

Világos perspektívákért

A tudásmérés iránt érdeklődők számára néhány éve nagy esemény volt „Az iskolai tudás” című, Csapó Benő szerkesztette könyv megjelenése. (Osiris, 1998) Magyarországon ritkák azok a nagymintás – azaz költséges – vizsgálatok, amelyekről aztán nagy példányszámban, mindenki számára hozzáférhetően részletes beszámolók is megjelennek. „Az iskolai tudás”-t sokan forgattuk; gondolatait, eredményeit felhasználtuk az iskolai munkában, az egyetemi oktatásban és a kutatásban is. Éppen ezért nagy várakozással vettem a kezembe a folytatást, a humán területekre kiterjesztett kutatásról szóló beszámolót, „Az iskolai műveltség” című kötetet (amellyel egyidőben megjelent „Az iskolai tudás” második kiadása is, a kötettel kapcsolatba hozható kutatásokról beszámoló fejezettel bővítve).

A kötet szerkesztője élharcosa annak a törekvésnek, hogy növekedjék az értékelési kultúra, a különböző szintű döntésekben erősödjön a szakmaiság szerepe, hogy ítéleteinket korrekt adatokból levont pontos következtetésekre alapozzuk. (Számomra legalábbis ez volt „Az iskolai tudás” egyik legfontosabb „meta”-üzenete.) Középpont, hogy ha a reáliákban gondok vannak e tekintetben, a humán területen már az első lépéseknél a problémák szinte áthatolhatatlan dzsungelébe kerülünk. Éppen ezért üdvözlendő minden olyan törekvés, amely megkísérli, hogy utat vágjon ebben a vadonban.

Mit várhatunk egy ilyen könyvtől? Nem feltétlenül átütő eredményeket. Egy ismeretlen területre behatolni mindig nehéz és kockázatos vállalkozás, szinte elkerülhetetlenek a tévutak, zsákutcák. A célkitűzésekkel sem kell mindnyájunknak azonosulni. Számptalan fontos cél lehetséges; a kutató joga és felelőssége a választás. Fontos azonban, hogy világosan érzékeljük a problémateret, amelyben a kutató mozog; lássuk az elméleti-fogalmi kereteket, és ezáltal megértsük, belássuk a célok relevanciáját.

Egy kutatás végterméke nem csupán az eredmény, azaz az adatok és következtetések lajstroma, hanem maga a folyamat is, amelyben az eredmények megszülettek. Ha a kutató elének tárja az utat, amelyen haladt, lehetővé teszi az együtt gondolkodást, így adhat a legtöbbet az olvasónak. Ugyanakkor bátorságról és szakmai tisztességről tesz tanúbizonyságot, mert vállalja a nyilvánosság kontrollját. Fontos tehát, hogy követni tudjuk a folyamatot, hogy magunk is megvizsgálhassuk, vajon az alkalmazott eszközök összhangban vannak-e a célokkal, korrekt-e a matematikai apparátus, megvizsgálták-e minden fontos összefüggést, helytállóak-e a levont következtetések.

Természetesen szinte lehetetlen egy több, mint háromszáz oldalas, sokszerzős könyvről általános, sommás megállapításokat tenni. Ezért megkísérlem a fenti gondolatmenetet szem előtt tartva bemutatni a kötetet, erényeivel és hibáival együtt.

Konceptuális kérdések

Elsőként szeretnék néhány szót szólni arról, milyen a szerzők által felvázolt probléma-ter, a fogalmi keretek, a célok, a kutatás filozófiája. Minderről a szerkesztő a bevezetőben és az első („Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció” című) fejezetben szól. Megtudhatjuk, hogy a könyv a korábbi, reál területeket vizsgáló kutatás szerves folytatása, kiterjesztése a humán szférára. A kiterjesztés nemcsak a tudásterüle-

teket érinti: e kutatásba – szintén, mondhatni, úttörő módon – bevontak bizonyos, a tanulást támogató pszichológiai tényezőket is.

Képet kapunk arról a szellemi vonulatról, amelybe a kutatás illeszkedik: a tudás átértelmeződéséről, a humán tudományok megváltozott szerepéről, a narratív megismerésről, a képességek és a pszichológiai tényezők felértékelődéséről.

Több kísérlet is történik a műveltség-fogalom meghatározására, de e meghatározások nem haladják meg a körülírás szintjét. Megtudhatjuk például, hogy az angol literacy kifejezés körülbelül azt jelenti, mint a mi műveltség fogalmunk. Bár nyilvánvaló, hogy egy ilyen sokértelmű, sokjelentésű fogalmat nehéz definiálni, mégis szükséges volna körülhatárolni, milyen értelemben használják e kifejezést itt és most. A kompetencia és a képesség fogalmak hasonlóságai és különbségei sem teljesen világosak. Bár egy teljes alfejezet („A tudás integrált egységei: szakértelem, kompetencia, műveltség”) ígéri a fogalmak tisztázását, az eredmény ebből a szempontból nem teljesen megnyugtató. (A kötet végén, az eredményekre visszatekintő fejezetben olvasható a következő mondat: „A tudás integrálódásának különböző folyamatait az iskolának eltérő módon kell segítenie, a pszichológiaiilag meghatározott kompetenciát, a kulturálisan meghatározott műveltséget és a szakterület által meghatározott szakértelmet más-más pedagógiai módszerekkel kell fejleszteni, közvetíteni és tanítani.” Ez megvilágítja a szerzők álláspontját, de ez a fajta fogalmi szétválasztás számomra nehezen értelmezhető mind az iskola, mind a kutatás szintjén.)

A kutatás céljai többszintűek. A legáltalánosabb cél „szembesíteni az iskola céljait és eredményeit, az iskolában elsajátított és az iskolán kívül szükséges tudást”. Cél továbbá felderíteni, mérhetővé tenni a tudás minőségének, az iskola hatásainak olyan dimenzióit, illetve aspektusait, „amelyek szinte rejtve maradnak, ha csak az iskolai értékelés rutin-szerűen alkalmazott eljárásainak eredményeire támaszkodunk”. A vizsgálat a tudás minőségi jellemzőit kívánja megmutatni, „ezzel hozzájárulni a tudás értékének, érvényességének értelmezéséhez”. Egészen konkrét cél olyan módszerek és eszközök kidolgozása, amelyek alkalmasak a tanulói tudás (az iskolai műveltség) különböző jellemzőinek felmérésére, leírására.

E célok relevanciája aligha vitatható. Lássuk, milyen módszereket és eszközöket alkalmaztak a kutatásban a célok elérése érdekében.

A vizsgálat e szakasza is a hetedikesek és a tizenegyedikesek korosztályára terjedt ki, mintegy 1200 főre. A mintaválasztás terepe Szeged és vonzáskörzete, egysége az iskolai osztály volt; a minta tehát csak ebben a korlátozott értelemben reprezentatív. E két életkor valóban fontos határkő; a négy év különbség pedig lehetőséget nyújt az összehasonlításra, a változás, fejlődés megragadására.

Az igazán izgalmas probléma a mérőeszközök kérdése. Vajon milyen eszközökkel lehet hozzáférni a tanulók humán tudásához, annak minőségi jellemzőihez? Egyáltalán: miben ragadhatók meg ezek? A vizsgálódás – hasonlóan a kutatás előző szakaszához – négy szinten folyt. Az első szintet a tanulók félévi osztályzatai képezték, a tanulók iskolai teljesítményének indikátoraiaként. A következő szinten a tudásszint-mérő tesztek állnak, amelyeket független értékelési szakértők készítettek angolból, irodalomból és történelemből. A harmadik szintet két részre bonthatjuk. Az egyik rész tesztsjei – ezek az angol nyelvtudás alkalmazása, a történelemszemlélet és a szövegalkotás felmérésére irányulnak – még kapcsolhatók ugyan egy-egy tantárgyhoz, de e tárgyak tanításának eredményességéről egy sajátos (gyakorlatiasabb?) nézőpontból adnak képet. A szerzők szándékai szerint „e tesztek alkalmasak arra, hogy segítségükkel megmutassuk a tanulók tudásának olyan vonásait, amelyek a szokásos értékelési folyamatok során nem kapnak kellő figyelmet”. A másik három teszt a vizuális műveltség bizonyos aspektusait célozza meg – a térszemléletet, a környezetkultúrát és az ízlést –, és nem köthetők kizárólagosan egyetlen iskolai tantárgyhoz.

A negyedik szinten „az iskolázás legáltalánosabb céljait reprezentáló mérőeszközök” szerepelnek. Az előző – a reáliákra irányuló – vizsgálatban az induktív és deduktív gon-

dolgozást önálló kérdőív vizsgálta. Ebben a vizsgálatban csak szóanalógia- és logika-feladatok szerepeltek, abból a célból, hogy az eredményeket felhasználják „a gondolkodás humán műveltségbeli szerepének elemzése során”. Ezen a szinten szerepel még egy kritikai gondolkodás-teszt. Itt jelenik meg a tanulás pszichológiai tényezői közül a tanulási motivációt és a (tanulási) énképet vizsgáló teszt is.

A szerzők korrekt módon elismerik, „nem egy távoli eszményből, kultúrafogalomból vagy műveltségképből” indultak ki. (Talán ezért sem volt olyan fontos a műveltség fogalmának meghatározása.) „Elsősorban olyan problémákra koncentráltunk, amelyek relevanciája egyértelmű, amelyekkel kapcsolatban már voltak kutatási tapasztalataink, és kipróbált eszközök álltak rendelkezésünkre.” Így tehát nincs okunk arra, hogy azt vitasuk, valóban ezek-e a legfontosabb vagy legérdekesebb vizsgálandó területek. Mint már említettem: egy új területen minden lépés fontos! Az igazi kérdés az, vannak-e világos perspektíváink; hogy közelebb kerültünk-e a célhoz.

A tesztekéről – és további konceptuális kérdésekről

A kötettel kapcsolatos első csalódás akkor ért, amikor felfedeztem, hogy – „Az iskolai tudás”-sal ellentétben – nem tartalmazza a teszteseteket. A szerkesztő érvei – a tantervi változatosságról és a teszteset folyamatos továbbfejlesztéséről – nem igazán meggyőzőek. (Ha

Nem tisztázott tehát az az alapvető kérdés, mi is a történelem- vagy irodalomtudás. Ebben az esetben viszont nem az a helyzet, hogy a tudást a tudásszintmérő teszteset méri. Ellenkezésképp: az a tudás, amit a teszteset méri. Így viszont sem nem magától értetődő, sem nem mellékes, milyen tudáskonceptió áll a tudásszintmérő teszteset mögött.

ugyanis a teszteset használhatóságának akadály a tantervi változatosság, ez már a felmérésben is gondot jelentett volna. Ami pedig a továbbfejlesztést illeti, feltételezhető, hogy a kutatásban szereplő verzió még mindig jobb, mint amit – mondjuk – a speciális képzettség nélküli tanárok összeállítanak. Így viszont számos szakmai kérdés nyitva marad, hiszen nem ismerjük a teszteseteket a maguk teljességében.) Szerencsére a legtöbb részterület gazdája részletesen ismerteti a feladatlapot, így képet alkothatunk róla.

A tudásszintmérő tesztesetekről csak annyit lehet megtudni, hogy „az irodalom és a történelem tudásszintmérő teszteset tudásanyaga átfogta a teljes vizsgált tanévet, az angol esetében pedig az alapvető nyelvi tudásanyagot” (31. oldal). Irodalomból és történelemből a két vizsgált évfolyam számára különböző, angolból azonos teszt készült. Az angol nyelvi tesztről szerepel egy részletesebb ismertetés a megfelelő fejezetben, ahol tájékozódhatunk a teszt feladattípusairól és az ezeken elért eredményekről, de a másik kettőről semmit nem tudunk. Ez akár részletkérdés is lehetne, ha nem érintene egy igen fontos koncepcionális problémát.

„Az iskolai tudás” című kötet egyik nagy tanulsága volt, hogy az iskolai osztályzatok nem mérnek megfelelően: nem objektívek, nem megbízhatók és nem érvényesek. „Az iskolai műveltség” hangvétele a tanárokkal szemben már sokkal visszafogottabb, de továbbra is fontos – bár direkt módon meg nem jelenített – elem annak igazolása, hogy az osztályzatok alkalmatlanok a tudásmérésre. A tétel azon az állításon nyugszik, hogy a tudást nem az osztályzatok, hanem a tudásszintmérő teszteset méri. Maga Csapó Benő is elismeri, hogy a humán területeken a közös alapokról, követelményekről, mérési alapelvekről való diskurzus még épp csak elkezdődött. Hogy minden tanár mást tart fontosnak, másképp súlyoz, másfajta követelményrendszerrel valósít meg. (Ez a különböző szakmai csoportokat illetően sincs másképp; még igen messze vagyunk a konszenzustól.) Nem tisztázott tehát az az alapvető kérdés, mi is a történelem- vagy irodalomtudás. Ebben az

esetben viszont nem az a helyzet, hogy a tudást a tudásszintmérő tesztek mérik. Ellenkezőleg: az a tudás, amit a tesztek mérnek. Így viszont sem nem magától értetődő, sem nem mellékes, milyen tudáskonceptió áll a tudásszintmérő tesztek mögött.

A második szint tesztsjei közül szintén az alkalmazott angol tesztéről tudunk meg a legtöbbet. A feladatlap célja volt, hogy – amennyire egy papír-ceruza teszten ez egyáltalán lehetséges – a kommunikatív kompetenciát vizsgálja. (A tanulmány részletesen bemutatja a kommunikatív kompetencia mérésének lehetséges formáit, ennek előnyeit és nehézségeit.) A teszt olyan eredeti szövegeket használ fel, amelyek nem nyelvtanítási céllal íródtak. A feladattípusokról táblázatokból tájékozódhatunk. (Az angol nyelvvizsgáló fejezet egyébként – Bukta Katalin és Nikolov Marianne munkája – a kötet egyik legjobb része; elemzéseiben is korrekt, következtetéseiben visszafogott. Egyedül itt találkoztam például a feladatlap részletekbe menő elemzésével, értékelésével, a fejlesztés irányainak kitzítésével.)

A szövegalkotás teszt egy fogalmazási feladat volt. A tesztben „arra kértük a tanulókat, fejtsék ki véleményüket a tévéreklámokról egy kereskedelmi csatornához intézett levélben” (199. oldal). A szerző elemzi azokat az előnyöket és veszélyeket, amelyek a témaválasztásból következtek. Nem tudjuk azonban, pontosan milyen volt a feladat megfogalmazása. A felmérést bemutató fejezet – *Molnár Edit Katalin* tollából – részletesen és színvonalasan bemutatja a fogalmazás-vizsgálatok tervezésének és értékelésének nehézségeit, a lehetséges kiindulópontokat, értelmezési kereteket. (Említést tesz arról is, milyen erősen befolyásolhatja a teljesítményt az, ahogyan a feladat mögött meghúzódó elvárást érzékeli, értelmezi a tanulók, illetve az a körülmény, mennyire akarnak megfelelni ennek az elvárásnak. Az eredmények értékelésekor egy teljes bekezdést olvashatunk arról a jelensegről, hogy még a tizenegyedikesek is jellemzően a példákat sorolják, „egy, két vagy legfeljebb három kijelentéshez rendeltek számos példát” [203. oldal]. Lehetséges, hogy sokan teljesen konkrétan értelmezték a „mi a véleményed a reklámokról” feladatot?)

A történelemszemlélet tesztéről a „Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosság tudat” című fejezetből tájékozódhatunk. (Szerzője *Szebenyi Péter* és *Vass Vilmos*.) Rendkívül érdekes eszmefuttatást olvashatunk itt a történelemtudás természetéről, a narráció szerepéről, a történelmi gondolkodás folyamatairól, illetve fejlődésének rétegeiről, a történelemtanítás dilemmáiról. (Számomra nagyon megnyugtató volt végre egy világos állásfoglalást olvasni: „A történelem valójában nem más, mint értelmezés, a dilemmák feltárása és vizsgálata a tanulók gondolkodási és érvelési képességfejlesztésén keresztül” [138. oldal].)

A természettudományi tárgyak oktatásával kapcsolatosan viszonylag új és dinamikus fejlődő terület az úgynevezett tévképzetek vizsgálata. Valójában a humán területeken is léteznek olyan mélyen gyökerező, de alapvetően téves fogalmak, elképzelések, meggyőződések, amelyek az iskolai oktatás mellett – vagy éppen annak ellenére – makacsul fennmaradnak. A szerzők bemutatják, milyen különbségek vannak a természettudományos és a társadalomtudományokhoz kapcsolható tévképzetek között. Míg az előbbieknél általában a gyerekek személyes tapasztalataiból erednek, az utóbbiak forrása a környezet, a túl sok vagy túl kevés információ, amely a médiumokból árad, illetve a kommunikáció különböző rétegei közötti meg nem felelés, sőt, mi több, származhatnak az iskolai oktatásból is.

A történelemszemléletet vizsgáló teszt egyik célja, hogy felderítse ezeket a tévképzeteket. Ehhez a kutatók két témát választottak: az állam szerepe (konkrétan az ókori Egyiptomban) és Mátyás király személye. A tanulók annak rendje és módja szerint „be is dőltek”, azaz igen nagy számban tettek tanúbizonyosságot tévképzeteikről. A probléma ezzel kapcsolatosan csak az, hogy – amint a szerzők pontosan adatolva bemutatják – e tévképzetek forrásai valójában a tankönyvek. Így nem a tanulók történelemtudásának sajátosságairól szereztünk információt, csupán adatokkal támasztottuk alá, amit eddig is tudtunk.

A történelemszemlélet teszt másik része arra kereste a választ, „hogyan hatnak az iskolai történelemtanításban feldolgozott történetek (a történelmi narráció) a 12 és 16 évesek nemzeti önidentitásának alakulására” (142. oldal). Az erre vonatkozó témákkal kapcsolatban (a horvát Zrínyi Miklós, IV. Béla és a kunok, illetve a 14. századi Buda német és zsidó lakosai) a szerzők szintén kimutatták a nem elég árnyaltan fogalmazó, bizonyos információkat nem közlő tankönyvek hatását a kirekesztőnek tűnő állásfoglalásokra. (A probléma tehát itt is ugyanaz, ami az előbb. Ha a tanulók azt mondják, amit tanítottunk nekik, akkor hol is van a hiba?)

A kötet számomra legproblematisabb fejezete *Kárpáti Andrea* „A vizuális műveltség” című tanulmánya, amely a vizuális kultúrához köthető vizsgálatot ismerteti. Bár a kötet bevezetőjében ezzel kapcsolatosan a szerkesztő a vizuális kommunikáció fontosságát mellett érvelt hatásosan, ez a vizsgálat a vizuális kultúra más értelmezéséhez és más hangsúlyaihoz kötődik. Három, a térszemléletre, a környezetkultúrára és az ízlésre vonatkozó teszt szerepelt ebben a részben.

A térszemlélet fontossága, gyakorlati jelentősége természetesen vitathatatlan. Ettől függetlenül nem egészen világos, mit is keres ebben a vizsgálatban. A szerző maga idéz elemzéseket, amelyek szerint az iskolai rajzoktatási programok töredéke alkalmas csak a térszemlélet fejlesztésére. „Úgy tűnik, a térszemlélet... az a vizuális képesség, amelyet a pedagógiai programok... csak nagyon kis mértékben, sőt, egyes életkorokban egyáltalán nem képesek fejleszteni.” (97. oldal) Ráadásul ez a képesség eredményesen csak fiatalabb korban fejleszthető. (Bár a szerző a 92. oldalon azt mondja, hogy „ez a képesség leg- hatékonyabban 12–16 éves kor között fejleszthető”, a 95. oldalon már ezt olvashatjuk: „Valamennyi általunk ismert vizsgálat szerint a téri képességek fejlesztése fiatalabbnál sokkal sikeresebb, mint a tíz évnél idősebb gyerekeknél”.)

„A vizuális műveltség e területének vizsgálata során tehát fontos cél kell hogy legyen a sikeresen és kevésbé sikeresen fejlesztett térszemléleti komponensek elkülönítése.” (97. oldal) Ehhez képest a vizsgálatban négy különböző – életkoronként két-két, egymással nem ekvivalens – tesztet alkalmaztak, azaz az eredmények nem összevethetők, így tehát nem beszélhetünk a fejlődés vizsgálatáról. Ez annál is inkább érthetetlen, mert a szerző szerint kipróbált, „bejáratott” tesztekkel használtak.

A térszemlélet-tesztekkel egyébként más baj is van. A hetedikesek ugyanis jobb eredményeket értek el a komplexebb (manipulációt is igénylő) feladatokon, mint azokon, amelyekben kizárólag befogadói műveleteket kellett végezni, ami szerintem meglehetősen ellentmondásos eredmény.

A második teszt a környezetkultúra-feladatot tartalmazta. Itt éreztem leginkább hiányát annak, hogy nem mellékelték a feladat pontos szövegét. „A feladat egy, a mindennapi életben előforduló olyan helyzet kiválasztására szólít fel, amely megoldatlan, gondot, bosszúságot okoz, megoldása pedig valószínűleg egy tárgy lehet. A tanulónak rövid címben kellett megfogalmazni a probléma típusát, leírni a bosszúságot okozó helyzetet, megadni az összes szükséges adatot, amely a probléma megértéséhez kell. A szöveghez magyarázó rajzot is kellett készíteni.” (105. oldal) És mindezt tíz perc alatt! Ha valóban csak ennyi volt az instrukció, akkor a feladat az egykori Tervezzünk tárgyakat! című mozgalom villám-változatának tekinthető. Kérdés, hogy ez a feladat megjeleníti-e azt az egyébként közelebből meg nem határozott, a szerző felfogása szerint leginkább tárgyalkotásnak tűnő valamit, amit környezetkultúrának nevezünk (szerintem nem), illetve, hogy mit is mér valójában (megítélésem szerint főként valamiféle talpraesettséget, gyors észjárást, ilyen értelmű kreativitást, és persze verbalitást, ügyes és gyors írásbeli kifejezőkészséget). (Ide idézek még egy, a tesztel kapcsolatos rejtélyes mondatot: „Mindamelltt ha a környezetkultúrát mint egységes tulajdonságot ítéljük meg, és azt a teszt összpontszámával jellemezzük, az így értelmezett tesztet a feladatok alacsony száma ellenére megbízható eszközként használhatjuk.” [108. oldal] Az alacsony szám itt arra utal, hogy a tanulók választát hat szempont szerint pontozták.)

A harmadik a sorban az ízlésvizsgálat teszt. Bár egy egész alfejezet foglalkozik a vizuális ízlés modelljeivel és ezek értékelésével, számomra nem derült ki egyértelműen, milyen ízlésfogalom húzódik meg a vizsgálat háttérében, illetve az ízlésformálás milyen céljait és eredményeit kéri számon az iskolától. A szövegben ugyanis ellentmondásokra bukkantam. A szerző egyfelől azt fejtegeti, hogy az ízlés nyitott, befogadó és toleráns, ugyanakkor nyílt és kevésbé nyílt utalásokat tartalmaz arra nézve, hogy bizonyos ízléstípusok értékesebbek másoknál. (Különösen meglepő a szerző megjegyzése arról, hogy a konzervatív magyar közízlés megváltozását a „fiatal, korszerű ízlésvilágú, s értékei képviselőjére kész, »térítő hajlamú« művész-tanárok” (130. oldal) tömeges megjelenésétől várja. Ezekről a fiatalokról mondja néhány oldallal előbb, hogy egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban ízlésük a leginkább zártnak, intoleránsnak bizonyult. A térítő hajlamról nekem nem az ízlés, hanem az ízlésterror jut eszembe.)

A teszt összesen 130 műről kér ítéletet (45 perc alatt!), különböző szempontok szerint. Bár nem derült ki egyértelműen, úgy tűnt, a 130 mű mind valamilyen műalkotás. (Nem világos, hogyan jelenítették meg az elemzésben említett tömegművészetet.) Úgy tűnik tehát, az ízlés ebben a vizsgálatban nem más, mint a műalkotásokhoz való, különböző szempontok alapján lajstromba vett viszony. Még problematikusabb az úgynevezett általános esztétikai érzékenység. Erről mindössze annyi derül ki, hogy ez a mutató „a tanulók bizonyos, jól meghatározott képekkel kapcsolatos állásfoglalásain alapszik” (?). Ráadásul „mivel ez az ízlést jellemző legátfogóbb mutató, az összetettebb elemzésekben, összefüggés-vizsgálatokban ezt használjuk a teszt-összpontszám helyettesítésére, mintegy annak megfelelő átfogó adatként.” (108. oldal) (1)

A negyedik szinten a kognitív szférához a kritikai gondolkodás tesztje kapcsolódik. (A szöveganalógiákról és a logikai tesztéről az első fejezetben említettek kivül nem esik több szó.) *Molnár László* tanulmányában bemutatja a kritikai gondolkodás meghatározásának nehézségeit, a különböző modelleket, az iskola lehetséges szerepét a fejlesztésében. Amivel adós marad: hogyan határozza meg, hogyan értelmezi a vizsgálat számára a kritikai gondolkodást. A kutatás deklarált célja a kritikai gondolkodás szerkezetének feltárása, a fejleszthetőség jellemzőinek kutatása. E vizsgálat célkitűzése már szerényebb: a kognitív komponensek feltérképezésére alkalmas eszköz megalkotása. Ez a munka valóban úttörő jellegű, hiszen először történik hazai kísérlet a kritikai gondolkodás empirikus megközelítésére. Éppen ezért sajnálatos, hogy a teszt elkészítésének folyamatát nem ismerhettük meg részletesen. (A szerző például említ a kutatás előzményeként interjúkat és kérdőívet, de ezek eredményeiről nem közöl semmit, és az sem világos, hogy ezek hazai vagy külföldi vizsgálatok-e.) Nem értettem igazán a vizsgálat alapjául szolgáló modellt sem, azaz a „legbenső” kognitív képességek rendszerét, még az ismérvek felsorolása, sőt, a mintafeladatok ellenére sem. (Ráadásul a többszörös választásos mintafeladatok között akad, amelyiknél a felkínált válaszok közül több is helyesnek tűnik.) Talán szerencsésebb lett volna először a kritikai gondolkodás olyan összetevőivel foglalkozni, amelyek egyértelműbben körülhatárolhatók (bár lehet, hogy jelenleg még nem léteznek ilyenek).

A tanulás affektív tényezői közül a vizsgálatba a motivációt és az énképet vonták be. Mint *Józsa Krisztián* tanulmányából megtudhatjuk, „a gyerekeknek nincs globális, az iskolai tanulásban való sikerességet egészében megítélő tanulási énképük... a nemzetközi szakirodalomban is mind ez idáig feltáratlan területnek számít az egyes tantárgyakhoz köthető énkép-komponensek összefüggésrendszere” (246. oldal). (2) Ehhez képest meglepő, hogy az egyes tantárgyakhoz kapcsolható (iskolai) énkép és az iskolától független önbizalom mellett felvették a vizsgálatba a tantárgyakhoz nem köthető iskolai énképet és a tanulási (helyenként tanulmányinak írt) motivációt. Az első aspektus vizsgálatához saját mérőeszközt fejlesztettek, a másik háromhoz viszont a *Közéki Béla* által adaptált, 1985-ben publikált teszteként használták fel (amelyek eredetijét a hatvanas években készítették). Óhatatlanul felmerül az emberben a gondolat, vajon nem szorulnak-e már korsze-

rúsításra ezek a tesztek, tekintve, hogy az utóbbi csaknem húsz év alatt sok minden megváltozott az iskolában, a tanulók motiváltsága terén is. Elvileg az indok az lehetne, hogy így a két vizsgálat összehasonlítható, de Kozéki Béla vizsgálata mindössze 77 fős volt, és a minta sem ismert. Így kérdés, ennek az összehasonlításnak van-e értelme. (Az összehasonlítás szerint a hetedikes tanulók motiváltsága 10 százalékkal növekedett, ami eléggé valószínűtlen eredmény.)

A matematikai apparátusról

A kötetben közölt eredmények matematikailag általában korrektek, mégis találok néhány pontatlansággal a szóhasználatban és a különböző mutatók elkészítésében.

A szövegben többször is használják a szignifikáns kapcsolat kifejezést az erős kapcsolat szinonimjaként. Ez fogalmi pontatlanság, a két dolog mást jelent. Ha például egy korrelációs együttható nem szignifikáns, ez azt jelenti, hogy a kapcsolat csak a vizsgált csoportra érvényes, lehet a véletlen eredménye, azaz nem általánosítható. Attól viszont, hogy egy kapcsolat szignifikáns, még lehet jelentéktelenül gyenge.

A történelem (és részben a fentebb már említett környezetkultúra) teszttel kapcsolatban találoztunk azzal a fogalmi zavarral, hogy vajon melyik feladat fejezi ki legjobban a teszt egészét. Egy többcélú teszt eleve inhomogén, a teszt egészének szellemiségéről csak korlátozottan, a hagyományos értelemben vett megbízhatóságáról (Cronbach-alfa számítása) pedig egyáltalán nem beszélhetünk. (A probléma nagyon világos bemutatását olvashatjuk a kritikai gondolkodás teszt kapcsán, a 231. oldalon.)

Bár a kötet elején a szerkesztő azt ígéri, hogy a pontszámok helyett százalékos teljesítményeket jelenítenek meg a táblázatokban, ez nincs így. Ráadásul több teszttel kapcsolatosan nem világos, hogyan számították ki a mutatókat (lásd például az ízlés tesztet vagy az úgynevezett motivációindexet), néhol nehezen követhető (és talán nem is indokolt) a pontszámok többszöri átalakítása (például a fogalmazásvizsgálatnál).

A hasonló kutatások örök problémája, hogyan vegyük figyelembe a szülők iskolai végzettségét. Bármelyik megoldás mellett döntünk, érvekkel indokolhatjuk, hiszen több jó megoldás is lehetséges. Megítélésem szerint az viszont fontos, hogy ha egyszer eldöntöttük, melyik módszert választjuk, azt következetesen végigvívjuk. Nehéz megvédeni a mutatók egyes használatát. A kötetben általában az anya iskolai végzettségével számolnak – ez logikusan indokolható –, de megjelennek egyéb mutatók is, például a két szülő iskolai végzettségéhez rendelt kód átlagolása, illetve egyszerű összeadása. Bár a szerző maga is utal rá, hogy a rangskálán vett adatokkal aggályos efféle műveleteket végezni, azzal érvel, hogy tapasztalataik szerint „az általunk használt öt kategóriába tartozó szülők gyermekeinek teljesítményei között csaknem azonos ugrások vannak” (285. oldal). (Vajon ez minden teljesítményre igaz?) A végzettségek összeadása akkor lenne indokolt, ha igazolható lenne, hogy egy diák háttérét a szülők együttes végzettsége jobban meghatározza, mint például a családban előforduló legmagasabb iskolai végzettség.

Eredmények, következtetések

A vizsgálat során keletkezett hatalmas adatmennyiség tanulmányozása már önmagában is nagyon érdekes. Az összefüggés-vizsgálatok azonban meglepően korlátozott eredménnyel jártak, részben a terület sajátosságai, részben talán a már említett koncepcionális problémák miatt. A változók közötti (korrelációs, illetve regressziós) kapcsolatok általában gyengék, és gyakran alakulnak furcsán, a várakozásoktól eltérően. (A várakozások hatását más vonatkozásban viszont nem könnyű kiküszöbölni. Ugyanazt a korrelációs értéket például – 0,25–0,3 körülit – egyszer „kifejezetten alacsony”-nak, néhány oldallal odébb „figyelemre méltóan magas”-nak minősítik. A kötet egészére egyébként inkább az

utóbbi – tehát a meglehetősen alacsony értékek magasként való interpretálása – a jellemző.) Talán ez az oka annak, hogy a kötetben többször találkoztam az adatok nyomán nem eléggé megalapozott következtetésekkel, ellentmondó állításokkal. Ugyanakkor a kötet olvasása során gyakran támadt hiányérzetem: az adatok leírása, elemzése mellől hiányzott a magyarázat, az interpretáció, vagy úgy tűnt, a szerző nem gondolt végig minden lehetőséget. (A következtetések pontossága, az elemzések alapossága szempontjából a legjobbak a történelmi tévképzetekkel és az angol nyelvvel foglalkozó fejezetek.)

Néhány példa. Egyfelől: a továbbtanulási szándék nincs kapcsolatban az angol jegyekkel, tehát az angolt a diákok önmagáért, belső motivációból tanulják (52. oldal). Másfelől: „a legszorosabb összefüggés mindkét évfolyamon... az iskolai angol osztályzat és a megcélzott iskolai végzettség között van” (187. oldal).

A 62. oldalon arról olvashatunk, hogy hetedikben a kritikai gondolkodás teszt „viszonylag szorosan” ($r=0,3$ körül) korrelál az angol, irodalom és történelem jegyekkel. „Úgy tűnik, a kritikusabb szemléletű tanulók egyben jobban tudják érdekeiket érvényesíteni, tudásukat az osztályzatokban elfogadtatni.” A kritikai gondolkodás teszt megítélés szerint nem a kritikus szemléletről szólt. (Vajon a jegyek az érdekérvényesítés eredményeképp születnek?)

A 4. („A vizuális műveltség”) fejezetben több vitatható állítással is találkoztam. Ezek közül egy: (a térszemlélet terén) „...Hogy milyen szerepe lehet a fejlesztésnek, azt bizonyítja a fiúk jobb teljesítménye, ami már nem magyarázható a két nem képességstruktúrájában megmutatkozó biológiai különbségekkel” (129. oldal). (3)

Találkozhatunk a kötetben rendkívül érdekes eredményekkel, meglepő, új távlatokat nyitó következtetésekkel is. A szerzők számos helyen vetettek fel fontos gondolatokat az empirikus vizsgálathoz kapcsolódva. Egy csokor a számomra legérdekesebb mozzanatokból.

Az angol nyelvi teszteknel a 11. évfolyam hagyományos feladatokon nyújtott osztályátlagai mindenhol meghaladták a kommunikatív feladatok átlagait. A nyelvtanítás modernizációja ellenére tehát még mindig nehezebb a diákok számára az életszerű feladat. A fogalmazásvizsgálatból megtudhatjuk, hogy az iskola szövegbemutatáson és -elemzésen alapuló fogalmazástanítását igazán jól csak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei tudják hasznosítani a szövegalkotásban. A történelmi tévképzetekkel foglalkozó fejezet rávilágít a történelem tankönyvek szövegeinek messzire nyúló hatására, a tankönyvírók felelősségére.

Meglepőnek találtam azt az eredményt, hogy az angol, az irodalom és a történelem jegyekkel gyakorlatilag nem korrelál a tanulóknak a tanár igazságosságáról, lelkesedéséről alkotott véleménye. A tanároknak a tantárgyak kedveltségében sincs meghatározó szerepük! (Ez mindenképpen továbbgondolásra érdemes eredmény.)

Nagyon érdekes Csapó Benő elemzése a hozzáadott pedagógiai értékről, ennek lehetséges matematikai modellezéséről. A szerző végül egy leegyszerűsített modellt alkalmaz: a szülők iskolai végzettségének megfeleltethető (osztályátlagokkal számított) átlagteljesítménytől való eltéréssel jellemzi a hozzáadott pedagógiai érték – relatív – nagyságát.

A szerző az osztályokon belüli és az osztályok közötti varianciák arányának összehasonlítása kapcsán jut el az egész kötet számomra legmelegebb állításához: a humán tu-

A kötetben többször találkoztam az adatok nyomán nem eléggé megalapozott következtetésekkel, ellentmondó állításokkal. Ugyanakkor a kötet olvasása során gyakran támadt hiányérzetem: az adatok leírása, elemzése mellől hiányzott a magyarázat, az interpretáció, vagy úgy tűnt, a szerző nem gondolt végig minden lehetőséget. (A következtetések pontossága, az elemzések alapossága szempontjából a legjobbak a történelmi tévképzetekkel és az angol nyelvvel foglalkozó fejezetek.)

dás hozza létre az osztályok közötti különbségeket, vagyis a humán tárgyak játsszák az iskolai szelekciós folyamatban a domináns szerepet. (Kérdés, milyen módon jön létre az osztályok tapasztalt homogenitása; vajon biztos-e, hogy a beiskolázáskor keletkezik?) Ezt az új és szokatlan állítást mindenképpen érdemes lenne továbbvinni, több oldalról megvizsgálni és levonni a szükséges konzekvenciákat.

Örömmel vettem kézbe a vastag, kemény borítójú, masszívabb kötésű kötetet. Sajnos a kiadói munkával már nem voltam teljesen elégedett. Elég sűrűn találtam elválasztási és egyéb sajtóhibát, értelemzavaró szócserét, elírást. (Kunok helyett egyszer hunok, egyszer tatárok, független változó helyett függő, szakközépiskolások helyett szakmunkások – többször is! – stb. Előfordult, hogy a cikk többször hivatkozott a nem létező mellékletre.) Néhány táblázat, ábra nehezen értelmezhető (elcsúsztak az oszlopok, felcserélődtek az oszlopok megnevezései, értelmezhetetlen a táblázat címe stb.). Az egyébként ízléses, szép kiállítású (és meglehetősen drága) könyvre érdemes lett volna ilyen szempontból is több figyelmet fordítani.

Összességében elmondható, hogy „Az iskolai műveltség” megjelenése is – esemény. A kötet az útkeresők hibáival együtt is hosszú időre ad gondolkodni- és tennivalót a téma iránt érdeklődőknek, tanároknak, kutatóknak egyaránt.

Jegyzet

(1) A mindentudás egyeteme előadásában Radnóti Sándor professzortól hallhattuk, hogy a normatív ízlésfogalom ideje egyszer és mindenkorra lejárt...

(2) Ezért érzem aggályosnak a teljesítménymotiváció vizsgálatára szánt két kérdést is. (Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel? Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni?) Az ezekre adott válasz ugyanis nagymértékben függ – a realitásérzék, a helyes önértékelés és önbizalom mellett – attól, hogy a diák iskolai teljesítményének melyik szeletére, aspektusára gondolt éppen. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a továbbtanulási szándék csak csekély mértékben függ össze a tantárgyi attitűdökkel, vagyis „a továbbtanulást nem feltétlenül a tantárgyak szeretete motiválja” (61. oldal). (Egyébként számomra még az sem teljesen egyértelmű, hogy ezt a két kérdést fedi-e a teljesítménymotiváció szó. Nem találtam erre való utalást.)

(3) Valójában nincs információnk arról, milyen a két nem képességstruktúrája. A szerző korábban hosszan értekezik arról, hogy a térszemléletet az iskola gyakorlatilag nem tudja fejleszteni, és nincs kapcsolatban a szociális háttérrel sem. A teszt eredményei szerint a fiúk és a lányok közötti teljesítménykülönbség csak 11-ben szignifikáns (amit egyébként a teszt nem megfelelő működésének tulajdonít a szerző).

Recenzált mű: Lásd 174. oldal!

Buda Mariann

A tudás új szemlélete

Az elmúlt két évtizedben a különböző hazai és nemzetközi eredménymérések, illetve az ezekben való részvétel, az értékelési szakemberek képzése, a doktori iskolák munkája pozitívan befolyásolta a mérési és általában a kutatásmódszertani kultúrát, ennek ellenére nem állítható, hogy a hazai neveléstudomány bővelkedne empirikus kutatásokban, különösen olyanokban, amelyek az iskola hatását kutatják a tudás alakulásában. A kutatások, illetve a *Csapó Benő* szerkesztette kötetek jelentőségét az előzőeken túl alátámasztja az is, hogy a hazai pedagógia az elmúlt évtizedben szinte kimaradt azokból a nemzetközi folyamatokból, amelyek jelentősen átalakították a tudásról, a tanulásról és a tanításról való gondolkodást és gyakorlatot.

A szükséges elméleti háttér szélesebb körű ismertsége nélkül akadályokba ütközik az új megközelítésekre épülő elméleti és gyakorlati kérdések felismerése, nehezen értelmez-