

CSAPÓ BENŐ

AZ ÉLETNEK VAGY AZ ISKOLÁNAK TANULUNK?*

Az előadás címe költői kérdésnek tűnik, és nyilvánvaló az utalás *Seneca* sokat idézett soraira: „Non scholae sed vitae discimus.” Érdemes elgondolkozni azon, miért idézzük még ma is oly gyakran *Senecát*. Miért bizonygatjuk még ma is, hogy az „életnek” tanulunk? Eltelt 2000 év, annyi minden történt az oktatás világában, és mi még mindig arra a kérdésre keressük a választ, hogy vajon az életnek vagy az iskolának tanulunk?

Ha visszatekintünk az elmúlt két évezred oktatásának történetére, azt látjuk, hogy a kérdés mindvégig megválaszolatlan maradt, legfeljebb voltak korszakok, amikor fel sem tették. Ha pedig röviden összegezni szeretnénk, hogyan is állunk ma ezzel a problémával, akkor talán azt kellene mondanunk, *hogy soha olyan aktuális nem volt a tudás érvényességének kérdése, mint napjainkban*. Olyan új dilemmák merültek fel, amelyekre *Seneca* korában – vagy akár csak néhány emberöltővel ezelőtt – még csak nem is gondolhattak. Mi az az újdonság, ami ebben a kétezer éves kérdésben így az ezredforduló táján új? Mi az, amiről azt mondhatjuk, hogy az elmúlt bő 20 évszázad során nem találkoztak vele, nem merült még fel?

Ha egy másik, ugyancsak gyakran emlegetett fordulatot idézek, azonnal világossá válik, miben is áll az említett probléma újszerűsége. Régebben szokták azt mondani, hogy „apáról fiúra száll a mesterség” – és hosszú évszázadokon keresztül a szó szoros értelmében így ment végbe a tudás továbbadása. Ebben a szólásban benne van az, hogy a tudás, a kompetencia, a szakértelem valóban apáról fiúra szállhatott, hiszen generációról generációra tovább lehetett adni mondjuk a fazekasmesterségnek, a bútorkészítésnek, de akár a ló patkolásának vagy a vas kovácsolásának a szakmai fogásait, a mesterségbeli tudását is. Ma ezzel már nem így állunk, a tudásátadásnak ez az archaikus formája már csak nagyon ritkán fordulhat elő. Sőt, nemhogy nem adódik át az apák tudása fiaiknak, hanem a folyamat iránya még meg is fordulhat. Az apa belenéz a gyermeke iskolai tankönyveibe, és újdonságokat talál benne. Vagy, hogy elszakadjunk az „iskolás” tudástól, és egy életszerű példát nézzünk: számítógépes tanfolyamra járó felnőtteket otthon gyakran gyermekeik korrepetálják a gyakorlati fogásokból. Ha nem indul el a számítógép, vagy nem jön be az új program, vagy esetleg az internetcsatlakozással vannak gondok, vajon lehet-e autentikusabb szakértőhöz fordulni, mint a tizenéves gyerekekhez? Távolról sem az a helyzet, hogy generációkon keresztül érvényes tudást birtokolnánk. A tudás olyan gyorsan változik, hogy az új ismereteket a fiatalabb generáció gyorsabban megtanulja, mint a megelőző. Nemhogy generációkon keresztül nem lehet a

* Az itt közölt szöveg az előadás rövidített változata. Az előadásban bemutatott kutatási eredményekkel kapcsolatos publikációk megtalálhatók a szerző honlapján: <http://www.jate.u-szeged.hu/~csapo>.

tudást továbbadni, hanem lényegében a tudás még el sem juthat az előző generációkhoz, meg sem érlelődhet, társas közkinccsé sem válhat, tananyagga sem szerveződhet, máris szükség van ennek a tudásnak a felhasználására.

Ha tehát valami újdonság van e kérdésben most, az ezredforduló táján, akkor azt mondhatjuk: nem tudjuk, csak sejtjük, hogy milyen tudást kellene az iskolában tanítani. Nem tudjuk, mennyire lesz ez a tudás érvényes holnap, holnapután. Nem tudjuk, milyen konkrét tudásra lesz szüksége egy ma óvodába járó gyerekek felnötként. Amit pályája derekán majd hasznosítani tud, az még nagyrészt „fel sincs találva”. Ezért aztán egyre kisebb jelentősége van annak, hogy mely konkrét ismeretek kerülnek a tananyagba, és egyre fontosabb, hogy amit megtanulnak a gyerekek most, annak milyen hosszú távú fejlesztő hatása van. Egyre inkább előtérbe került tehát a tudás természetének tanulmányozása.

Újra felmerülnek az olyan alapkérdések, hogy mi is a tudás. Hol is van az a tudás, ami meghatározza az életünket? Az egyén, a közösség vagy az objektívált, ismerethordozókban rögzített információ az autentikus tudás forrása? Hogyan, milyen kifejezésekkel lehet a tudást leírni? Milyen tulajdonságai vannak? Milyen az a bizonyos „jó tudás”?

Az iskola világán kívül is nagyon sok jele van annak, hogy a tudás a figyelem középpontjába került. A közélet szereplőitől rengeteg ilyen szlogent hallunk. Ma már „a tudás alapú társadalmat építjük”, a tudás, a tanulás a boldogulás alapvető feltétele. Néhány héttel ezelőtt tartották meg a világ gazdaságilag legerősebb országai a tudás világforumát Szóulban. A „levegőben van”, hogy a tudás gazdasági érték, egyre nyilvánvalóbb, hogy tudás alapú gazdaságban élünk. De föltehetjük a kérdést, mi következik mindebből az iskolai oktatás számára? A nagy alapelveket tekintve természetesen könnyebb egyezsége jutni, de hogyan lehet azokat gyakorlati tennivalókká alakítani? Mit és hogyan kell a holnap iskoláiban tanítani? Egyáltalán, hogyan elemezhetjük, hogyan írhatjuk le tanulóink tudását, hogy vizsgálatainkkal e problémák megoldását is segítsük? Ezek azok az alapkérdések, amelyek már mintegy tíz éve a saját kutatásainkat is meghatározzák. A tudás minőségének, a tudás jellegzetességeinek tanulmányozásával foglalkozunk. A következőkben ezekből a vizsgálatokból mutatok be néhány példát, és felidézem azokat a nemzetközi fejleményeket, amelyek ezeknek a kérdéseknek a tanulmányozását egyre sürgetőbbé teszik.

*

A kérdések egy részét lefordíthatjuk a pszichológia nyelvére, hiszen amikor a tudás alkalmazásával foglalkozunk, lényegében a pszichológia egyik klasszikus problémájával, a transzferhatással találkozunk. A *transzfer* azt jelenti, hogy tudásunkat az egyik területről a másira át tudjuk vinni. Ami a korábban felvázolt problémáinkat illeti, tipikusan az iskolában megtanultakat kellene az iskola világán kívül hasznosítani, a most, a mai kontextusban megszerzett képességeket, készségeket kellene egy későbbi, jövőbeli környezetben alkalmazni.

A transzfernek alapvetően két útját, két szintjét szokás megkülönböztetni. Az egyik az a típusú transzfer, amikor az elemek, a tulajdonságok, a szerkezet hasonlósága alapján az egyik területről egy ahhoz közeli területre visszük át tudásunkat. Ha megtanulunk korcsolyázni, akkor később könnyebben megtanultunk görkorcsolyázni; ha valamit megtanultunk kémiaórán vagy fizikaórán, és tudásunk átvihet-

tő, akkor azt tudjuk biológiaórán hasznosítani. Ez a hasonló, közeli elemek révén működő alacsony szintű vagy alacsony utas transzfer. Van azonban a transzfernek egy *másik* útja. Ez pedig azon a feltételezésen alapszik, hogy mindig, amikor valamilyen problémát megoldunk, amikor valamit megtanulunk, aminek gondolkodást fejlesztő hatása van, akkor egyben a magasabb rendű pszichikus funkciókat, a gondolkodást, a problémamegoldó képességet is fejlesztjük. A transzfer ebben az esetben úgy működik, hogy egy bizonyos dolognak a megtanulása fejleszti az általános képességeket, majd e képességek fejlettsége révén könnyebben tanulunk meg egy másik dolgot is. Ez utóbbi értelemben tehát annál jobb a tudásunk, minél jobban összekapcsolódik az általános képességekkel, a gondolkodással; a konkrét dolgok megtanulásának annál nagyobb a jelentősége, minél jobban fejleszti a tanulás egyben magának a tanulásnak a képességeit is.

Ebben a kétfajta transzferben persze *számos ellentmondás* is rejlik. Ugyanis a közeli transzfer – a tananyag megtanulása és egy közeli területen való használata – egyfajta azonnal használható praktikus, gyakorlatias tudást ad; míg az a fajta tudás, amely a gondolkodás képességeinek a kiművelésében jelenik meg, közvetlenül nehezebben megragadható, működését nehezebb tetten érni, a tanulás effajta hasznosulását nehezebb nyomon követni. Éppen ezért sem az iskolának, sem az oktatási rendszer egészének nem túl erős a késztetése arra, hogy ezt a fajta elvont, absztrakt gondolkodást fejlessze. Hiszen ki tudja, hogy mikor térül meg az ilyen befektetés? Ha nem arra fordítjuk az energiánkat, hogy azonnal számon kérhető dolgokat, praktikusan, közeli területeken alkalmazható ismereteket tanítsunk, ha elvonjuk az időt az ismeretek megtanításától azért, hogy a gondolkodást, a képességeket, az értelmet műveljük ki, hogyan tudjuk bizonyítani, hogy valami hasznos dolgot csináltunk? Akkor ez hol térül meg, hogyan ismeri ezt el valaki, hol kapunk visszajelzést arról, hogy jó munkát végeztünk, érdemes volt ezen az úton haladni? Számos további ellentmondást lehetne felmutatni, ami miatt az iskolát nehéz arra rábírní, hogy több gondot fordítsanak a képességek fejlesztésére, vagy másként fogalmazva, a most megmutatható tantárgyi teljesítmény helyett a csak később megnyilvánuló intellektuális tulajdonságokra fordítsák a figyelmet.

Ezek azok a problémák, amelyeket érdemes alaposan végiggondolni, és ezeknek a megoldása egyre sürgetőbb lesz. Vannak olyan nemzetközi vizsgálatok, melyek egyre gyakrabban visszajelzik, hogy a mi *tanulóink tudásával különböző területeken probléma van*. Ezeket a jelzéseket nagyjából a 90-es évek elején kezdtük fogadni, illetve felismerni. Többek között ezek hatására indítottunk el olyan jellegű kutatási programokat, amelyek keretében a tudás minőségét próbáljuk megragadni, a tudás komponenseit, a tudás különböző értékű, különböző jellegű összetevőit szeretnénk vizsgálni. Milyen jellegű problémákról van szó? Néhány egyszerű feladattal szeretném az általunk elemzett kérdéseket illusztrálni. A 80-as évek végén találkoztunk különböző nemzetközi vizsgálatokban azokkal a feladatokkal, amelyeket aztán a tesztjeinkbe felvettünk. Érdekes módon nagyon egyszerű, nagyon könnyen elvégezhető feladatokkal sikerült azt megmutatni, hogy bizony egészen alapvető dolgokkal, amelyekről úgy gondoljuk, hogy a gyerekek az iskolában tudják, bizony-bizony nagyon sok gond van.

Két tipikus feladatot mutatok be ebből a körből. Mindegyik feladatot a világ számos országában használták már különböző életkorokban. Mindegyikhez tartozik egy ábra, és pontosan ugyanazt az ábrát, ugyanabban az elrendezésben használva össze tudjuk hasonlítani, hogy más országokban a gyerekek hogyan tudnak ilyen feladatokat megoldani, és mi a helyzet nálunk.

Az egyik feladat a *valószínűség fogalmának, a valószínűségi összefüggés megértésének vizsgálatára irányul*. A feladathoz tartozó ábrán kövér és sovány egerek láthatók, a farkuk pedig fekete vagy fehér. A kérdés, amelyet a gyerekeknek meg kell válaszolniuk, az, hogy van-e valamilyen összefüggés a farkok színe és az egér mérete között. Az ábra világos elrendezésben mutatja, hogy a kövér egereknek többnyire fekete a farkuk, míg a soványaknak fehér, de az összefüggés nem determinisztikus, csak tendenciaszerű, azaz valószínűségi jellegű. A gyerekek azonban az ilyen jellegű együttjárást nem tekintik összefüggésnek. Sőt, minél idősebb gyerekeknek adjuk fel ezt a feladatot, annál kevesebben fogadják el, hogy itt összefüggésről van szó. Mindez azt mutatja, hogy a korrelatív összefüggést a gyerekek nem látják meg, illetve minél többet járnak iskolába, annál kevésbé hiszik el egy összefüggésről, hogy az összefüggés, azaz a két változó között van valamilyen kapcsolat.

A másik feladat az *egyszerű arányosság fogalmával* foglalkozik. Az arányfeladatban arról van szó, hogy egy vékonyabb üveghengerbe vizet öntünk a negyedik vonalig, majd ezt átöntjük egy vékonyabb hengerbe, ahol így a víz a hatodik jelig ér. A kérdés az, mi történik, ha az eredeti hengerbe a hatodik vonalig töltünk vizet, és aztán azt öntjük át a másikba? Itt mindössze azt kell felismerni, hogy a vékonyabb hengerben másfélszer olyan magas szinten áll meg a folyadék, mint a vastagban, a hat másfélszereseként pedig a kilenc a helyes válasz. A gyerekek nagy része azonban még az általános iskola vége felé sem tudja ezt a bizonyos kilencest megadni. Ha az arányfeladat megoldásának változását vizsgáljuk az életkor függvényében az általános iskola harmadik évfolyamától a középiskola harmadik évfolyamáig, szép, szinte ideális S alakú logisztikus görbét kapunk. Kezdetben még csak a tanulók alig néhány százaléka tudja megoldani a feladatot, a középiskola vége felé pedig már mintegy hetven százalék. Örülhetünk ennek a szép fejlődésnek, de azért fel kell tennünk a kérdést: mi van azzal a harmincszázaléknyi tanulóval, aki még középiskolásként sem tudja megoldani ezt a feladatot? Mivel töltötte a tanulók mintegy harmada tíz éven keresztül a matematikaórát, mit tanult a természettudományokból, ahol szinte minden törvényszerűségben találkozhatott az arányosság problémájával?

Sok hasonló, a nemzetközi szakirodalomban jól ismert feladatot megoldatunk a gyerekekkel, és többnyire azt láttuk, hogy a mi tanulóink – kiváló matematikai és természettudományi szaktárgyi tudásuk ellenére – alulmaradnak az ilyen feladatokban más országok tanulóival szemben. Ezeket a problémákat azonban a nyugati országokban sokkal korábban kezdték vizsgálni, és sokkal korábban tudatosodott az a bizonyos kérdés, ahonnan én is elindultam, hogy milyen is a jó tudás, milyen komponensei vannak, hogyan kell úgy tanítani, hogy azt hasznosítani, alkalmazni, egyik helyről a másikra átvinni lehessen. És legalább addig eljutottak, hogy a gyerekek ilyen egyszerű gyakorlati helyzetekben jobban eligazodnak.

Ugyancsak a tudás érvényességének, minőségének a kérdését állítottuk annak a vizsgálat sorozatnak a középpontjába is, aminek már két nagyobb felmérésén is túl vagyunk. Az *első felmérő sorozatot* 1995-ben végeztük el, ebben a természettudományra és a matematikára koncentráltunk. Az előbbi gondolatmenet alapján talán már érthető, hogy azokat az indikátorokat, amelyek valamilyen jelzést adnak a gyerekek tudásáról, egy *négy szintből álló modellben* rendeztük el. Az *első szinten* az iskolai osztályzatokat tartottuk számon. Tehát egyszerűen összegyűjtöttük, hogy a gyerekek félév végén vagy év végén az egyes tárgyakból milyen jegyet kapnak. A *második szinten* tudásszintmérő tesztekkel mértük a tanulók tudását, olyan tesztekkel, amelyeket független szakértők készítettek. Megmértük, hogy mit tudnak a gyerekek matematikából, fizikából, kémiából, biológiából. A két szint között az a különbség, hogy a tudásszintmérő teszt mindenkit ugyanazzal a mércével mért. A tesztpontokban tehát nincs benne a tanár egyéni értékítélete, szubjektivitása, a helyi értékrendek különbözősége. A *harmadik szinten* szerepelnek azok az alkalmazás jellegű tesztek, amelyekkel azt lehet elemezni, milyen a tudás minősége, mennyire képesek a tanulók tudásukat újszerű helyzetekben alkalmazni, vagyis a bizonyos transzfer mennyire működik, hogyan értették meg a gyerekek azt, amit megtanultak. Egy matematika megértésteeszt, a természettudományos tudás alkalmazásának a tesztje és a természettudományos tévképzeteket vizsgáló teszt szerepelt ezen a szinten. Tesztjeink azt vizsgálták, hogy ha egyszer a gyerek megtanulta azt, amit az iskolában tanítunk neki, vajon ez a tudása mennyire konzisztens, és olyan egyszerű feladatokat, mint az arányfeladat, ha nem olyan módon fogalmazzuk meg, mint ahogyan a gyerek megtanulta az iskolában, akkor vajon ezekre helyes választ tud-e adni. A *negyedik szint* már nem kötődik közvetlenül az iskolában tanultakhoz, a magasabb rendű gondolkodási képességek vizsgálatára szolgáló tesztek helyezzük el ebben a kategóriában. Három tesztet használtunk: a deduktív gondolkodást, az induktív gondolkodást, illetve azt a fajta korrelatív gondolkodást mértük fel, aminek a sajátosságait a bemutatott egérfeladatban már jellemeztem. Ez a korrelatív gondolkodásteeszt azonban sok feladatból állt.

Egy későbbi, 1996-ban indított felmérésben ezt a modellt értelmeztük a *humán tantárgyak* területére, ahol hasonló logika szerint rendeztük el a mérőeszközeinket. A tudásszintmérő tesztek között egy történelem-, egy irodalom- és egy angolteszt szerepelt. Az alkalmazás tekintetében a történelemszemlélet, a fogalmazás, a szövegalkotás készségeit és a vizuális készségeket elemeztük. Felvettünk továbbá egy olyan jellegű alkalmazott angolnyelvtudás-tesztet, amely különbözik az iskolában tanultaktól, kommunikáció-központú, praktikus tudást vizsgál. Végül a negyedik szinten megint megőriztük az induktív gondolkodást, a deduktív gondolkodást, és harmadiknak felvettük a ma nagyon sok helyen vizsgált kritikai gondolkodást. A kritikai gondolkodás nagyon fontos összetevője a gondolkodási képességeinknek. És hogy ma miért fontos, arra elég talán utalni azzal, hogy hány olyan információt kapunk, amelynek a forrását, a hitelességét nincs módunk ellenőrizni. Illetve van-e módunk ellenőrizni? Képesek vagyunk-e arra, hogy az információkban megtaláljuk a belső ellentmondást? Képesek vagyunk-e arra, hogy az egyik forrásból származó információt szembesítsük a

másikkal? Képesek vagyunk e kritikailag elfogadni dolgokat? Azaz, tudunk-e szelektálni a bennünket érő információözön értékes és értéktelen elemei között?

Ezek voltak tehát azok a területek, amelyeket – mint említettem – az egymást követő felméréseinkben megvizsgáltunk. Most csupán egyetlen eredményre, *tanulásra* utalok. Ez az a bizonyos *valószínűségi gondolkodás*. Kiderült ugyanis, hogy a gyerekek valószínűségi, korrelatív gondolkodása nemhogy nem fejlődik, hanem *kifejezetten visszalépés tapasztalható ezen a téren*. Néhány gondolat erejéig talán érdemes itt megállni, és azt megfontolni, hogy vajon azok az összefüggések, amelyek bennünket körülvesznek, olyan mértékben determinisztikus jellegűek-e, mint amit az iskolai tanítás üzen nekünk. Ugy gondolom, nem egészen. A XX. századi fizika alapvető területein – a statisztikus fizikától a kvantummechanikáig – alapvetően valószínűségi természetűek az összefüggések. És talán érdemes azt is megemlíteni, hogy az egyre fontosabb, egyre jelentősebb társadalomtudományok, így a közgazdaságtan, a szociológia, a pszichológia, a pedagógia szintén valószínűségi, statisztikai összefüggésekkel dolgozik. Hogyan fogja mindezeket a ma iskolába járó népesség megérteni, hogyan tudja a társadalmi jelenségeket értelmezni, ha az alapvető valószínűségi összefüggéseket nem tekinti összefüggésnek?

A felvillantott vizsgálatokat és eredményeket annak illusztrálására említettem, hogy vannak technikáink ezeknek a problémáknak az elemzésére, felszínre lehet hozni a tudás minőségi jellemzőit, és meg tudjuk mondani azt, hogy a mi tanulóink tudása és más országok tanulóinak a tudása között milyen minőségi jellegű különbségek vannak. Lényegében ez az az út, amelyen haladva sikerül megérteni, miért van az, hogy bizonyos felmérésekben a magyar tanulók a nemzetközi élvonalban vannak, más vizsgálatokban viszont váratlanul rosszul szerepelnek.

*

Végül röviden szeretnék utalni a *nemzetközi dimenziókra*, ami egy más oldalról mutatja meg, miért olyan sürgető, hogy ezekkel a kérdésekkel többet foglalkozzunk.

Magyarország régóta részt vesz különböző nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban. A legismertebb ilyen vizsgálatosorozatot az IEA társaság végezte. Ebből kiderült, hogy 1972–73-ban a magyar tanulók a legtöbb megvizsgált területen – a matematika és a természettudomány területén – Japán után közvetlenül a második helyet szerezték meg. A második IEA-vizsgálatra 1983–84-ben került sor, amikor a magyar gyerekek „robbantottak”: még Japánt is messze megelőzve a legjobban szerepeltek. A világsajtó tele volt azzal, hogy milyen okosak a magyarok, milyen jó lehet a magyar iskola. A harmadik – 1995-ben elvégzett (TIMSS) – vizsgálat hideg zuhanyként ért bennünket, ugyanis nagyon visszaestünk, a részt vevő országok közel harmada megelőzött bennünket. Az ennek megismétléseként 1999-ben végzett adatfelvétel (TIMSS-R) ugyan ismét javított az összképen, azonban az egyértelműen kiderült ezekből az adatokból, hogy *tanulóink tudásával minőségi problémák vannak*. Nem csak az a gond, hogy a gyerekek kevesebbet tudnak. A monitorvizsgálatok ugyan időről időre dokumentálták, hogy lassan, de biztosan lemorzsolódik a gyerekek természetudományi és matematikatudása. Az igazi fordulatot az hozta, hogy *megváltozott a tudás értéke*. A harmadik nemzetközi matematikai és természettudományi

vizsgálatban (TIMSS) már egészen mást kérdeztek a gyerekektől, mint korábban: nem az volt a kérdés, hogy tudja-e a dolgot, hanem hogy érti-e. A legegyszerűbb feladat az egyszerű információk megértése volt. És aztán jött a komplex információk megértése, egészen a természeti világ megismerésének a módszereiig, lényegében a tudományos kutatás alapelveinek (hipotézisek felállítása és ellenőrzése) az alkalmazásáig. Itt a legutolsó vagy legmagasabb szintű – bár tartalmukat tekintve nagyon egyszerű – feladatokban azokat a gondolkodási modelleket kellett a gyerekeknek bemutatniuk, illetve nekik úgy kellett gondolkodniuk, ahogyan a kutatók, a természettudósok a kísérleteiket felépítik.

A következőkben azonban számunkra ennél még kevésbé előnyös felmérésekre is számíthatunk. Az IEA-vizsgálatok alapelve ugyanis még az volt, hogy elemezték a részt vevő országok tanterveit, és aztán azokból valamilyen „közös nevezőre hozással” kikeverték azokat a feladatokat, amelyekkel a felméréseket elvégezték. Van azonban egy újabb felméréssorozat, amelybe 2000-ben már mi is bekapcsolódtunk, ez az OECD égisze alatt folyik.

Az OECD által koordinált Programme for International Student Assessment (program a tanulók nemzetközi felmérésére) vizsgálatosorozat több szempontból is más filozófián alapszik. A felmérések tervezése során például nem foglalkoznak azzal, melyik országban milyen tantervek alapján tanítanak. A mérések tematikájának kialakítása során azt veszik alapul, hogy *egy fejlett gazdaságú országban milyen jellegű készségekre van szükség ahhoz, hogy valaki sikeres legyen a munkájában és a magánéletében.* Szakértők definiálják, hogy *milyen az érvényes tudás, a fontos tudás, és arra alapozva készülnek a tesztek.* Az OECD a gazdaságilag legfejlettebb országokat tömöríti. Magyarország néhány éve csatlakozott ehhez a szervezethez, és résztvevője a hárommévenkénti rendszerességgel elvégzett értékelésnek. Az első, 2000-ben végzett felmérés az olvasás, a matematika és a természettudomány tudására terjedt ki. A 2003-ra tervezett vizsgálatban ehhez a három területhez csatlakozik egy negyedik, ez pedig a komplex problémamegoldás. A 2006-os felmérés keretében pedig azt is tervezik, hogy a tanulók csoportban végzett munkájának hatékonyságát is vizsgálják, azaz azt is megnézik, hogy a gyerekek együtt hogyan tudnak problémát megoldani. Nem olyan tesztet fognak kapni, hogy mindenki leül és magának meg kell oldani a feladatot, nem is szólhat a szomszédjához. Épp az lesz a kérdés, hogyan tud valaki másoktól segítséget kérni, hogyan tudnak a gyerekek együtt, tudásukat összerakva dolgozni, hogyan tudnak olyan helyzetben feladatot megoldani, amely helyzetek közelebb állnak a gyakorlathoz, az élethez, hiszen a valóságban sem egyedül oldunk meg problémákat, hanem másokkal megosztjuk a tudásunkat, másoktól információkat kérünk, és együtt kell valamilyen megoldásra jutni. Szinte elkerülhetetlennek látszik, hogy 2006-ban már ilyen jellegű feladatokkal szembesüljenek a mi tanulóink is.

De nem is csak az iskolai tanuló tudásának értékelésére kerül sor. A felmérések egyre inkább kiterjednek más irányba is, például sor kerül a munkába álló korosztály vagy a teljes felnőtt lakosság felmérésére is. Néhány hónapja hozták nyilvánosságra az egyik OECD-vizsgálat eredményét, amely a felnőttek olvasásmegértési készségeit elemezte. Ezen a téren az országok rangsorában a lista legvégére kerültünk, alig néhány ország végzett mögöttünk a felnőttek olvasásvizsgálatában. Talán ezek az eredmények is jelzik, hogy valóban időszerűvé vált a címben feltett kérdés.