A kis nemzetek egyetlen esélye a minőség.”

