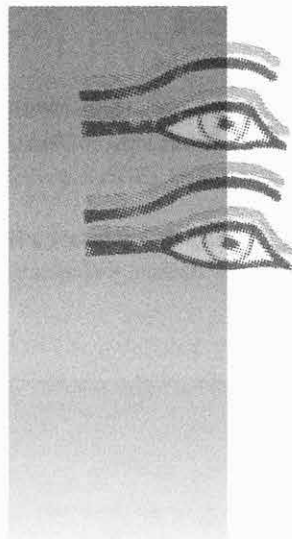


Észak-Európa vagy Balkán?

Tájékoztatói irányok olvasáskultúránk számára a PISA 2006 ürügyén*



NAGY Attila

Jó példákat keresve

Hosszú évek, mondhatni évtizedek óta tudni lehet – többek között a magyar nyelven megjelent szakirodalomból is (legutóbb *Gereben 1998, 2002*) –, hogy az olvasási, könyvtárhasználati szokások országonkénti szóródása nem csupán a fejlettebb-fejletlenebb nyugat-kelet „lejtő” mentén tapasztalható, de még erőteljesebben rendezhető sorba a kutatási eredmények, ha északról dél felé haladva vizsgálódunk. Vagyis a Skandináv-félszigetről (főként Svédországból és Dániából), valamint Hollandiából, de leginkább a Finnországból származó kutatási jelentésekben mind a könyvtárhasználati, mind az olvasáskultúra egyéb mutatói (például a szövegértés színvonala), jóval magasabbak, mint a Közép-Európából származók, míg az európai rangsorban törvényszerűen a portugál, a görög, valamint a további balkáni, tehát a déli államok eredményei állnak az utolsó helyeken (*Báthory, 1973; Nagy, 1994*). Mindez egy, a közelmúltban lebonyolított, nemzetközi összehasonlító kutatás adatainak és következtetéseknek (PISA 2006), bemutatása kapcsán talán mehökkentően felesleges bevezetőnek tűnhet. Mégis gondoljuk meg, ha ezt már legalább négy évtizede makacsul viszatérően így tapasztaljuk, s ráadásul ezek a szövegértési, könyvtárhasználati szokások kemény

összefüggéseket mutatnak a gazdasági fejlődés ütemével, vagyis a humán erőforrás minőségével (a népesség tanulékonyságával, alkalmazkodó képességével), akkor ennek a jelenségnek érdemes komolyabb figyelmet szentelnünk!

Magabiztosan állíthatjuk, hogy amikor olvasási kultúránkról, olvasási, könyvtárhasználati szokásainkról, a gyerekek és a felnőttek szövegértési teljesítményeiről beszélünk, akkor egyúttal a gazdaság versenyképességéről, fejlődési, felzárkózási esélyeinkről, egyszerűbben szólva az ország, a nemzet jövőjéről van szó! Illusztrációként legyen szabad itt csupán a fenti mutatók szerint hosszú évek óta jól szereplő írek és finnek az Európai Unió belüli, rendkívül sikeres gazdasági felzárkózását megemlítenünk a jóval korábban csatlakozott Portugália és Görögország ellenpéldájával együtt.

A címben feltett kérdésünk bizonyára még keményebbé, égetőbbé válik majd a részletek kibontása közben. Honnan is vegyük hát oktatási, kulturális - kiemelten könyvtári -, valamint gazdasági rendszerünk fejlesztési terveinek legvonzóbb példáit?

* Jelen tanulmány előzménye: NAGY Attila: Tájékozódás a PISA 2006 – magyar szemmel. = Könyv és Nevelés, 10. évf. 2008. 1. sz. 47–53. p.

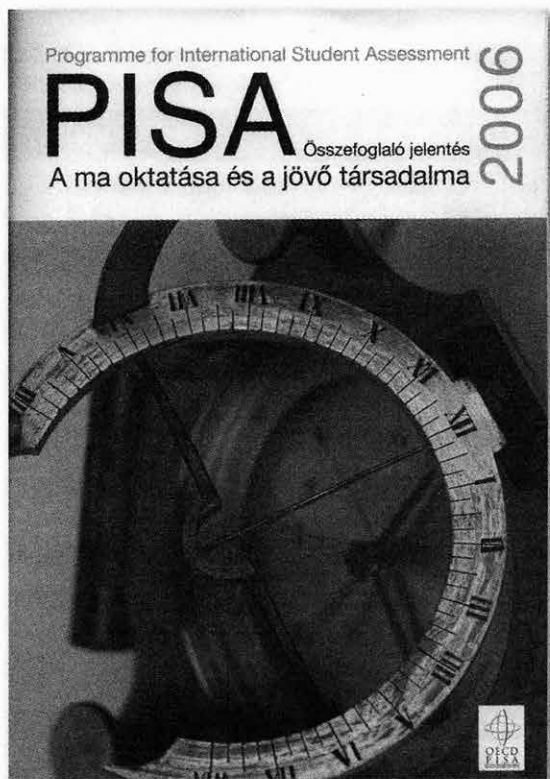
Átfogó eredmények – helyünk a világban

A rendkívül igényes megjelenésű, adatokban és következtetésekben gazdag, 60 oldalas kiadvány (*PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalmá. Bp. Oktatási Hivatal, 2007. 60 p.*) hetedik oldalán a szójáték kedvéért még zavarba ejtően sejtelmes fotó a híres ferde toronyról, holott hosszú évek óta az oktatással 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 oktatáspolitikai, önismereti bomba, melyet PISA 2000 címmel jegyzett a szakma. Abban a szövegértés, a három évvel későbbiben a matematika, míg a legutóbbi jelentésben a természettudományos ismeretek álltak a középpontban, miközben az említett három fő műveltségi terület minden szakaszban párhuzamosan, csupán változó arányokkal volt jelen.

A PISA vizsgálatok legalább hármás értelemben új korszakot nyitottak a nemzetközi összehasonlító kutatások sorában. Egyrészt a program háttérében egy nagy nemzetközi gazdasági szervezet (OECD) áll, és ezzel hosszú távon megalapozták a biztonságos anyagi és szervezeti hátteret, másrészt 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, adatait tudományosan hitelesnek, az oktatáspolitiká számára relevánsnak kell ítélnünk.

Szükséges röviden indokolni a 15 éves korosztály kiválasztásának okát. A szervezők ismere-



tei szerint ez az utolsó időpont, amikor még a vizsgálandó korcsoport legnagyobb arányban 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 következő táblázatunk ugyan terjedelmi okok miatt nem lehet teljes – kiemelten a legjobbakat és a hazánk közvetlen „környezetét” mutatjuk be –, de mégis egy távlati kép körvonalai rajzolódni kezd: a magyar közoktatás helyzete a világban és Közép-Európában. A 2006-os eredmények nem szigorúan az átlagpontszámok rangsorát tükrözik, hanem az OECD-országok átlagához is viszonyítottak.

Jelmagyarázat:

+ = az eredmény szignifikánsan jobb az OECD-országok átlagánál,

x = az eredmény megegyezik az OECD-országok átlagával,

- = az eredmény szignifikánsan gyengébb az OECD-országok átlagánál.

A magyar közoktatás helyzete a világban

| Ország | Szövegértés | Természet-tudomány | Matematika |
|---------------------|-------------|--------------------|------------|
| Finnország | + | + | + |
| Hongkong-Kína | + | + | + |
| Kanada | + | ! | + |
| Észtország | + | + | + |
| Új-Zéland | + | + | + |
| Ausztrália | + | + | + |
| Hollandia | + | + | + |
| Liechtenstein | + | + | + |
| Dél-Korea | + | + | + |
| Szlovénia | + | + | + |
| Svájc | + | + | + |
| Makaó-Kína | + | + | + |
| Belgium | + | + | + |
| Japán | X | + | + |
| Tajvan | X | + | + |
| Ausztria | X | + | + |
| Írország | + | + | X |
| Csehország | - | + | + |
| Egyesült Királyság | X | + | X |
| Svédország | + | X | X |
| Lengyelország | + | X | X |
| Dánia | X | X | + |
| Franciaország | X | X | X |
| Izland | - | - | + |
| MAGYARORSZÁG | - | X | - |
| Egyesült Államok | - | X | - |
| Horvátország | - | - | - |
| Lettország | - | - | - |
| Spanyolország | - | - | - |
| Litvánia | - | - | - |
| Szlovákia | - | - | - |
| Norvégia | - | - | - |
| Luxemburg | - | - | - |
| Oroszország | - | - | - |
| Olaszország | - | - | - |
| Portugália | - | - | - |
| Görögország | - | - | - |
| ----- | ----- | ----- | ----- |

A jelzett füzet vége felé, az 57. oldalon az 56 résztvevő ország eredményeit összesítő táblázatban valahol a középmezőny alsó peremén, kevéssel az átlag alatt foglalunk helyet a Csehország, az Egyesült Királyság, Svédország,

Lengyelország, Dánia és Franciaország kezdetű csoportban. Igaz, nem szignifikáns, csupán kis különbségekkel, de mégis az Egyesült Államok, Horvátország, Lettország, Spanyolország, Litvánia, Szlovákia és Norvégia előtt, egyértel-

műen megelőzve a déli uniós tagállamokat (olaszokat, portugálokat, görögöket), majd – Izrael, Chile és Uruguay – között Szerbiát, Bulgáriát. Végül jóval hátrébb, a mezőny utolsó negyedében Thaiföld és Mexikó társaságában találjuk Romániát és Montenegrót. A rangsor utolsó kilenc helyét Mexikó, Indonézia, Argentína, Brazília, Kolumbia, Tunézia, Azerbajdzsán, Katar és Kirgizisztán foglalják el.

A bemutatott, csonka táblázatunkból most talán elegendő a két szélső pólusra koncentrálnunk. A vezető 13 ország – Finnországtól Belgiumig – mindhárom területen jobb eredményt ért el az OECD-országok átlagánál, míg a rangsor utolsó 30 résztvevője mindegyik területen gyengébben szerepelt az OECD-átlagnál. „*E gazdaságok többsége elsősorban az alacsonyabb szaktudást igénylő iparágak megtelepülésére számíthat a közeljövőben, és minden valószínűség szerint magasabb marad a munkanélküliség is.*” (i. m. 56. p.)

Szikáran 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 – kis különbséggel ugyan, de mégis – átlag alatti értékeket produkáltak.

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

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

- 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” (i. m. 32. p.). Vagyis, végképp szakítani kellene a még ma is gyakran használt dekódolási definícióval, miszerint az olvasás nem más, mint az írott jeleket hangokká, szótagokká, szavakká, mondatokká kódoló, fordító művelet, 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.

- Gyakran olvasni, hallani olyan véleményeket, hogy olvasási kultúránk hanyatló állapotáról adatokat szolgáltatni, azok felett 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 presztízszű 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*”. (i. m. 36. p.)

Az oktatás az egyik legjobban megtérülő gazdasági befektetés! – ismételtgetjük évtizedek, évszázadok óta. Emlékezzünk csak gróf Széchenyi István a nemzet előrehaladásának feltételül tételezett „*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 módosítottak) a szövegértési tel-

jesítmény viszonyítási alapjaként. 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 alatt. Az ilyen szintű teljesítmény természetesen nem jelenti azt, hogy ezek a diákok nem tudnak olvasni, de társaikhoz képest súlyos hát-

ránnyal indulnak, mert szövegértési képességüket nem tudják információszerzésre használni. Magyarországon a megkérdezettek összesen 20,6 százaléka ezen az elégtelen szinten teljesített (1. szint = 14%, 1. szint alatt = 6,5%). A legjobb Dél-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.

A szövegértés átlagos pontszámai

| Helyezés | Ország | Pontszám |
|----------|---------------------|------------|
| 1. | Dél-Korea | 556 |
| 2. | Finnország | 547 |
| 3. | Hongkong-Kína | 536 |
| 4. | Kanada | 527 |
| 5. | Új-Zéland | 521 |
| 6. | Írország | 517 |
| 7. | Ausztrália | 513 |
| 8. | Liechtenstein | 510 |
| 9. | Lengyelország | 508 |
| 10. | Svédország | 507 |
| 11. | Hollandia | 507 |
| 12. | Belgium | 501 |
| 13. | Észtország | 501 |
| 14. | Svájc | 499 |
| 15. | Japán | 498 |
| 16. | Tajvan | 496 |
| 17. | Egyesült Királyság | 495 |
| 18. | Németország | 495 |
| 19. | Dánia | 494 |
| 20. | Szlovénia | 494 |
| 21. | Makaó-Kína | 492 |
| 22. | Ausztria | 490 |
| 23. | Franciaország | 488 |
| 24. | Izland | 484 |
| 25. | Norvégia | 484 |
| 26. | Csehország | 483 |
| 27. | MAGYARORSZÁG | 482 |
| 28. | Lettország | 479 |
| 29. | Luxemburg | 479 |
| 30. | Horvátország | 477 |
| 31. | Portugália | 472 |
| 32. | Litvánia | 470 |
| 34. | Szlovákia | 466 |
| 35. | Spanyolország | 461 |
| 36. | Görögország | 460 |
| 37. | Törökország | 447 |
| 38. | Chile | 442 |
| 39. | Oroszország | 440 |
| 40. | Izrael | 439 |
| 41. | Thaiföld | 417 |

| Helyezés | Ország | Pontszám |
|----------|--------------|----------|
| 42. | Uruguay | 413 |
| 43. | Mexikó | 410 |
| 44. | Bulgária | 402 |
| 45. | Szerbia | 401 |
| 46. | Jordánia | 401 |
| 47. | Románia | 396 |
| 48. | Indonézia | 393 |
| 49. | Brazília | 393 |
| 50. | Montenegró | 392 |
| 51. | Kolumbia | 385 |
| 52. | Tunézia | 380 |
| 53. | Argentína | 374 |
| 54. | Azerbajdzsán | 353 |
| 55. | Katar | 312 |
| 56. | Kirgizisztán | 285 |

Vagy nézzük a másik pólust! Az 5. képességszint, 625,6 pont felett van: itt a diákok már magas fokú információfeldolgozási képességekkel jellemezhetőek. Nekik nem okoz gondot a komplex és ismeretlen szövegek feldolgozása, az olvasottak kritikus értelmezése, hipotézisek felállítás, 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 23–30.helyen végeztünk 482 ponttal (mert a csupán néhány pontnyi különbséggel szorosan előttünk és mögöttünk végzettekkel való eltéréseink a matematikai próbák eredményei szerint nem minősülnek szignifikánsnak).

A táblázatban közvetlenül előttünk Norvégia és Izland (egyaránt 484–484), Csehország (483) áll velünk együtt az OECD-átlag alatt, továbbá az átlagos tartományba tartozó Franciaország (488) és Ausztria (490); közvetlenül mögöttünk, mellettünk pedig Lettország, Luxemburg (479–479) és Horvátország (477) található, de eredményeink tőlük sem térnek el jelentős mértékben – ellentétben a már matematikai próbák szintjén is mögöttünk álló Portugália (472), s a még gyengébben teljesítő Litvánia (470), Olaszország, (469), Szlovákia (466), Spanyolország (461), Görögország (460), Bulgária (402), Szerbia (401) esetében. A rangsorban egyértelműen hátrébb került Románia (396), illetve Montenegró (392). -

Ezen a ponton egy fontos kiegészítéssel kell élnünk. A látszat ellenére ez a táblázatunk sem teljes idézet az említett kutatási jelentésből, ugyanis a helyezési számok egészen pontos értelmezéséhez még további 5 oszlopsort kellett volna közölnünk (a szórások átlagait, a legjobb és a legrosszabb helyezési számokat a teljes rangsor és az OECD-országok tekintetében), de ezektől az olvashatóságot könnyítendő eltekintettünk, miközben ezzel a gesztussal kissé bizonytalanra vált a szignifikáns különbségek pontos érzékelése. (A mindig joggal kétkedőket az eredeti dokumentum kézbevitelére buzdítjuk!)

Természetesen a saját helyzet mellett leginkább az élbolyban lévők, illetve a jelentős változást elérők jellemzői lehetnek számunkra tanulságosak. Az utóbbi jó három évtizedben mindig „győztes” Finnországot – nem is apró különbséggel – a 2000-es táblázatban még csupán 6. helyezett Korea most megelőzte, majd Hongkong, Kanada, Új-Zéland, Írország és Ausztrália követi. 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, akaratlanul sikerült a feladatokat megfogalmazóknak egy önigazoló ap-

paratúrát összeállítaniuk? Magam jogosnak tartom a vitát, de az egyértelmű választ már – kellő kompetencia hiányában – másokra bízom.

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

Ragadjunk most ki néhány számunkra fontosnak ítéltető viszonyítási pontot!

Észtország korábban nem vett részt ezekben a kutatásokban, és ezért feltehetően nem csupán számunkra nagyon kellemes meglepetés átlag feletti teljesítményük és a rangsorban elfoglalt 13. helyezésük. (1983 őszén jártam először távoli rokonainknál, s az utcai kétnyelvű feliratok megütközést váltottak ki bennem. A *kala – rüba* felirat állt a halat árusító bolt tábláján, persze cirill betűkkel, amelyen a ’hal’ – ’kala’ finnugor egyezésre könnyű volt ráismernem. Ez a tény önmagában még indokolható volt a lakosság csaknem felét kitevő oroszul beszélők jelenléte miatt.* Húsz évvel később, 2003-ban az IRA európai konferenciáját Tallinnban rendezték, ahol többek között egy alsó tagozatban oktató fiatal kollégával volt alkalmam hosszabban beszélgetni, például arról a huszonöt fős, általa oktatott gyermekcsoportról, ahol öt orosz anyanyelvű gyereket kellene az észet olvasás, írás „technikájára” megtanítania, miközben e gyerekek szülei nem ismerik az ország hivatalos nyelvét, következésképpen gyermekeiknek is alapvető nyelvhasználati gondjaik vannak. (Máig az ország lakosságának 40% körüli hányada nem észet anyanyelvű.)

Mégis higgyünk a kutatási eredményeknek! Hiszen rengeteg apró jelből már korábban is érez-

* Az esti magánbeszélgetéseken hallott történetek – hogyan irtották ki, telepítették át Szibériába az észet értelmiség döntő hányadát, miként semmisítették meg 1945 után nemzeti könyvtárak csaknem teljes állományát, s hogy miért kell még a 80-as években is az észet kutatóknak kizárólag orosz nyelven megírniuk saját történelmükről, irodalmukról, nyelvükről szóló disszertációikat – megrémítettek 83-as látogatásomkor, netán a mi közeli jövőnket látom ott?

hető volt ennek a népnek a töretlen élni akarása, kultúrájuk iránti mélységes elkötelezettségük; függetlenségük visszanyerése után az oktatás ügyét nyomban stratégiai ágazattá, kiemelten dotált területté nyilvánították. A jelek szerint nem eredménytelenül.

Az észtországi orosz gyerekek többsége természetesen anyanyelvű iskolákban tanul és a PISA tesztet is ezen a nyelven töltötték ki. Kitérőmmel mindössze a kitűnő teljesítmény ellentmondásos történelmi, kulturális háttéréből szerettem volna néhány mozzanatot érzékeltetni.

De térjünk vissza Közép-Európába!

Szlovénia hét hellyel előttünk végzett. Németország a 2000-es rangsorban még két hellyel állt előttünk, az átlag alatt teljesítők mezőnyében. Most (2006!) viszont kilenc 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.

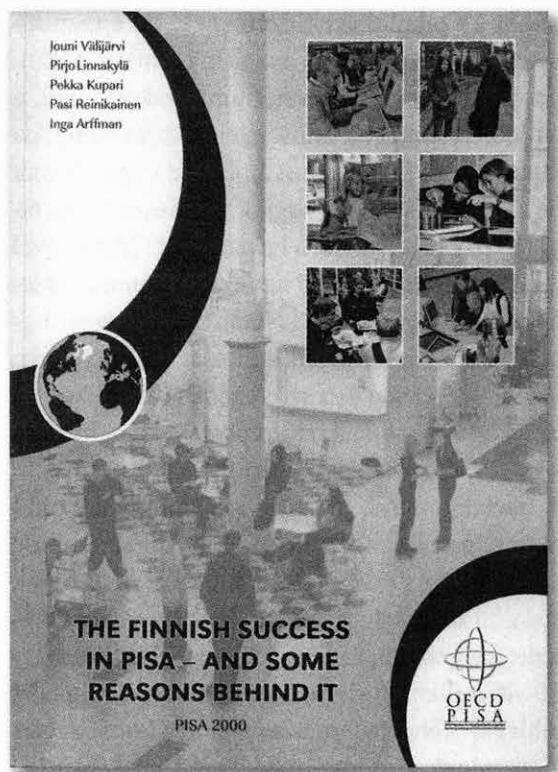
A 2000-ben még közvetlenül mögöttünk álló lengyelek hat év múltán bennünket messze megelőzve, jó átlag feletti teljesítményt nyújtva az előkelő 9. helyre emelkedtek az országok rangsorában. Ismereteim szerint a 6 osztályos alapképzést követően, 3 osztályos kötelező gimnáziumot vezettek be, s ennek következtében 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 kizárólag egyetlen oktatásszerkezeti döntés hatását vélik felismerni.

Végül kihagyhatatlanul szóba kell hoznunk, és a nálunk e téren sokkal felkészültebb kollégák körében részletesen értelmeznünk kell a Dél-Koreában élő 15 éves fiatalok szenzációs teljesítményét, illetve annak háttérét. Nem elégedhetünk

meg a kutatási jelentést összeállítók egyetlen idevonatkozó megállapításával, miszerint az ott tanulók az európai átlagnál sokkal gyakrabban kapnak esszé típusú feladatokat, és a felsőfokú továbbtanulás egyik legfontosabb szűrő feladata is ilyen jellegű. Számunkra ez is rendkívül tanulságos, de ennél sokkal többről lehet szó. Az IRA 2006-ban Budapesten rendezett 21. Világkonferenciáján a koreai kollégák műhelybeszélgetését hallgatva egyértelművé lett számomra, hogy Dél-Koreában a tanulás össz-nemzeti ügy. A jó 300 éves japán elnyomás után, különösen az 1960–70-es évektől kezdődően stratégiai kérdéssé vált az oktatás ügye, de nem csupán a ki nyilatkoztatások, hanem a befektetések szintjén is! Ma a tanulás nem egyszerűen az egyén sikerre vagy szégyene, hanem első renden a szülők, a család, az ősök, a nemzet iránti kötelesség. Ennek megfelelően rendszeres kurzusokat szerveznek a szülők számára a gyerek tanulmányi eredményeit leghatékonyabban segítő módszerekről. A szülők nem az iskolai túlterhelés miatt panaszkodnak, de ellenkező előjelű javaslatokkal bátorítják a pedagógusokat. Mérési adataik szerint tanulóik ismereteinek harmada származik az iskolából, s a fennmaradó kétharmadot pedig az ún. „árnyék oktatási rendszerből”, az egyéni és tömegeknek szervezett különórák sorából szerzik (*Győri, 2008*). Nemzeti elkötelezettség, jól megfogalmazott, nemes versenyszellem él bennük: vissza kell szerezniük saját kultúrájukat, s meg kell előzniük az egykori japán hódítók gazdasági, kulturális teljesítményeit. Motivációjukról óhatatlanul az észtek is eszünkbe jutnak. Máshol és másoknak kell majd a dél-koreai szenzációs teljesítményt részletesebben értelmezni, illetve az informális utakon szerzett, a tanulók rendszeres testi fenyítéséről szóló, disszonáns információkat korrigálni vagy megerősíteni. Kötelességünk viszont a tiszteletet parancsoló teljesítményt értékelni és a számunkra is hasznosítható mozzanatokot a lehető leggyorsabban honosítani.

Tájékoztató irányokat emlegettünk írásunk cí-

mében: nos, az ázsiai „kistigrisek” egyikének példája után kötelességünk a bevezetőben jelzett észak–dél „lejtőhöz”, még pontosabban a hozzánk közelebb álló európai kultúrához, az ismerős iskolarendszerhez, nyelvrokonainkhoz, tehát a finn diákok évtizedek óta folyamatos, megbízható, ugyancsak kitűnő teljesítményéhez visszateérni. Mégpedig lehetőleg saját érveiket, szavait, az általuk közreadott hangsúlyokat pontosan idézve (*Väljjarvi [et. al.], 2002*).



A jyväsckyläi egyetem pedagógiai kutatóintézetének 64 oldalas „*The finnish success in PISA – and some reasons behind it*” (*Finn siker a PISA-ban és annak háttere*) című kiadványa van előttem, melynek legfontosabb megállapítása szerint kiemelkedő eredményeik nem egyetlen, kulcsfontosságú faktor, hanem sokkal inkább több tényező együttesének, sajátos hálózatot alkotó, egyidejű kölcsönhatásának következményei. Iskolarendszerükben minden gyermek naponta egyszer meleg ételt kap, ko-

moly egészségügyi rendszer áll rendelkezésükre, a szociális, a lélektani támogatás sokoldalúan, folyamatosan jelen van oktatási rendszerük egészében, melyeknek köszönhetően a legkülönbözőbb családi háttérből érkező tanulók is megkapják az egyénileg, számukra kiemelten fontos támogatást. (Az egyéni és a kiscsoportos foglalkozások gyakorisága ugyancsak magas.) Finnországban tanítónak, tanárnak lenni a legnagyobb tekintéllyel rendelkező pályák egyike, tehát már a pedagógusképző intézményekbe való bejutás is a legjobb teljesítményt nyújtó diákok szűrése után lesz valóság.

A szülői társadalom támogató attitűdje, valamint a pedagógusok elvárásainak magas szintje, egyáltalán az olvasás és a könyvtárhasználat népszerűsége, a könyvtári rendszer egészének színvonala, az olvasásra buzdító kampányok ösztönző hatása mind, mind a társadalom sikeres tudásátadó funkcióját támogatják, különös tekintettel a szövegértés képességére. Lehetetlen a kis könyvecske minden összehasonlító adatát, következtetését itt bemutatnunk, de legalább a hozzánk legközelebb állókból idézünk néhányat. A finn 15 évesek olvasás iránti érdeklődése, elkötelezettsége a vizsgálatban használt skálaértékek szerint duplája az OECD-országok átlagának. Ennek többek között ékes bizonyítéka, hogy Finnországban a tanulók 44 százaléka vallotta magáról, hogy havonta legalább egyszer könyvet kölcsönöz a könyvtárból, nálunk ugyanez az adat 22% volt a 2000-es PISA vizsgálatban. A finn családokban a szülők sokkal gyakrabban beszélgetnek a gyerekekkel a társadalmi, közéleti, kulturális kérdésekről (könyvekről, filmekről, tv műsorokról, klasszikus zenéről), mint az OECD-országok átlagában. De már ebben a kutatásban is – meglepetten tapasztalták – kimutatták a finnek, hogy a tanulók intenzívebb vagy gyengébb számítógép használata közvetlen és pozitív korrelációt mutat az olvasás gyakoriságával. Egyszerűbben szólva, a rendszeresebb számítógép-használat az olvasói aktivitásra is ösztönzően hat.

Végül egy általuk is hangsúlyosan kezelt mozzanat két arcát villantsuk fel! A kérdést maguk a szerzők is két oldalról közelítik meg: egyrészt a tanulási, iskoláztatási esélyek egyenlőségét húzzák alá, másrészt, társadalmuk kulturális homogenitásáról beszélnek. Az alig több mint 5 milliós népesség csaknem 94%-a finn anyanyelvű, 6%-a svédnek vallja magát, ennek ellenére ebben az országban mindkét nyelv egyenrangúan az állam, a hivatalok, a közintézmények nyelve is. Vagyis a svédek saját iskolarendszerrel rendelkeznek, melynek természetesen az anyanyelvükön oktató svéd egyetem is része, ugyanakkor minden finn iskolában kötelező a svéd nyelv oktatása, tanulása. Egyéb kisebbségeik, főként lappok ugyancsak sokoldalú és tapintatosan segítő oktatási rendszerhez jutnak. A közismert tétel, mely szerint a leghatékonyabb olvasástanítás akkor valósulhat meg, ha az otthoni, a családban és az iskolában használt nyelv azonos, náluk valóban feszültségektől mentesen működik. (Erről nem írnak külön, de mégis lehet tudni, hogy bevándorlási politikájuk a legszigorúbbak közé tartozik Európában.)

Szociológusként a fentieket legalább egy ponton ki kell egészítenem; amikor finn rokonaink az oktatási esélyek egyenlőségéről, Finnország kulturális homogenitásáról beszélnek, bizony valahogyan „elfeledkeznek” társadalmuk egyik legfontosabb jellemzőjéről, a középosztály jelentős arányáról, méretéről. Velük szemben többek között ezért is vagyunk jelentős hátrányban, ezért is vannak nálunk sokkal nagyobb különbségek az egyes iskolák tanulóinak teljesítményei között. (Vagyis a különböző rétegekből érkező gyerekek szülei kiválasztják a számukra leginkább kívánatos, a gyerek tervezett előmenetelét leginkább garantáló iskolát, iskolatípust.)

Visszatérve saját helyzetünkre, többnyire a már korábban is közismert összefüggések meglétét erősítik meg a szerzők: a lányok jobban olvasnak, mint a fiúk, a legerősebb háttérváltozó a tanulók szocio-kulturális háttere, jelentős eltérések vannak az iskolák, iskolatípusok tanulóinak

teljesítményei között. **

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

Könnyű volna ezzel a cáfolhatatlanul fajsúlyos megállapítással zárunk recenziónkat. Sapientsat! Mégsem tehetjük, miközben egyetértünk a jelentéskészítők záróakkordnak szánt mondatával. Még ezt a csatát is meg kell vívnunk nekünk, a szakmai szervezeteknek, az éppen hivatalban lévő oktatási kormányzatnak a mindenkori pénzügyminisztériumi szakértőkkel, a parlament illetékes, költségvetési sarokszámokat megszavazó bizottságaival. Hol is vezették már be (Szlovénia) és hol fogják rövidesen bevezetni (Észtország) az euró használatát? Mennyivel jobb a miénknél a GDP növekedési üteme a csehknél, a lengyeleknél? Netán mégis kézzelfogható összefüggés létezik a gazdasági sikeresség, versenyképesség és a szövegértés szintje, azaz a munkaerő alkalmazkodó képessége, tanulékony-sága, fejleszthetősége között?

A parlamentáris, pénzügyi csatározások előtt azonban a hozzáértők okos gyülekezetében kell hatékony párbeszédet folytatni a szakmai, tartalmi kérdésekről. Mire is kell a majdani többletköltségeket használni? Mostanában mintegy 30–40 milliárd forintot fogunk elkölteni digitális táblákra. Tehát határozottan javul a költségvetés e rovatának nagyságrendje. De ettől az egyetlen gesztustól várható-e, hogy akár a szövegértés, akár a matematikai képességek szintje jelentősen emelkedjék? Jobb felkészültséggel, módszertani elvekkkel fogásokkal oktatnak-e majd a jelen pedagógusai, s valóban érdemi változás várható-e a diákok, netán a szülők motivációs bázisában? E költői kérdés megválaszolása helyett, enged-

** Más kutatások adatai szerint a társadalmi hátrányok kiegyenlítésére, s ezzel összefüggésben a szövegértési teljesítmények javítására a felekezeti iskolák egyértelműen alkalmasabbak, mint az állami, önkormányzati oktatási intézmények (Pusztai, 2004; Dronkers – Róbert, 2005).

tessék meg a recenzensnek, hogy saját javasla-
taiból egy csokorral szolgálhasson.

Elsőként egy interjú vezérgondolatát kell idéz-
nem, melyet Csányi Vilmosmal készítették: az
akadémikus oktatási rendszerünk legnagyobb
hiányosságának (az állatvilágból vett analógi-
át 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 maga-
sabb jövedelmekre, a kreativitás esélyének növe-
lésére van szükség, mégpedig mind a pedagógus-
képzésben, mind az iskolai tantestületekben.

A PISA jelentésben említés nélkül hagyott, de
máshol finom és meggyőző elemzéssel fontos-
nak ítélt tényezők sorát ugyancsak szóvá kell
tenni. Mind pedagógusképzésünkben, mind is-
kolai gyakorlatunkból szinte teljességgel hiány-
zik a szülők társadalmának fokozott bevonása,
melyről az angol nyelvű szakirodalom legalább
másfél évtizede folyamatosan tudósít: nevezet-
esen az otthoni könyvek száma, a szülők olva-
sási, könyvtárhasználati szokásainak közvetlen
összefüggése a gyermekek tanulmányi eredmé-
nyeivel, szövegértési képességeivel. Miközben
a 2006-os jelentés is félreérthetetlenül „*az egész
társadalom tudásátadó, fejlesztő hatását*” emle-
geti a kétségtelenül kiemelten fontos iskola mel-
lett. Ki képviseli a „társadalmat” a gyermek szá-
mára elsőrendűen, ha nem a szülők, nagyszülők,
rokonok, szomszédok, az óvónők, a gyermek és
iskolai könyvtárosok, a vele közvetlen kapcso-
latban lévő felnőttek? Netán a képernyő és a táv-
irányító, vagy a mind jobban terjedő internet?
Készséggel hiszünk a jelentés szövegét össze-
állítóknak, miszerint ezt a világraszóló kutatást
valóban a ma élő legkiválóbb tudósok, szakem-
berek tervezték, szervezték, majd adták közre az
itt ismertetett összefoglalót. Azonban egyetlen
ponton hiányérzetünknek is hangot kell adnunk.
Semmiel sem lennének kevésbé megbecsültek

az itt névtelenül emlegetett kutatók, ha csupán
néhány mondattal, és a hozzájuk kapcsolódó
hivatkozásokkal világossá tennék, hogy a jelen
munka több évtizedes, komoly, nemzetközi, s
ráadásul hazai előzményekkel is rendelkezik, to-
vábbá emlékeztetnünk kell az olvasókat *Elley,
W., Postlethwaite, T.* és *Ross* műveire, követke-
tetéseire is. Szerintük a jól olvasó gyerekek mö-
gött nem egyszerűen a jó példát mutató szülők,
a gazdag otthoni könyvválaszték, a rendszeres
könyvtárlátogatások állnak, hanem a szenvedé-
lyesen érdeklődő, olvasó, magasan kvalifikált
pedagógusok, a jól felszerelt iskolai könyvtá-
rak, a diákújságok, valamint a pasztorációs mun-
kát végző iskolai igazgatók jelenléte ugyancsak
szükséges.

Végül – a szerénytelenség látszatát is vállalva
– *Báthory Zoltán, Kádárné Fülöp Judit, Vári Pé-
ter, Horváth Zsuzsa, Bánfi Ilona, Felvégi Emese*
és mások mellett, akik mindnyájan a gyermekek
szövegértési képességeiről végeztek kutatásokat,
legalább *Gereben Ferenc* és jelen sorok írójának
néhány kutatási eredményét érdemes lett volna
röviden felidézni; reprezentatív olvasásszocio-
lógiai kutatásainkból ugyanis egyértelműen ki-
derül, hogy 2000 és 2005 között jelentős mér-
tékben romlott a magyar felnőtt társadalom ol-
vasási kultúrája (*Nagy, 2006*). Ennek pedig ki-
kerülhetetlenül hatása volt, van a gyermekek, a
diákok társadalmára. Vagyis a PISA adatok ha-
zai értelmezése bizony, nem hagyhatja figyel-
men kívül iskolarendszerünk a kívánatostól el-
maradó, de végső soron tisztességes minősíthető
teljesítményét.

Szándékosan hagyjuk utoljára az angol nyelvű
szakirodalom két idevágó, legfontosabbnak
tűnő megállapítását, hogy az olvasásfejlesztés
leginkább célravezető módszerei, királyi útjai
az esszéírás (lásd Korea legújabb eredményeit!),
valamint a tanterv egészét átfogó, azaz a tantes-
tület minden tagjának feladatává tett tankönyv-
ön kívüli szövegek olvastatása (és előállítás),
a „reading through curriculum” követelménye.
Egyszerűbben szólva, az olvasás fejlesztése leg-

alább nyolc, de inkább tizenkét éven át tartó, tantárgyközi feladat!

Befejezésül 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, Belgium, Japán, Finnország pénzüik vásárlóerejét figyelembe véve is kétszer-háromszor annyit költ diákjai oktatására, mint Magyarország.*”

Mi saját tapasztalataink nyomán jól tudjuk, hogy a meglévő kevés pénzt nagyon 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 (2000–2006) már egyértelműen elvesztegettünk. Nem késlekedhetünk tovább! Klebersberg Kunót idézzük: „*A kis nemzetek egyetlen esélye a minőség.*”

Irodalom

BÁTHORY Zoltán: Tanulási eredmények. = Pedagógiai Szemle, 1973. 7–8. sz. 634–639. p.

„...lassan a nyelven kívül nincs más közös hiedelem, amely a társadalmat egyesítené.” Beszélgetés Csányi Vilmos akadémikussal, a Magyar Etológiai Társaság tiszteltbeli elnökével. = Új Pedagógiai Szemle, 2006. 11. sz. 50–62. p.

ELLEY, Warwick B.: How in the world do students read? Hamburg : The International Ass. for the Evaluation of Educational Achievement, 1992.

DRONKERS, Jaap – RÓBERT Péter: A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. = Educatio, 14. évf. 2005. 3. sz. 519–533. p.

GEREBEN Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség. Bp. : Országos Széchényi Könyvtár, 1998.

GEREBEN Ferenc: Olvasás és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon In: Könyvtárosok kézikönyve 4. Szerk.: Horváth Tibor ; Papp István. Bp. : Osiris, 2002. 19–50. p.

GYŐRI János: Dél-Korea oktatási teljesítményéről (Előadás az OSZK-ban 2008. május 30-án a Magyar Olvasástársaság tanácsülésén.)

NAGY Attila: Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről). = Magyar Pedagógia, 1994. 3–4. sz. 231–251. p.

NAGY Attila: Az olvasás mint kiváltság? = Magyar Tudomány, 2006. 9. sz. 1113–1119. p. <http://www.matud.iif.hu/06sze/10.html>

PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma. Szerzők: Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs. Bp. : Oktatási Hivatal, 2007. 60 p. (elektronikus változata: <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>)

POSTLETHWAITE, Neville T. – ROSS, Kenneth N.: Effective schools in reading implications for educational planners. An exploratory study. Hamburg : The International Ass. for the Evaluation of Educational Achievement, 1992.

PUSZTAI Gabriella: Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest, Gondolat K., 2004. 353 p.

VÁRI Péter – BÁNFI Ilona – FELVÉGI Emese – RÓZSA Csaba – SZALAY Balázs: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. = Új Pedagógiai Szemle, 2002. 1. sz. 38–65. p.

VÄLIJÄRVI, Jouni, – LINNAKYLÄ, Pirjo, – KUPARI, Pekka – REINIKAINEN, Pasi – ARFFMAN, Inga: The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä, Institute for Educational Research, 2002. 64 p. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisuja/publication1.pdf>



A fajok népszerűsége a tudományos szakirodalomban

A különböző rendszertani technikák alapján több mint egymillió állatot és több mint háromszázezer növényt dolgoztak fel a világon. A

mineralógusok mintegy háromezer-ötszáz fajta ásványt tanulmányoztak és írtak le, ám ezek legtöbbje is csak néhány pillanatig volt érdekes.

Felmerül a kérdés: melyek a legnépszerűbbek? Melyek kapták a legtöbb címszerepet és fogyasztották a legtöbb nyomdafestéket a tudományos irodalomban?

A válasz a Science Citation Index adatbázisaiban és a bibliometria matematikai bővízkedésében rejlik. Az ötven diszciplína ötezer-kilencszáz folyóiratából összegyűjtött több mint 33 millió hivatkozás (1991 óta már összefoglalókkal és kulcsszavakkal együtt) bőséges forrás annak megállapítására, hogy melyekről írtak legtöbbet 1945 óta a tudományos szakirodalomban. A forrás persze nem teszi lehetővé, hogy az egyes elnevezések valamennyi, a teljes szövegekben való előfordulását megszámlálják, ám így is jó becslését adják az említés gyakoriságának. Több mint háromszáz állat, növény (beleértve a gyümölcsöket) és ásvány angol egyes- és többes számú nevét keresőszóként használva megszámlálták ezek előfordulásának mennyiségét az 1945 utáni tudományos irodalomnak a Science Citation Indexben található címeiben, rezüméiben és kulcsszavaiban.

Az említések gyakoriságát grafikusán ábrázolva mindhárom esetben világosan kirajzolódik a sorrend hiperbolikus jellege, amit Merton 1968-as cikke (Science, 1968. 159.vol. 56-63.p.) óta Máté-effektus néven ismerünk, és aminek De Solla Price 1976-ban (Journal of American Society for Information Science, 1976. 27.vol. 292-306.p.) a halmazott előny nevet adta és amely jelenséget közismerten úgy szoktunk leírni, hogy keveseknek van nagyon sok, a többség pedig a maradékon osztozik. Az ilyen jellegű eloszlást az $y = ax^{-b}$ típusú egyenlettel írják le a gazdaságtanban a pénzbevételek (Pareto, 1897.), másutt a tudományos teljesítmény (Lotka, 1926.), egy meghatározott szónak angol irodalmi szövegben való előfordulási gyakorisága (Zipf, 1949.), a városok mérete, a kőolajtartalmékok, a földrengések nagysága, a galaxis által kibocsátott fény intenzitása (Laherrere – Sornette, 1998), még újabban pedig a honlapok látogatottsága (Levene – Fenner et al. 2002) kapcsán. Átugorva a matematikai fejtegetéseket, lássuk a végeredményt, azaz melyek – legalábbis a tudományos szakirodalom tükrében – a legnépszerűbb fajok?

Az emberi faj nem szerepel a rangsorban, hiszen a soron következőnél több mint háromszoros számú említése kilőrna a görbéből. Hason-

lóképpen – bár lényegesen kisebb mértékben – a növények sorát vezető búza is kimagaslóan több említéssel szerepel. Mindazonáltal a legtöbbször előforduló első tíz élőlény valamiképpen kapcsolatos az emberrel vagy laboratóriumi, vagy mezőgazdasági vonatkozásban. Nos tehát, az első tíz állat a patkány, a nyúl, az egér, a kutya, a macska, a tengeri malac, a sertés, a juh, a csirke és a tehén. A növények sorát a már említett búza nyitja, majd a szójabab, a rizs, a kukorica, a burgonya, az árpa, a gyapot, a bab, a fenyő, végül az alma következik. Az ásványok világa a legromantikusabb (a drágakövek bővölete...), ugyanakkor a legkevésbé érdekes: az első helyen álló grafit annyiszor fordul elő, mint az utolsó helyen álló tehén. A grafitot a kvarc, a gyémánt, a perovszkit, gránát, zafír, spinell, kalcit, csillám és a magnetit követi.

Vajon az átlagembert ugyanaz érdekli, mint a tudósokat? A választ a Google keresőmotorja szerinti sorrendben találhatjuk meg. Az állatvilágból (persze ismét az embert követően) a macska, egér, kutya, majd lényegesen kevesebb találattal a csirke, közel azonos mértékben patkány, nyúl, juh, tehén következnek, a sort a sertés és a tengeri malac zárja. A növények esetében a Google sorrendjéből kiemelkedik az alma, jóval kevesebb találattal a gyapot és a rizs következik, „futottak még:” fenyő, kukorica, bab és búza, hátul kullog az árpa és a szója. Az ásványok között abszolút első a gyémánt, majd a zafír, a kvarc és a grafit szerepel említhető mértékben. (Érdekes módon a Google-eredmények grafikus megjelenítésén a bibliometriai eloszlások nem-gaussi természete nem rajzolódik ki.)

Hogy az egész elmérésnek volt-e valami értelme, vagy haszna, azt a szerzők is csak kérdőjelek között említik. Talán egyszer egy tudományos kiadónak eszébe jut, hogy ilyen szempontok alapján indítson könyvsorozatot...

Mindenesetre tehát van egy felmérési eredményünk, miszerint a tudományos irodalom leggyakoribb szereplői a patkány, a búza és a grafit, míg a Web királyainak a macska, az alma és a gyémánt bizonyult.

(Mohor Jenő híre Vidal Barrón és Carlos Barrón: La popularidad de las especies. Las diez principales c. cikke alapján. in: Revista Española de Documentación Científica, 28.vol. 2005. 1.no. 81-85.p.)