

napirendjén két kérdés szerepelt: 1. a tudásszint objektív mérésének és az iskolai értékelés rendszerének kölcsönös kapcsolata; 2. az objektív mérések és az értékelés adatainak felhasználása a tantervi követelmények meghatározásában (célok, feladatok, tartalom, normatívák). A konferencia többek között határozatot hozott információk központ, adatbank létesítéséről több nyelvű szakszótár szerkesztéséről.

Ugyancsak tudósít a folyóirat a Moszkvában, 1973 novemberében tartott pedagógiai tudományos kutatás koordinációjával foglalkozó Tanács V. ülészakáról. A Koordinációs Tanács két kérdést tárgyal: 1. a pedagógiai tudományos kutatások fő irányainak tervezete az 1976—1980-ig terjedő időszakban; 2. a Grúz Pedagógiai Kutató Intézet kísérlete az iskolai előkészítő osztályokról. Az 1. kérdést A. G. HRIFKOVA, a Tanács elnöke terjesztette elő. A 10. ötéves terv időszakára a Neveléstudományi Akadémia a közelmúltban megjelent párt-

és kormányhatározatok alapján 16 nagy témakört jelölt meg és 134 problémát emelt ki a pedagógiai kutatások számára. Az ülészak korrekciós javaslatokkal a tervet elfogadta. A 2. kérdés beszámolója azt az 1964-ben megkezdett kísérletet értékelte, amelynek során Grúziában fokozatosan bevezetik a hatéves gyermekek beiskolázását, vagyis az előkészítő osztályokat nem az óvodában, hanem az iskolában szervezik meg. A Grúz Köztársaságban e kísérlet bevált. Az V. ülészak határozatot hozott, hogy a kísérletek eredményeit vessék össze más köztársaságok hasonló kutatásaival (a Magyar Pedagógia 1974. évi 2. számában ismertettük az e témáról szóló vitát), és javasolta a grúz kísérlet eredményeinek publikálását és a távlati fejlesztési tervben az iskolakezdet időszakának a 6. életévre való leszállítását más köztársaságokban is.

ILLÉS LAJOSNÉ

## TELJESÍTMÉNYMÉRÉS ÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA

Comparative Education Review 18. évf. (1974) 2. sz. Szerkesztette: A. M. KAZAMIAS és T. N. POSTLETHWAITE. Madison, Wisconsin, USA

A *Comparative Education Review* — a wisconsini állami egyetem, illetve az Összehasonlító Pedagógiai és Nemzetközi Oktatásügyi Társaság negyedéves folyóirata — 1974. évi 2. számát teljes egészében az IEA-eredmények bemutatására szánta. A szerkesztési munka érdemi—tartalmi részét T. Neville POSTLETHWAITE, az UNESCO Nemzetközi Oktatástervezési Intézetének munkatársa végezte, aki korábban az IEA-központ szervező igazgatója volt. A csaknem 200 oldalas összeállítás három fő részre tagolódik. A szerkesztői bevezetőkből megismerkedhetünk e speciális szám történetével, a részvételre fölkerettekkel, az egyes országok számára legfontosabbnak tűnő témákkal és az IEA más nemzetközi jelentkezésével. T. N. Postlethwaite bevezető írása pedig ismerteti azokat az alapfogalmakat, amelyek a további tanulmányok megértéséhez nélkülözhetetlenek; valamint bemutatja az IEA-vizsgálat eszközeit, mintavételét, adatfeldolgozó eljárásait. A kiadvány törzsananyagát tizenkét részt vevő ország nemzeti adatainak hazai és összehasonlító földolgozása alkotja. Itt olvashatunk egy-egy részletet Ausztrália, Belgium, Nagy-Britannia (Anglia és Skócia), Finnország, Franciaország, Magyarország, India, Izrael, Japán, Hollandia, Svédország és az Egyesült Államok együttműködő intézeteinek kutatási beszámolójából. A tematikus szám anyagát nemzetközi összehasonlítás zárja, amely a teljesítményeket a tanítási órák számának, illetve az osztálylét-

sámoknak a függvényében vizsgálja több ország példáján, az IEA nemzetközi adatbankjára támaszkodva. Az IEA-témájú publikációk válogatott jegyzéke zárja a *Comparative Education Review* e számát.

E ténymegállapító felsorolásból is látható, hogy jelentős vállalkozásról van szó; olyanról, amelyre — ha folyóirat hasábjain jelent is meg — méltán hívhatjuk föl a figyelmet. Szakmai közvéleményünk bizonyára több forrásból is hallott már az IEA-munkálatokról. Ezért, valamint az aránylag könnyen hozzáférhető részletesebb tájékoztatókra való tekintettel a recenzens nem kívánja fölleveníteni az IEA-ra vonatkozó tudnivalókat. Persze a gazdag anyag — különösen mert folyóirat-cikkekre tagolódik szét — arra sem nyújt lehetőséget, hogy tanulmányról tanulmányra haladva ismertessük a köztét megállapításokat. Más utat választottunk tehát: néhány fontos kulcskérdés köré szeretnénk tömöríteni azokat a mondanivalókat, amelyek talán segítik fölkelteni az érdeklődést az újabb IEA-publikáció iránt.

*Összehasonlító pedagógia „új hangszerelésben”.* A fordulat nem véletlenül jut eszükbe azoknak, akik manapság — akár mert szűkebb szakmájuk, akár csak mert érdeklődnek iránta — az összehasonlító pedagógia változásait kísérik figyelemmel. E változásokat aránylag könnyű kirajzolni két irányban is. Egyfelől: az összehasonlító pedagógia kilépett a leíró oktatásügyi statisztikák köréből, és ma egyre türelmetle-

nebb résztvevőként jelentkeznek az oktatásügy (közvetve a társadalom) megújításáért vívott csatákban. Az így jelentkező összehasonlító pedagógiának két természetes társa van: a történelem és a szociológia. A szociológia exponálja számára a korszerű, az égető, a társadalmilag izgalmas kérdéseket; a történelem pedig az összehasonlítás fő eszközét: az azonosságokat és különbségeket a különféle társadalmi jelenségek — köztük az oktatásügy — alakulásában. Másfelől az összehasonlító pedagógia az oktatástervezés és az oktatásügyi reformok megalapozásának egyik legfontosabb segítője lett. Ilyen irányban munkálkodva az összehasonlító nemzetközi vizsgálatok területére lépett. A társadalomtudományban mindez nem új fejlemény: néhány esztendeje már közgazdaságtani és szociológiai vizsgálatok is jelentkeznek és indultak ilyen igénnyel. (Legutóbb például az a sok országra kiterjedő nagy összehasonlító adatfölvétel, amely az automatizáció korszakának munkásosztályát, közelebből emberi tényezőit kívánja megrajzolni.) Az új az, hogy az oktatásügyben — neveléstudományban bevált adatgyűjtési technikák lépnek ki egy-egy országhatár, egy-egy oktatási rendszer keretéből, s válnak több ország összehasonlító adatgyűjtésének és adatelemzésének eszközeivé. Legnyilvánvalóbban a tudásszint- és teljesítménymérésekkel történt ez meg; mégpedig éppen az IEA-vizsgálatok módszertanának kialakítása közben.

Mitől válik egy vizsgálat összehasonlító pedagógiává? Mi az a *differentia specifica*, amelynek révén a másfajta neveléstudományi szemlélettől megkülönböztethető? Ha azt válaszoljuk, hogy épp az összehasonlítás — mégpedig a nemzetközi jellegű összehasonlítás — révén, tévútra kalauzoljuk az olvasót. Hiszen ma már úgyszólván nincs is olyan kutatás, amely ne az eddigi hazai és nemzetközi eredmények egybegyűjtésével és elemzésével kezdődne. Az ilyen értelmű összehasonlítás még korántsem „összehasonlító pedagógia”. Más oldalról: nem összehasonlító pedagógia — mert nem tudomány — az egyszerű információgyűjtés és csoportosítás különböző országok oktatásügyi helyzetéről és fejleményeiről. Összehasonlító pedagógiáról mint diszciplínáról csak ott és akkor beszélhetünk, ahol és amikor a kutató olyan nagyságrendű tényezőkkel (változókkal) dolgozik, amelyek nem vizsgálhatók egy-egy oktatási rendszeren belül. Ha e tényezőket *diakronikusan* vizsgáljuk, akkor történeti módszer kell; a *szinkron* vizsgálatokhoz — az egyidejűleg föllelhető változók értékének megállapításához és összehasonlításához — az IEA-vizsgálat kínálja a legjobb példát. A szemléletmód és a cél mindkét esetben az: a maguk eredetiségében, meglevő változataiban vizsgálni olyan — rendszer-méretű és az egész rendszerre vonatkozó — tényezőket, amelyeknek esetleges megváltoztatása az oktatáspolitikai döntésekben előbb-

utóbb fölmerülhet. Az összehasonlító pedagógia igazi hozzájárulása az oktatásügy továbbfejlesztéséhez is ez: *bizonyos tényezők lehetséges változatait bemutatni még mielőtt a nagyon költséges és kockázatos megváltoztatásba belefognánk.*

Az IEA-vizsgálatok nemcsak a szinkron összehasonlító pedagógiai kutatások iskolapéldái. Most, lezárásuk idején — a rendelkezésre álló különféle pénzalapok nagyjából egy évtizedes „kifutását” tették lehetővé — már jól látjuk azokat a korlátokat is, amelyek közt az IEA-kutatások mozogtak. E korlátok nem az IEA-vizsgálatok sajátjai, hanem egy korra, a neveléstudomány fejlődésének egy történeti szakaszára jellemzők. Az olyan nagy volumenű statisztikai vizsgálatokat, mint amilyenek az IEA-munkálatok is voltak, akkor szokták megindítani, amikor a kutatók nagyjából pontos képet tudnak fölrajzolni függő és független változóról, ismerik mérésük problémáit, s most előfordulásuk gyakorisága, megoszlásuk egyenletes vagy egyenlőtlen volta az igazi kérdés. Az IEA-vizsgálatok azoknak a pedagógiái—szociológiai—statisztikai vizsgálatoknak a csúcspontját jelentik, amelyek ilyen makrostatisztikai eszközökkel tanulmányozták a társadalom, a kultúra, a gazdasági élet stb. döntő tényezőit az iskolával összefüggésben. S talán nem túlzás, ha az IEA-t egyúttal lezárásnak is tekintjük. Az IEA-adatok olyan bőségben tártak föl további megoldatlan kérdéseket, hogy hosszú időre és számos földért vizsgálatra van még szükség a megmagyarázásukhoz. Bizonyos, hogy mind a nemzetközi, mind a hazai pedagógiai és szociológiai publikációkban a következő esztendőkhöz többször is találkozunk majd IEA-hivatkozásokkal: problémákkal, amelyek aközben tártak föl, hogy a legismertebb szociológiai és oktatásügyi változó iskolára és tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását próbálták nemzetközi méretekben megragadni és leírni.

*Nemzetközi összehasonlítás és döntésselőkészítés.* Ha szakszerűen és koncepciózusan művelik, az összehasonlító pedagógia az egyik legfontosabb döntésselőkészítő neveléstudományvá válhat. Olyan tényezők változatairól nyújt ugyanis adatokat, amelyeknek a megváltoztatása valóban nagyon kockázatos lenne előzetes tájékozódás nélkül. Ha az osztály- vagy iskolaszintű reformok során vallott kudarcokat viszonylag könnyű is elviselni, az iskolaszervezet, a beiskolázási arányok vagy az osztálynagyság, a kötelező iskoláztatás kezdő koréve vonatkozásaiban csakugyan nem szabad tévedni. Az ilyen — rendszer szintű és az egész oktatási rendszerre vonatkozó — változók pedig az összehasonlító pedagógia igazi mozgásterülete.

Hogy mennyire így van, szemléletesen mutatják a folyóiratban közölt részlevezések is. Részlevezéseket említünk, mert az IEA tizenkét országra kiterjedő próbavizsgálata, valamint a matematika-adatfölvétel teljes össze-

hasonlító elemzése megjelent már (FOSHAY, ed.: *Educational Achievement of Thirteen-Year-Olds in Twelve Countries*, 1962; HUSÉN, ed.: *International Study of Achievements in Mathematics I—II.*, 1967). Ezek a részelemzések anynyiban újszerűek, hogy a nemzetközi adatfölvétel egy-egy országra vonatkozó sajátosságait mutatják meg. Így persze az egész IEA-munkálattól csupán mozaikszerű képet kapunk. ROSIER az ausztráliai adatok fényében az iskolai és a családi tényezőknél a természettudományos teszteljesítményekre gyakorolt hatásait részletezi; LANDSHEERE a „jó tanulók” arcképet rajzolja meg a belgiumi eredmények (irodalom, természettudomány és olvasási készség) alapján. Az angol CHOPPIN a természettudomány tanításának kísérleteit elemzeve a diákok tanulmányi teszteredményeit, valamint az iskolához fűződő viszonyát és tudományos világképét analizálja; skót kollégája, POLLOCK többek között az iskola-alapú adatfeldolgozást használja hazai vonatkozásban, nemzetközi összehasonlításokkal. KARVONEN dolgozata a finn pedagógusok és tanulók társadalmi beállítódását elemzi hazai nyomán részletelesen; BONORA hangsúlyosan foglalkozik a végzős francia középiskolások eredményeivel, főként ami a természettudományos ismereteket illeti. Az indiai SHUKLA a családi—társadalmi tényezők befolyásoló hatását mutatja be országának sajátos föltételei között, az izraeli LEWY dolgozatából az olvasástanításra vonatkozó eredmények és következtetések tűnnek a legfontosabbaknak. KOJIMA a természettudományos ismeretek és a gyakorlati természettudományos tudás közötti eltéréseket vizsgálja a japán nemzeti mintán; SANDBERGEN hollandiai adatai az iskola iránti rokon- és ellenszenvet társadalmi rétegspecifikus voltát nyomonza. HUSÉN és munkatársai a fiúk és a leányok természettudományos eredményei, valamint iskolával kapcsolatos beállítottságai közötti hasonlóságokat és különbségeket mutatják be; az amerikai WOLF pedig túlnyomó részt néger, illetve fölszámított részt fehér tanulókat tanító iskolák fölszereltségét—ellátottságát vetette egybe, megállapítva, hogy bár a teszteredmények lényegesen különböznek, az iskolai föltételek meglehetősen hasonlóak. Külön említjük LINDSEY tanulmányát a tanítási nap átlagos hosszának, az osztályok átlagos létszámának, valamint a teljesítményeknek az összefüggéséről belga, angol, skót, nyugatnémet, svéd és amerikai adatokra alapozva.

Mégis egybefűzi ezeket a részelemzéseket valami — s ez az IEA-szakembereknek tán kevésbé tűnik föl, a kívülállóknak viszont bizonyosan szemet szúr. Csaknem minden részelemzés túllép a puszta tényrögzítésen, és azokat a kapcsolópontokat keresi, ahol az IEA-adatok egy-egy ország oktatásügyének időszerű vitáiba bekapcsolhatók, ahol a fölvétel eredményei döntéseket készíthetnek elő.

B. H. CHOPPIN például így kezdi tanulmá-

nyát: „Az angol és walesi Országos Néveléstudományi Kutatási Alap (NFER) fogantatása óta tagja az IEA-nak, és ekként szervezte meg az 1970-es adatfölvételt Angliában és Walesben. Ebben az időben nagy volt az érdeklődés a természettudomány tanítása iránt, tehát a mérési programot úgy tágitottuk ki, hogy egy különösen részletes országos fölvételt hajhajtunk végre a természettudományos teljesítmények körében” (197. old.). LANDSHEERE és munkatársai viszont így végzik cikküket: „Az IEA-adatfölvételt az 1969—70. iskolaévben zajlott le, még mielőtt új középiskolai rendszert és módszereket vezettek volna be Belgiumban. A vizsgált tanulók közül még egyik sem tanult az új tantervek szerint. Hiba volna tehát azt hinni, hogy a belgiumi helyzet kétségbeejtő... Másfelől az IEA-eredmények azt is megmutatják, hogy a tehetségeseknek nem nyújtunk elegendő lehetőséget; s ha oktatásügyi hatóságaink megértik ezt az üzenetet, az IEA-munkálatokba fektetett idő és energia nem fecsérelődött el” (195. old.). S. SHUKLA azt az érdekes jelenséget taglalja, hogy a fejlődő országok adatai alapján a családi környezetnek távolról sincs akkora hatása az előmenetel ingadozására, mint a fejlett országok eredményei szerint. J. KARVONEN elemzésének így ad nyomatékot: „A fölvétel végrehajtásának időszakájában érdekes helyzet alakult ki, amelynek még általánosabb jelentősége volt az ilyen attitűdvizsgálatokra... Ez idő tájt heves viták folytak az iskolai demokráciáról, és a pedagógusok részéről erős ellenállás volt tapasztalható” (211. old.). Ez az oktatáspolitikai orientáltság még az olyan tanulmányban is tettenérhető, amely egyetlen ország oktatásügyével sincs közvetlen összeköttetésben. Hiszen J. K. LINDSEY említett tanulmánya a matematika teljesítményekről és az osztály nagyságáról azt a rendkívül gyakorlati kérdést veszi elő: igaz-e, hogy az osztálylétszámok csökkentésével a tanulmányi teljesítmények — legalább a fiúk vagy a lányok esetében, illetve legalább bizonyos társadalmi rétegek gyermekei körében — statisztikailag kimutathatóan emelkednek.

Az idézett példák jól mutatják: az IEA-vizsgálat bármennyire korrekt is technikailag, bármennyire a nemzetközi összehasonlítás magas szintjén mozog, nem hogy nem akar, de *nem is tud elszakadni a konkrét oktatáspolitikai kérdésközlévektől*. Ez a helyzet meglehetősen egyértelmű példázata az összehasonlító pedagógia döntéshozókészítő (vagy legalább döntést támogató) szerepéről mondottaknak.

*Természettudomány és olvasás: Magyarország helyzete.* Mindezt hadd mutassuk be részletesebben is a magyar IEA-elemzésen, amelyet az Országos Pedagógiai Intézet didaktika tanszékének (vezető: Kiss Árpád) két munkatársa írt. Bár számos cikk, jelentés és tanulmány foglalkozott már az IEA-eredmények hazai ismerettségével, BÁTHORY Zoltán és KÁDÁRNÉ FÜLÖP

Judit ebben a cikkében bizonyos szempontból újszerűen mutatja be a Magyarországon elért eredményeket s a belőlük levonható tanulságokat (*A magyar IEA-adatok néhány tantervi tanulsága*, 228—236. old.).

A tanulmány két fő témakört érint: a természettudomány teszteredményeit, valamint az olvasási készség mérésének adatait. A természettudomány-teszt föladatait tantervi szakemberekkel értékelve rangsort alakítottak ki abból a szempontból, vajon a teszt egy-egy föladata a magyar iskolák megfelelő fokozataiban (az általános iskola 4. és 8. osztályában, illetve a középiskolák utolsó évfolyamán) tanítják-e, s ha igen, mennyire hangsúlyos helyet foglal el a tanítás menetében. (Az eljárást az tette szükségessé, hogy Magyarország már a természettudomány-teszt kialakítása után csatlakozott az IEA-vizsgálathoz; nem tudta tehát tantervi sajátosságait menet közben, a tesztek kialakítása során érvényesíteni.)

Az eredményekből két fontos mozzanatot emelünk ki. Az egyik: a tízéves tanulóknak adott tesztlapokon igen kedvezőtlen a tanított és a nem tanított ismeretek aránya, „amelyet úgy értelmezhetünk, mint az ezen a szinten tanítandó témák szegényes válogatásának egyik mutatóját” (229. old.). A helyzet jóval kedvezőbb a 8. osztályban és a végzős középiskolai évfolyamon. A másik figyelemreméltó megállapítás: a természettudomány-tesztnék a hazai tantervekben is szereplő föladatai közül 21 minősült túl nehéznek vagy túl könnyűnek a magyar diákok számára a nemzetközi összehasonlítás szerint. E 21 közül 10-ről állították a tantervméleti szakemberek, hogy az iskolában nagy súlyt fektetnek tanításukra. Mégis csak 5-ről mondták a tanulók azt, hogy valóban könnyű volt megoldani. Egyszerűbben és általánosítva: nagy az eltérés a tanításra fordított idő és energia, valamint a tanítás eredményessége között — legalábbis ami a természettudományos tárgyakat illeti.

Az olvasási készséget a gyorsaság és a megértés dimenziójában vizsgálták az IEA-tesztek. A magyar gyerekek egyik évfolyamban sem érték el a nemzetközi átlagot; az anyanyelvi eredmények jelentősen gyöngébbek voltak a természettudományiaknál. A tantervi célkitűzések, a választott szövegek, valamint a gyorsaság és a megértés egymáshoz való viszonyának analízise nyomán a szerzők a következő fontos tantervi megállapításokat tették: „1) nagyobb súlyt kell helyezni a néma olvasásra a tanítás gyakorlatában; 2) az olvasmányokat nyelvtani nehézségük szerint is rangsorolni

kell; 3) a tantervekbe az olvasás sebességének követelményeit is be kell iktatni; 4) az olvasási készség fejlesztése nem szabad a 4. osztályban befejeződjék; 5) az 5—8. évfolyamok számára olyan olvasási követelményrendszert kell megfogalmazni, amely különösen az olvasás megértési vonatkozásaira van tekintettel és 6) ezeket a követelményeket nem szabad alárendelni a magyar irodalom tanításának” (236. old.).

Az olvasó bizonyára fölteszi most a kérdést: *mi az oka annak, hogy az IEA-vizsgálatokról többé-kevésbé mindenki hallott már, az eredmények azonban oly kevésbé kézzelfoghatók? Az idézett részletek talán mutatják, hogy nem elvont fejtegetésekről van szó — sem nemzetközileg, sem hazai viszonylatban —, hanem nagyon is az oktatás—nevelés mindennapjaira vonatkozó eredményekről. Sikerült-e fölhasználni ezeket az eredményeket, amelyeknek elérése végett — ez sem titok — az Oktatási Minisztérium és intézete hazai körülményeink között igen jelentős pénzüsségeket mozgósított? E tekintetben pozitív eredményről nem számolhatunk be. És ez nagyon fontos figyelmeztetés, mégpedig oktatásügyi szakembereknek és az oktatásüggyel foglalkozó társadalomtudományi kutatóknak egyaránt. Az IEA-vizsgálat csak példa; de nem az egyetlen kutatóprogram, amelyet az elmúlt fél évtizedben a minisztérium számottevően támogatott. Mindkét fél — a „megrendelő” és a „szállító” — részéről is volt és van jóakarattal; vannak tanügyi igazgatási megrendelések, és vannak kutatási eredmények. A láncszem, amely itt hiányzik: a tanügyi igazgatási alkalmazás, az oktatásügyi fejlesztés. Enélkül hiába a kutatásra szánt összegek és a kutatásba fektetett energia. Nehéz valamifajta igazságot osztani: megmondani, hogy melyik fél kezdeményezzen az adott helyzetben. Pedig ezen a ponton kétségkívül tovább kell lépni; az „adott helyzet” kényes. Mégpedig azért, mert az oktatásügynek eddig soha nem tapasztalt esélye van egy országos tudományos kutatási főirány keretében megfelelő pénzeszközökkel most fölkarolni és magasabb szintre fejleszteni az oktatáspolitikát támogató kutatásokat. Mindezt azonban csak akkor szabad, lehet és érdemes, ha az oktatásügyre vonatkozó kutatások közül az, ami méltó és megfelelő rá, „termelőerővé” válik: döntéssé érlelődik. *Ha az IEA-vizsgálatok eredményeit sikerül beépíteni a közép- és hosszútávú fejlesztési elképzelésekbe, akkor ezek a munkálatok nemcsak kutatómódszertani, hanem tudományos szervezési szempontból is valódi „átörést” eredményezhetnek.**

KOZMA TAMÁS