

11. MŰVELTSÉG AZ EZREDFORDULÓ UTÁN – AZ OKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK FELADATAI

CSAPÓ BENŐ ÉS KÁRPÁTI ANDREA

Átléptük az ezredfordulót, e mágikus dátumot, mely évtizedekig a távoli jövő jelképe a volt az oktatás tervezői számára is. Kutatási programunk átívelt e határponton, adatfelvételünk még a múlt évezredet idézi, elméleti megalapozását a kilencvenes évek kutatásaira alapoztuk, az eredmények elemzése és közreadása viszont már az új évezred első éveire esik. Ha pedig a vizsgálat eredményeiből levonható következtetéseket úgy próbáljuk megfogalmazni, hogy azok az oktatás napi gyakorlata számára hasznavehetőek legyenek, legalább egy évtized távlatában kell előre tekintetnünk. Az oktatás rendszere ugyanis manőverezési szempontból inkább hasonlít egy nehéz óceánjáróhoz, mint egy sportkocsihoz: óriási tehetlensége miatt lehetetlen gyors irányváltoztatásokra bírni, gyorsításához, fékezéséhez, új pályára állításához egyaránt hatalmas erőkre van szükség.

Eredményeinket összegezve, a lehetséges következtetéseket végiggondolva három fő szempontot érdemes szem előtt tartanunk.

Egyrészt az ezredforduló körüli évek, évtizedek egyik legfontosabb tendenciája az *oktatás tudományos háttérének fejlődése, kutatási eredményeinek robbanásszerű bővülése* és az eredmények mind hatékonyabb gyakorlati hasznosítása. A pszichológia kognitív forradalma, a kognitív tudományok kibontakozása néhány évtizedes késéssel ugyan, de elérte az oktatást is. A gazdaságilag legfejlettebb országokban a tudás előállításának és hasznosításának, a tanításnak és az oktatásnak a kutatása igazi „nagy tudománnyá” vált, kutatóintézetekkel, kutatócsoportok hálózatával és a hatékony tudományos munka minden egyéb anyagi és infrastrukturális feltételével együtt. A közoktatás fejlesztésén munkálkodó szakembereknek tehát van miből meríteniük, és egyre gyakrabban merítenek is ebből az egyre erőteljesebben buzgó forrásból.

Másrészt erőteljesen megváltozott az oktatás eredményeit felszívó társadalmi közeg. A világban való eligazodás mindinkább igényli az emberi viszonyok ismeretét, a természeti környezet megismerése mellett egyre nagyobb szerepet játszik az ember alkotta környezet ismerete. *Egyre több azoknak a munkahelyeknek a száma, amelyek a társadalomtudományok tudását és a megújultan értelmezett humán műveltséget igénylik.* Az információk gyors feldolgozása és értékelése, a kommunikáció, a nyelvek ismerete, a történelmi, politikai, szociológiai, pszichológiai, jogi, gazdasági ismeretek és az e tudásterületekhez kapcsolódó készségek és képességek a sikeres munkához, a társadalmi folyamatokban való részvételhez és a személyes, egyéni boldoguláshoz is egyre inkább szükségesek.

Harmadrészt pedig sem a magyar oktatási rendszer, sem az annak fejlesztéséhez szükséges tudományos kapacitás és infrastruktúra kiépítése nem haladt együtt a más országokban bekövetkezett változásokkal. Így *gyorsabb tempóban kellene bizonyos reformokat keresztülvinni, miközben hiányoznak a rendszer adaptivitását biztosító szervezeti keretek, fórumok, és hiányzik a szükséges változásokat megalapozó tudásbázis.* A nemzetközi összehasonlító felmérések és a hazai vizsgálatok is mind gyakrabban hoznak felszínre olyan problémákat, amelyek eredete hosszabb időszakra nyúlik vissza, és megoldásuk mind sürgetőbb. Különösen érvényes ez a társadalomtudományok némely területére.

A VIZSGÁLAT FONTOSABB EREDMÉNYEI

Bár könyvünk egy alapvetően empirikus kutatási program eredményeiről számol be, fontosnak tartjuk azt az elméleti munkát is, amit az egyes, részletesebben megvizsgált tudásterületekkel kapcsolatban végeztünk. Az iskolai oktatás fejlesztése előtt álló egyik legjelentősebb akadálynak ugyanis éppen azt tartjuk, hogy kutatási-fejlesztési háttere az elmúlt néhány évtizedben kimaradt azokból a nemzetközi folyamatokból, amelyek megtermékenyítően hatottak a tudásról, tanulásról és tanításról való gondolkodásra. Így sajnos már azoknak a nemzetközi vizsgálati eredményeknek a szélesebb körű megismertetése is nehézségekbe ütközik, amelyek az iskolai munka súlyos problémáira hívják fel a figyelmet.

A megfelelő elméleti háttér nélkül nehezen értelmezhetőek az eredmények, de már a vizsgálatok lényeges kérdéseinek megértése, a tesztekben felhasznált feladatok szerepének értelmezése is gondot okozhat. A fogalmi keretek ismerete nélkül megnő a leegyszerűsítő félreértelmezések veszélye. Ha például valaki megnézi az OECD PISA-felmérés feladatait azoknak a kutatási tendenciáknak az ismerete nélkül, amelyek az egyes műveltségterületek mérőeszközeinek elkészítését megalapozták, könnyen juthat arra a következtetésre, hogy a feladatok valami leegyszerűsített, gyakorlatias tudást vizsgálnak, ami idegen a mi iskolai hagyományainktól, és azokban a mi tanulóink „értékesebb, tudományosabb” tudása nem nyilvánulhat meg. A helyzet ezzel szemben az, hogy a gondosan megtervezett mérőeszközök nagyon alapos előkészítő munka és többszörös kipróbálás eredményeként készültek el, a látszólag egyszerű és hétköznapi, gyakorlatias köntösbe öltöztetett feladatok mögött komplex gondolkodási folyamatok rejlenek.

A könyv egyes fejezeteinek az elméleti kereteket részletesebben áttekintő elemzéseivel a tudomány és a fejlesztés ma még gyenge kapcsolatát kívánjuk erősíteni, az elméleti modellek, a kutatási eredmények és az iskolai gyakorlat közötti átjárhatóságot szeretnénk javítani. Ebből a szempontból fontosnak tartjuk mind az általános szemléletváltást segítő alapvető kutatási irányok és elméleti megközelítések, mind pedig az egyes konkrét tudásterületekhez kapcsolódó tudományos eredmények megismertetését.

Az általánosabb érvényű fejlemények közül *kiemelhetjük a tudás új szemléletét*. Korábban a tudás egyes elemeinek, kisebb építőköveinek azonosításán és fejlesztésén volt a hangsúly, megkülönböztetve az ismeret jellegű (deklaratív) és a képesség jellegű (procedurális) tudást. Újabban – nem feledve az építőelemként szolgáló ismereteket, készségeket és képességeket – a tudás minőségi jellemzői, mindenekelőtt szervezettsége, alkalmazhatósága kerültek előtérbe. A tudás integrálódásának különböző folyamatait az iskolának eltérő módon kell segítenie, a pszichológiailag meghatározott *kompetenciát*, a kulturálisan meghatározott *műveltséget* és a szakterület által meghatározott *szakértelmet* más-más pedagógiai módszerekkel kell fejleszteni, közvetíteni és tanítani, és különböző eszközökkel kell értékelni.

Az egyes, közelebről megvizsgált területek elméleti kereteinek felvázolása során bebizonyosodott, hogy a humán területek is jól beilleszthetőek abba a fogalmi keretbe, amelyet a tanulóink tudásának minőségével kapcsolatos felmérésekhez a természettudományos tudás elemzésére korábban kialakítottunk. Ezúttal több, Magyarországon más összefüggésben már felhasznált, továbbfejlesztett elméleti vonulaton kapcsolunk be az iskolai tudás vizsgálatába. Például a vizuális műveltség számos más projektben kipróbált és kiérlelt fogalmi kereteit egy új „problématerbe” helyezve kutatásuk alapkérdéseit is újrafogalmazhattuk. A történelemszemlélet vizsgálatának elméleti előmunkálatai révén *a fogalmi fejlődés* újabb koncepcióit, *a fogalmi váltás* és *a tévképzetek* kialakulásának elméleteit kapcsolhattuk be a társadalomtudományi-történelmi fogalmak fejlődésének tanulmányozásába.

A *narratív megismerés* jelentőségét sikerült egy konkrét problémán, az oktatáseméleti kutatásokban újszerű területen, a narratívák és az *identitás* kialakulásának összefüggésein keresztül megmutatni. Új elemeket tartalmazott a *kommunikatív szemléletű nyelvtudás-vizsgálat*, és eddig nálunk korábban kevésbé ismert koncepciókat kapcsolt be az iskolai tanulási folyamatoknak és a tudás képződésének a feltérképezésébe az *elsajátítási motiváció*, az *énkép mint motivációs tényező* és a *kritikai gondolkodás* vizsgálata is.

Kutatási programunk empirikus részét egy sok teszttel azonos időpontban két különböző életkorú mintán elvégzett felmérés alkotja. Ez a kiindulópont meghatározza az elméleti elemzés lehetőségeit és korlátjait is. *Állapotokat* írhatunk le, *összefüggéseket* (együttjárásokat), *szerkezeteket* vizsgálhatunk. Ezen túl az ok-okozati kapcsolatokra már csak más megfontolások és külső információk bevonásával következtethetünk, a négyévnyi iskolai oktatás fejlesztő hatására pedig csak hozzávetőleges becslést adhatunk a két minta életkorában meglévő négy év különbség és a teljesítményekben tapasztalt különbségek alapján.

A tesztek egy része kritériumorientált szemlélettel készült, a tantervekben megfogalmazott célokat vette alapul, vagy egyéb szakmai megfontolásokból az adott életkorban elvárható tudásból indult ki. A tananyagból indultak ki például a tudásszintmérő tesztek, a térszemlélet-tesztek pedig szakmai elemzésekre épültek. Ezekben az esetekben minden gyengébb teljesítmény azt jelzi, hogy az oktatás nem érte el a céljait. Ez persze szinte mindig így van, megszokhattuk, hogy az oktatás nem működik százszázalékos hatásokkal, ezért legfeljebb a lemaradások mértéke az, ami különösen figyelmet keltő. Így szemlélve az eredményeket különösen *aggasztónak tartjuk a történelem-eredményeket mindkét évfolyamon, az irodalom-teljesítményeket a szakközépiskolákban, de nem lehetünk elégedettek a térszemlélet-tesztek megoldási arányával sem.*

A tesztek egy nagyobb csoportja a készségek, képességek szerkezetének elemzése alapján, széles életkori sávban történő felmérésekhez készült. Ezeknek az eredményei lehetőséget adnak a két különböző életkorú minta összehasonlítására, a fejlődés becslésére. Ha a kritériumorientált tesztek eredményei alapján elégedetlenségünknek adtunk hangot, akkor itt már azt mondhatjuk, hogy a komolyabb aggodalomra is okot látunk. *A felmért tudásterületek egy részénél ugyanis nemhogy fejlődésről nem beszélhetünk, de még stagnálásról sem, az idősebb korosztály teljesítményei ugyanis gyengébbek voltak a fiatalabbakéinál.*

A mindkét évfolyam által megoldott tesztek közül *lényegesebb fejlődést csak a szóanalógiák és az angol tudásszint esetében találtunk.* Fejlődést jeleztek még – bár kisebb mértékűt – az alkalmazott angol, a történelmi gondolkodás, a logika és a kritikai gondolkodás tesztjei. Ezekben az esetekben már nem lehetünk elégedettek a négy év iskolázás és az óriási mennyiségű tananyag elsajátításának a képességek fejlődésére gyakorolt hatásával. A változás mértéke stagnálásra vagy kisebb visszaesésre utal a szövegalkotás és az esztétikai érzékenység esetében. Jelentős visszaesést, kifejezett romlást találtunk a környezetkultúra és a teljesítménymotiváció felmérése során. Különösen elszomorító, hogy a környezetkultúra terén az eredetiség-komponens visszaesése a legdrámaibb. A teljesítménymotiváció már kivezet a készségek, képességek felmérése köréből, a tanulás legfontosabb lelki erőforrásainak egyik legfontosabb mutatója. Romlása azért különösen aggasztó, mert ez azt jelzi, hogy *a tudás megszerzése iránti elkötelezettségre még azok körében is negatívan hat az iskola, akik az érettséghez vezető iskolatípusokba járnak.* Itt említhetjük meg azt a már korábban ismert, de felmérésünk által is megerősített tendenciát, mely szerint a tantárgyak tanulásával kapcsolatos attitűdök a tantárgyak többsége esetében romlanak. Ezzel összefüggésben érdemes azt is megjegyezni, hogy a tantárgyak kedveltségének általános csökkenése alól éppen az általunk középpontba állított három humán tárgy kivétel: az irodalom és az idegen nyelv-

veket a középiskolások jobban kedvelik, mint a hetedikesek, és történelem esetében sem mutatkoznak a visszaesés jelei.

A kapcsolatok elemzése ugyancsak számos érdekes jelenségre hívta fel a figyelmet, ezek alapján fontos következtetések levonására nyílik lehetőség. Azt találtuk, hogy a tudás-szintmértő tesztek és az osztályzatok csak nagyon lazán függenek össze, az értékelés nem a tanulók valódi tudására épül. *A tanárok helyi értékrendje nagyon változatos, ebből a szempontból a vizsgált humán tárgyakban nagyobb eltéréseket találtunk, mint korábban a természettudományi tárgyakban.* Az osztályzatok szubjektívebbek, és így nem adnak visszajelzést a tanulóknak arról, hol tartanak a tananyag elsajátításában. Ugyanakkor nem zárhatjuk ki, hogy a jegyeknek más visszajelző, motiváló hatása lehet.

A három felmért tantárgy tudásának kapcsolatrendszere, kognitív és affektív beágyazottsága tekintetében is vannak különbségek. Azt találtuk, hogy az angol nyelv tudása kapcsolatokban gazdag, aki az angol-teszten jól teljesített, annak többnyire más teljesítményei is átlag feletti. Ezzel szemben a történelem és az irodalom által közvetített – és tesztjeinkkel felmért – tudás sokkal inkább zárt, elszigetelt. Ezekben az eredményekben az alkalmazott tesztek különbözősége is szerepet játszhat, ezért további felmérések szükségesek az irodalom- és a történelemtudás szerveződésének feltárására. Vizsgálatunkban kevés olyan adat van, amelyből a tudás keletkezésének folyamataira következtethetnénk, de például a történelemszemlélet felmérése arra utal, hogy a fogalomfejlődést a tanítás nem segíti eléggé, tévképzetek az oktatás során is keletkeznek.

A kapcsolatok hiánya is közvetíthet pozitív jelzést. Így például a szülők iskolázottságával való kapcsolat hiánya azt jelzi, hogy az adott tudásterület társadalmilag kevésbé determinált. Régóta ismert jelenség, hogy a sport, a zene, a képzőművészetek egyes ágai kitörési lehetőséget jelenthetnek a kevésbé iskolázott szülők gyermekei számára. Az iskolai tárgyak közül hagyományosan leginkább a matematika töltheti be ezt a szerepet: az egyértelműen megnyilvánuló képességeket a tehetségkutatás és tehetséggondozás hálózatai, az eredményes pedagógiai munka a támogató családi háttér hiányában is érvényesíthető tudássá fejlesztheti. Felmérésünkben a vizuális műveltség egyes területein és a kritikai gondolkodással kapcsolatban tapasztaltuk a családi háttér meghatározottságának a kisebb jelentőségét vagy teljes hiányát. Ugyanezekben az esetekben az iskolatípusok közötti különbség is kevésbé jelentős. Ha a társadalmi mobilitás lehetőségei beszűkülnek, viszonylag kevés olyan terület marad, amelyen az iskola utat nyithat hátrányos társadalmi helyzetű tehetséges tanulói számára az értelmiségivé váláshoz. Adataink arra utalnak, hogy *a térszemlélet is képezhetné tehetségkutatató programok alapját*, és az egyes hátrányos helyzetű tanulókat hozzásegíthetne a mérnöki, műszaki, tervezői pályákra való eljutáshoz.

Az osztályok eredményei közötti különbségek elemzése lehetőséget adott az iskolai szelekciós folyamatok egyes hatásainak bemutatására. Adataink megerősítették azokat a korábbi tapasztalatokat, melyek szerint *a tanulók teljesítményei az évek előrehaladtával polarizálódnak.* A szelekciós folyamatok révén erős a tendencia a tanulók teljesítményei szerinti elkülönítésre, az egyes iskolai osztályok között igen jelentős különbségek alakulnak ki. Ezek a különbségek a humán tárgyak tudása tekintetében nagyobbak, mint a természettudományokban és a matematikában. Eredményeink arra utalnak, hogy *a szelekciós mechanizmusokban a verbális képességek meghatározó szerepet játszanak.*

Kutatási programunk természetéből következően csak a helyzet feltárására, a problémák természetének mélyebb elemzésére, a „diagnózis megállapítására” vállalkozhatunk. Eredményeink alapján néhány esetben felvázolhatjuk a problémák megoldásához vezető utat is. Ezek a megoldások azonban – miként maguk a feltárt problémák is – komplexek, csak több terület összehangolt változtatásaitól várhatunk eredményt. Az iskolákban folyó

munka, a tanítás és tanulás folyamatainak megváltoztatása további kutató-fejlesztő munkát igényel. A következőkben az ezekkel kapcsolatos következtetéseket fogalmazzuk meg három kérdéskörben, a tudás tartalmával, az értékeléssel és a tanárok képzésével, szakmai repertoárjuk bővítésével kapcsolatban.

A MŰVELTSÉG TARTALMA – A TANTERVEK SZEREPE

Vizsgálatunk elméleti előkészítése, a szakirodalmi háttér feltárása során szembesültünk azzal a ténnyel, hogy a társadalomtudományok dinamikusan gyarapodó tudásából a mi iskoláink keveset közvetítenek tanulóiknak. Bár a Nemzeti alaptanterv csaknem egyenrangú műveltségterületként kezeli a természetre és a társadalomra vonatkozó tudást, az iskolai gyakorlatban messze nem így áll a helyzet. A modern társadalomtudományok tudásanyagának rendszeres közvetítésére alig kerül sor. Nemzetközi összehasonlításban is jelentős lemaradásaink vannak ezen a téren.

Iskoláink a társadalomtudományi tudás közvetítése téren jelentős fáziskésésben vannak. A természettudományok ebből a szempontból jobban érvényesítették érdekeiket, a második világháborút követő modernizációs folyamatban és a tantervi reformok során óriási mennyiségű természettudományos ismeret került be a tananyagokba. Ugyanebben az időszakban – nagyrészt ideológiai okokból – a nyugati országokban gyorsan fejlődő társadalomtudományok a mi tanterveinkben kevés teret kaptak. A múlt század utolsó éveiben a modern társadalomtudományok tudása nálunk is a műveltség részévé vált. A gazdaság napi folyamatainak, a társadalmi szerveződésnek, a nemzetközi kapcsolatoknak, az európai és a globális integrációs tendenciáknak, a kultúráknak és a közöttük levő különbségeknek a megértése nem lehetséges gazdaságtani, politikai, jogi, szociológiai, pszichológiai ismeretek nélkül. Ezt a tudást azonban ma a közoktatás csak nagyon töredékesen közvetíti, a megfelelő műveltség megszerzésére főleg az iskolán kívül van lehetőség. Az elektronikus és nyomtatott médiumok, a napilapok és magazinok tudományos rovatai, az ismeretterjesztő irodalom sokkal szélesebb körű társadalomtudományi tudás megszerzésére nyújt lehetőséget, mint az érettségire felkészítő középiskolák. Másként fogalmazva: a napi hírek követése, értékelése és kritikai feldolgozása sem lehetséges az említett területeken szerzett műveltség nélkül. A médiumok azonban természetüknél fogva nem alkalmasak a rendszerezett tudás közvetítésére, gyakran megfigyelhető a felszínesség, az extrémítások túlhangsúlyozása, az áltudományos nézetek kritikátlan közreadása, a befolyásolás vagy a manipuláció szándéka. *A demokratikus folyamatokban való részvételre való felkészüléshez az iskolának is hozzá kell járulnia a maga sajátos lehetőségeivel, az igényesen megválasztott, tudományosan érvényes és a gyakorlatban hasznosítható tudás közvetítésével.* Ezt leghatékonyabban úgy tehetné meg, ha a tudományos alapok megtanítását összekapcsolná a tanulókra özőnlő információk értékelő feldolgozásával – fejlesztve egyben az információk feldolgozásának és kritikai értékelésének képességeit is.

A tantervi problémák megoldása, a tartalmi kérdések újragondolása, egy új műveltségkép felvázolására azonban ma már olyan feladatot jelentene, amely túlnő a hagyományos kereteken. Bár a tartalmi megújulás, a műveltség belső arányainak újragondolása továbbra is fontos feladat, nem ez jelenti az elsődleges problémát. A társadalomtudomány és a human kultúra területén is elkerülhetetlen a tantervi munkálatok új alapokra helyezése, azoknak az oktatásméleti fejleményeknek a bevonása, annak az új szemléletmódnak és tudáskonceptciónak a figyelembevétel, amely a kilencvenes években a nemzetközi oktatási és értékelési programokat, a fejlett oktatásfejlesztési infrastruktúrával rendelkező

országok közoktatásának reformjait jellemezte. *Szükség van a tudáskonceptió alapvető átértékelésére, az értékes tudás sajátosságainak újrafogalmazására* – a kognitív tudományok eredményeinek oktatáseméleti konzekvenciáit figyelembe véve. A szaktárgyak mögött álló tudományos diszciplínák belső logikáját követő tantervek helyett inkább a „gondolkodás tantervét” (a kilencvenes években elterjedt *thinking curriculum* koncepciója alapján) kellene felvázolni.

A készségek és képességek, mindenekelőtt a tanulási képességek fejlesztésének előtérbe helyezése továbbra is időszerű, sőt egyre elkerülhetetlenebb feladata a tantervi korszerűsítésnek, azonban ma már erről is csak a csak a társadalomtudományok megváltozott tantervi státusával, a kiegyenlítettebb arányokkal összefüggésben érdemes gondolkodni. A közvetítendő tudás szerkezetében egy kisebb mértékű súlyponteltolódás máris végbement, csökkent a természettudományokra fordítható tanulási idő aránya. Figyelembe véve a közoktatási dokumentumokat, továbbá a társadalmi igények és a nemzetközi trendek alakulását, valószínűnek tűnik, hogy az arányváltozás tovább folytatódik. Ez viszont szükségessé teszi, hogy *a társadalomtudományok is többet vállaljanak a gondolkodás kiművelésének és a képességek fejlesztésének feladataiból*. A természettudományok – bár egyre kisebb hatékonysággal – elláttak bizonyos, e tantárgycsoportra karakterisztikusan jellemző fejlesztő feladatot. A természettudományos nevelés a kísérletezés, a hipotézisalkotás és -ellenőrzés, a logikai-deduktív gondolkodás – a racionalitás, a paradigmatis megismerés – kitűnő gyakorlóterep lehet. Ezt a szerepet természetesen nem lehet átvenni vagy pótolni, és a természettudományok oktatásának reformjával kell elérni, hogy a rájuk fordított csökkenő tanítási idő ellenére se gyengüljön általános intellektuális fejlesztő hatásuk. A társadalomtudományokra fordított idő megnövekedésével azonban ezzel arányosan növekednie kell bennük rejlő képességfejlesztő lehetőségek kihasználásának. A társadalmi jelenségek elemzése e jelenségek sajátos természeténél fogva számos gondolkodási képesség kifejlésztésére kínál lehetőséget, ilyen például a valószínűségi és a korrelatív gondolkodás, a statisztikai szemléletmód. A történelem, az irodalom, az idegen nyelvek tanításának egyedülálló lehetőségei vannak a narratív megismeréssel összefüggő képességek fejlesztésében. Szövegek megtanulása, a lényeg kiemelése, tömörítése, átfogalmazása, a hasonló üzenetek megtalálása köré számos általános, az adott tantárgyon túlmutató jelentőségű képességfejlesztő gyakorlatot lehet építeni.

Az oktatás történetében sokan és sokféleképpen megfogalmazták már, hogy a humán tárgyak keretében nemcsak a tanításra, hanem a nevelésre is számos lehetőség kínálkozik. Vizsgálatunk terminológiájához igazítva ezt úgy fogalmazhatnánk meg, hogy e műveltségi területek a kognitív célok mellett az affektív célok megvalósítására is kitüntetetten alkalmasak. Konkretizálva, eredményeink arra utalnak, hogy e tárgyakon keresztül lehetőség lenne a tanuláshoz való viszony általános javítására, és a narratívák identitásformáló szerepét is szélesebb körben tervszerűen fel lehetne használni.

A tantervek, tankönyvek és egyéb taneszközök kidolgozása terén szükség lenne számos „klasszikus” tantervelméleti alapelv hatékonyabb érvényesítésére is. A fogalmak fejlődését segítő szükség lenne a kulcsfogalmak tartalmának rendszeres bővítésére, fejlődésük követésére, sokféle kontextusban előforduló állandó és ismételt használatára. Az általános műveltség részévé váló állandósuló tudást minden területen határozottabban meg kellene különböztetni – ahogyan arra már számos tankönyvben vannak kiváló példák – a nagyobb tömegű, példaként, illusztrációként, gyakorlásként feldolgozandó információktól. Érdemes lenne a memóriafolyamatok és a metakogníció kutatási eredményeinek tükrében újragondolni a lineáris és a koncentrikus tananyagrendezés összekapcsolásának lehetőségeit. A tantárgyak tudásának elszigeteltségét csökkentendő és a tudás alkalmazhatóságát javítandó

szükség lenne a tantárgyi határokat átmetsző „kereszttantervi” célok határozottabb érvényesítésére, a „szomszédos” tudásterületek (mint például történelem, irodalomtörténet, művészettörténet) elsajátításának hatékonyabb összehangolására. A kereszttantervi célok megfogalmazása során – amellet, hogy a vizuális műveltség önálló tantárgyi kereteinek megerősítésére is szükség lenne – figyelmet kaphatnának az olyan általunk vizsgált képességek is, mint a térszemlélet, és hasonlóképpen több tantárgy feladata az ízlés és az esztétikai érzék fejlesztése is. Természetesen ezeknek az alapelveknek a nagy része közös-mert és a különböző dokumentumokban megjelenik, a helyi tantervek elkészítésének, a tankönyvek kiválasztásának, a tanárok együttműködésének és a tanításnak a gyakorlatában azonban nem mindig valósul meg.

A tantervkészítés távlatait tekintve valószínűleg nagyobb szerepet kap a *kompetencia alapú tervezés*. A kompetencia, a műveltség és a szakértelem világos megkülönböztetésével pontosabban meg lehet fogalmazni a közoktatás céljait. A mai tantervi tervezésre még jellemző, hogy a nyelvész, az irodalomtörténész, a történész szakmai tudásának megalapozása hatja át az oktatást, az iskola a szakértelemhez vezető úton indítja el tanítványait. Ennek a szaktudásnak – szaktárgyi tudásnak – a jelentős része csak az adott szakterületen továbbtanuló diákok számára hasznos, a többieknek – mivel az iskolán kívüli kontextusban soha nem találkozhatnak vele – kikopik az emlékezetéből. A mai helyzetet egy olyan tervezés válthatja fel, amely szerint az iskolázás első szakaszában a készségek és képességek kifejlesztése és kompetenciákká szervezése határozza meg a tantervi célokat, a második szakaszban pedig a műveltség közvetítése válik dominánssá. A kompetenciák és a műveltség egymást erősítő rendszereinek kialakulásához vezető folyamat során az első szakaszban a műveltség tartalma szolgálhatja a kompetenciák kifejlesztésének gyakorló terepét, a második szakaszban a megszerzett kompetenciák lehetnek a bővülő műveltség megszerzésének eszközei.

AZ ÉRTÉKELÉS RENDSZERÉNEK FEJLESZTÉSE A HUMÁN TÁRGYAKBAN

Mivel a humán tárgyak keretében kevésbé terjedtek el az értékelés méréses módszerei, mint a természettudományokban és a matematikában, a fejlesztésnek számos lehetősége van. A diagnosztikus célú, a tanulás folyamatának irányítását, az elsajátítást segítő értékeléstől a minősítés, az osztályozás és a különböző vizsgák megbízhatóságát javító standardizált szummatív teszteken keresztül az oktatási rendszer hatékonyságának nyomon követésére irányuló rendszeres vizsgálatok tematikájának kiterjesztéséig számos területen akad tennivaló. Ezekben a területeken a nemzetközi tapasztalatok is kevésbé használhatóak. Bár vannak olyan országok, ahol rendszeresebben értékelik a humán műveltségi területek tudását, a nemzeti sajátosságok, nyelvi különbségek miatt ezek nehezebben adaptálhatóak.

A tantárgyokhoz kapcsolódó felmérések lehetőségei az idegen nyelvek tanítását tekintve a legjobbak. Az iskolákban a legelterjedtebben a tanítás közvetlen céljaihoz kapcsolódó nyelvtani és szókincsteszteket használják, szükség lenne azonban az idegennyelvi készségek fejlődésének átfogó felmérésére alkalmas tesztek gyakoribb alkalmazására is. A két „passzív” készség, az olvasás és a beszédértés (hallás utáni értés) értékelése egyszerűbb, mert a viszonylag olcsó feleletválasztós technikával (vagy a még mindig nagyon objektíven értékelhető „rövid válasz” kérdéstechnikával) megoldható. E készségekhez kapcsolódóan nagyon sokféle teszt van forgalomban, és azokat a tanárok viszonylag gyakran használják a tanulók értékelésére, osztályozásra. Az „aktív” készségek, az írás és a beszéd-készség mérése bo-

nyolultabb, a tesztek, a tanulói produktumok kódolása képzett értékelők munkáját igényli, ezért időigényes és költséges. Az írás készségei (a másolástól a tollbamondáson keresztül a különböző kreatív szövegalkotási, fogalmazási feladatokig) sokféle feladattal mérhetők, de ezek segítségével még mindig viszonylag objektíven értékelhető csoportos felméréseket lehet végezni. A beszéd-készség felmérése már csak egyedi vizsga keretében lehetséges: a tanulókat valamilyen standardizált kommunikációs helyzetbe kell hozni, majd a vizsgáztató a tanulók beszédét meghatározott szempontok szerint értékeli. Kielégítő objektivitást csak két vagy több értékelő alkalmazásával lehet elérni. A tesztekkel végzett felméréseket megközelítő objektivitású és megbízhatóságú értékeléshez a felmért tanuló beszédének rögzítése szükséges, ami tetszőleges számú visszahallgatásra nyújt lehetőséget. Ez az eljárás azonban még idő- és költségigényesebb. Sokat javítana a nyelvtudás értékelésének egységesítésén, ha évenkénti, de legalább kétévenkénti standardizált felmérés keretében minden tanuló személyre szóló visszajelzést kapna nyelvi készségeinek fejlettségéről. A beszéd-készség esetében – tekintettel a magas költségekre – egy országos felmérésnek nincs realitása. Az íráskészség teljes körű felmérésére is csak úgy van esély, ha a feladatlapokat a tanárok értékelik, esetleg egy szűkebb mintavétel kerülhet központi – monitor jelleggel végzett –, szigorúbban kontrollált feldolgozásra. Az olvasás és a beszédértés részletesebb és gyakoribb felmérése már könnyebben megoldható. *A tanulók fejlődésének az országos normákhoz való viszonyítása nemcsak az értékelés megbízhatóságát javítaná, hanem egyben hitelesen jelezne a lemaradásokat is.* Így a rendszeres értékelés lényegében a nyelvtanítási hatékonyság általános javításának az egyik előfeltétele.

Az idegen nyelvi készségek értékelésének fejlesztési lehetőségeit áttekintve, azokkal összehasonlítva egyben érzékelhetjük azt is, milyen *kevés figyelmet kapnak az anyanyelvi készségek a rendszeres felmérésekben.* Országos felmérésekre gyakrabban csak az olvasás terén kerül sor, de itt is hiányoznak a széles körben használható életkori standardok. Fogalmazásvizsgálatokra is inkább csak kutatási céllal került sor, ennek a készségnek a rendszeres monitorozása sem megoldott, még kevésbé a fejlődés követésére alkalmas tanulói szintű visszajelzés. A beszédértés vizsgálata csak az utóbbi időben került be az országos felmérések tematikájába, holott a hangzódifferenciálás és a szókincs fejletlensége kisiskoláskorban a tanulási nehézségek okozója és később alig behozható lemaradások forrása lehet. A beszéd-készség, a szép kiejtés, a helyes intonáció rendszeres értékelése ugyancsak várat magára. Nincsenek anyanyelvi standardok, és az iskola gyakran még a könnyen javítható beszédhibák kiszűrésére, korrekciójára sem vállalkozik. Miközben az irodalom és a nyelvtan tantárgyak óriási tömegű szakmai ismeretet (szakkifejezések, fogalmak, definíciók, szabályok) közvetítenek, és az osztályozás nagyrészt ezeknek a számonkérésén alapul, *az anyanyelvi kompetencia és a készségek széles köre az iskolai értékelés gyakorlatában háttérbe szorul.* Mivel a verbális képességek társadalmi értéke megnőtt, és a meggyőző érvelés, a jó szóbeli kifejezőkészség, az előadókészség, a hatékony írásbeli fogalmazás számos területen az érvényesülés, a szakmai előmenetel egyik legfontosabb kritériuma, elengedhetetlenné válik az anyanyelvi készségek szisztematikus értékelése. A könyvben bemutatott fogalmazásvizsgálat egy példa az egységes értékelés megvalósíthatóságára.

A vizsgálatunkban szereplő harmadik tantárgy, a történelem – bár az egyik legnagyobb óraszámában tanult érettségi tárgy – értékelése szinte teljesen kimarad a rendszerszerű felmérések látóköréből. Tartalma erősen nemzeti jellegű, súlya, jelentősége az egyes országok oktatási rendszereiben nagyon eltérő, így nemzetközi összehasonlító felmérésekre csak kutatási célokkal került sor. Ugyanakkor a történelem tanulásában, az ismeretek szervezésében szerepet játszó kognitív folyamatok kutatása számos olyan eredményt hozott, amely az értékelés problémáinak megoldásában is hasznosítható. A standard érettségi

előmunkálatai, majd annak bevezetése sokat javítanak a helyzeten, problémát jelenthet azonban, hogy a történelem tanítása során fejlesztendő készségek és képességek értékelésének nincsenek szélesebb körben elterjedt hagyományai. Diagnosztikai célokra, a fogalmak fejlődésének értékelésére is számos újszerű megoldást lehetne használni. Például a fogalmak tartalmának értékelésére, a kapcsolatrendszer gazdagságának feltárására jól használható a fogalmi térképek megrajzolásának módszere.

Kutatási programunkban több példát mutattunk be az olyan készségek és képességek értékelésére, amelyek fejlesztése nem kapcsolódik egyetlen tantárgyhoz. Ezek némelyike mind a rendszerszintű, monitor jellegű felmérésre, mind pedig a tanulói szintű visszacsatolásra alkalmas lehet. A térszemlélet fejlődésének mérése gyakorlatilag megoldottnak tekinthető, a vizsgálatunkban szereplő teszteken túl is számos további strukturált feladat áll rendelkezésre a különböző életkorú tanulók felmérésére. Továbbfejlesztése után hasonló szerepet játszhat a kritikai gondolkodás felmérésére használt teszt is. A vizsgálatunkban szereplő eszközöket azonban valóban csak példának, az elvégzett szűkebb körű felmérést modellnek tekinthetjük a nagyobb léptékű értékelési projektekhez. Számos hasonló, a humán tárgyakhoz (is) köthető készség- és képességteszt kidolgozását látjuk szükségesnek ahhoz, hogy a rendszeresen elvégzett felmérések árnyalt képet adjanak tanulóink intellektuális fejlődéséről, az iskolák fejlesztő hatásáról.

Néhány példát bemutatunk arra vonatkozóan is, hogy az iskola kognitív céljainak értékelése mellett a nevelési célok értékelése is megoldható. Rutinszerűen értékelhető – és sok felmérés programjába be is került – a tanulóknak a tanuláshoz és az iskolához való általános viszonya vagy specifikusan az egyes tantárgyak tanulásával kapcsolatos attitűd. Az élethosszig tartó tanulás perspektívájában a tanulás megszerettetése – a tudás megszerzésének örömforrásáá tétele – az iskola egyik legfontosabb feladata, így nagyon fontos annak ismerete, hogyan teljesíti e küldetését. Ezt segítheti a motiváció és az énkép felmérése is. Az iskola nevelő hatását nem lehet javítani, ha a nevelési célok megfogalmazásával nem jár együtt azok értékelési módszereinek megjelölése. Ennek ma még nincsenek hagyományai, de hosszabb távon az affektív célok mérése a pedagógiai értékelés egyik legérdekesebb területe lehet. A szociális kompetenciák, az együttműködés, a tudás közös megszerzésének és megosztásának, a szervezésnek a készségei – ma mind-mind népszerű kutatási témák, de néhány éven belül a rendszeres iskolai értékelés középponti területévé válhatnak.

Az objektív értékelési módszerek bevezetése, a megbízható és érvényes adatok az oktatás fejlesztésének új útjait jelölik ki, az ilyen eredmények azonban további feladatokat is rónak az eredmények felhasználóira. A tanulók számára nyújtott visszajelzések – ha azok például egy országos szinthez viszonyítva mutatják meg a teljesítményét – értelmezéséhez további segítségre van szükség. Egy másik – az osztály megszokott keretein kívüli – viszonyítási rendszerben való megmértetésnek lehet fejlesztő szerepe, de pusztán a nyers adatok megismerésének lehetnek nemkívánatos mellékhatásai is. Hasonlóképpen szükség van az elmélyült elemzésre az osztályok vagy az iskolák szintjén nyújtott visszajelzések esetében is. Amint korábban megmutattuk, az iskolában folyó pedagógiai munka színvonalát illetően a kimeneti eredmény önmagában megtévesztő, félrevezető lehet. *Szükség van olyan értékelési mechanizmusok kidolgozására, amelyek külön tudják választani az iskolai és iskolán kívüli fejlesztő hatások szerepét, és így hitelesen jellemzik az iskolák, a tanárok munkájának eredményességét.*

A humán tárgyak és a hozzájuk kapcsolódó készségek, képességek értékelésének egyik legfontosabb hozama az lehet, hogy rendszeresen megmutatja, milyen mértékű különbségek vannak az iskolarendszerben. Időről időre figyelemztető jelzéseket szolgáltathat a

rendszerben végbemenő polarizációs folyamatokról, segíthet feltárni a káros mértékű különbségek kialakulását és fennmaradását elősegítő szelektációs folyamatokat, és alapja lehet a szükséges beavatkozások megtervezésének is.

AZ OKTATÁSI MÓDSZEREK ÉS A PEDAGÓGIAI KULTÚRA FEJLESZTÉSE

A múlt század nyolcvanas éveitől kezdődően a fejlett oktatási infrastruktúrával rendelkező országokban végbement az a folyamat, amire a *tanári hivatás professzionalizálódásaként* szoktak hivatkozni. A megváltozott elvárásrendszer a gyakorló tanárok tudásbázisának, szakértelmének alapvető átalakulását eredményezte. A tanár az oktatási új modelljében már nem a tárgyi tudás forrásaként és közvetítőjeként jelenik meg, hanem a tanuló autonóm tudásszerző folyamatainak irányítójaként. E szerepében egy tanárnak sokkal többet kell tudnia egyrészt magáról a tanulóról, az érdeklődés felkeltésének, a motiválásnak a módjairól, a képességek fejlődéséről, a fogalmi fejlődésről és fogalmi váltásról, a tudás szerveződéséről, a kompetenciák és a műveltség alakulásáról, másrészt a rendelkezésre álló tananyag természetéről, reprezentációjának módjairól, a taneszközökről, a különböző eszközök és módszerek fejlesztő hatásáról.

A korábbi modellben, amikor a tanár szerepe a tananyag prezentálására korlátozódott, elegendő volt a tárgyi tudás magabiztos ismerete. A tanulási folyamat irányítójaként és a tanulási környezet szervezőjeként azonban a tanárnak mindenekelőtt kifinomult szakmai tudására kell támaszkodnia. *Ahhoz, hogy a tanárok meg tudjanak felelni ezeknek az elvárásoknak, a kutatás, fejlesztés, tanárképzés és tanártovábbképzés teljes rendszerének átalakulására van szükség.* Egy ilyen „szakmai partnerség” kialakítása évtizedes folyamat, és csak az összes érintett együttműködésével van remény érzékelhető változások elindítására. A problémák és a fő megoldási irányok feltárását végző alapkutatás, a megoldásokat kidolgozó fejlesztés és az új módszereket elterjesztő képzés és továbbképzés együttműködő rendszerére van szükség a pedagógiai kultúra érzékelhető mértékű fejlesztéséhez.

A legfontosabb változásokat egy differenciáltabb, kidolgozottabb, tudományosan meg-alapozott tudáskonceptió széles körű elfogadásától és az ehhez igazított újszerű tanítási módszerek elterjesztésétől várhatjuk. Sem a tudás korábbi egynemű, mennyiségi szemlélete, sem az ismereteket és képességeket szembeállító megközelítés keretében nem lehet a ma jelentkező problémákat megoldani.

A humán műveltségi területek tanításának fő szervező elvévé az alapvető készségek és képességek folyamatos fejlesztését kell tenni. Itt elsősorban a verbális és vizuális képességek, a kommunikáció képességei, a szövegek és képek feldolgozásának, elemzésének, értelmezésének és létrehozásának a képességei jöhetnek szóba. A különböző kutatási eredmények szerint ezeken a területeken kulcsszerepe van az életkornak. A készségek jelentős része a serdülőkor előtt fejleszthető eredményesen, többségüknél a fiatal felnőttkort követően már csak komoly erőfeszítések árán lehet eredményt elérni. Az életkornak egy másik szempontból is szerepe van: ezek a készségek a további tudás megszerzésének az eszközei. Így ha nem alakulnak ki megfelelő szinten az iskolázás korai éveiben, az a későbbi tanulás akadályává válik. A diagnosztikus értékelés, a kompenzációs módszerek, a felzárkóztatás módszereinek rendszeres alkalmazására van szükség. *Mindenképpen el kell érni a kialakuló és „újratermelő” különbségek folyamatos csökkentését, a lemaradókra koncentráló módszerek szélesebb körű alkalmazását, főleg tanórákon, de szükség esetén a tanórákon kívül is.*

Kiemelkedő szerepe van az olvasásnak és a szövegek feldolgozásához fűződő készségeknek. Mivel ezek a készségek minden tantárgyban szerepet játszanak, a fejlesztés feladatát meg kell osztani

a tantárgyak között. Lényegében minden olyan tárgy szóba jöhet, amely tananyagát nagyobb részben verbális formában közvetíti, így a történelem mellett a természettudományok, például a biológia is. A szövegyűjtemények, forrásgyűjtemények, kiegészítő olvasmányok egyre több tárgyhoz mind változatosabb formában állnak rendelkezésre, azonban csökkenthető a hatékony alkalmazásuk lehetőségét, hogy mind nagyobb gondot jelent a tanulók rábírása az olvasásra. A két dolog azonban valószínűleg összefügg: a lassan, nehézkesen olvasó gyerekek számára nem szerez örömet az olvasás, a szövegek megértésének technikai nehézségei megakadályozzák a történelemhez, az „üzenethez”, az élvezhető tartalomhoz való hozzáférést. A szövegekkel dolgozó tantárgyak tanárainak egy kissé „olvasástanárokká”, és ezáltal a tanulást tanító tanárokká kell válniuk. Ezzel nemcsak tanítványaik verbális képességeit fejlesztik, hanem a fejlesztés hozama saját tantárgyuk eredményesebb elsajátításában is megmutatkozik. Szövegek olvasása, nagy mennyiségű szöveg feldolgozása nem áll ellentétben a képességfejlesztés követelményeivel. A szövegből tanulás nem azonos a szövegek megtanulásával. Sok szöveg elolvasása, értelmezése, elemzése, a bennük rejlő rejtett üzenetek megtalálása, párhuzamok és ellentmondások felismerése jelentős fejlesztő hatást gyakorolhat a tanulók intellektuális képességeire, de mindez nem lehetséges megfelelő sebességű értő olvasás nélkül.

Az oktatási reformtörekvések keretében a képességek fejlesztésének hangsúlyozása gyakran a ballasztként felhalmozott „tehetetlen” tudás közvetítésének ellentétéként jelenik meg. Az iskola valóban sok, mindenféle értelemben „haszontalan” tudással terheli a tanulóit, de ez nem jelenti azt, hogy a tárgyi tudásra ne volna szükség. Az inert tudás közvetítése elleni érvelés, a képességek fejlesztésének minden további megszorítás nélküli hangsúlyozása sajnos általában „hozta rossz hírbe” a szövegből tanulást, még inkább a szövegek megtanulását és a memorizálást. Kultúránk egyik pillére az írásbeliség, a kultúrába való beágyazódás nem lehetséges az adott kultúra alaptörténeteinek elsajátítása nélkül. Ez a tanulás lehetséges spontán módon: ahogy a népszerű dallamokat többször hallva azok automatikusan megragadnak emlékezetünkben, úgy a „történeteket” is megtanulhatjuk direkt erőfeszítés nélkül. Ehhez azonban az kell, hogy ugyanazokkal a „narratívákkal”, szövegekkel többször találkozzunk, legyen alkalom a motívumok, a közös sémák kiszűrésére, megragadására. A sok szöveggel dolgozás így nem jelentheti azt, hogy tanulóinkra válogatás nélkül rázúdítjuk a verbális információkat: jól megválogatott, kulturálisan releváns szövegekre van szükség, és a fontosabb szövegekhez – hogy azok ismerőssé váljanak, rögzüljenek – sokszor vissza kell térni. Különböző életkorú tanulókkal ugyanazoknak a szövegeknek más-más mélységben rejlő üzenetét lehet felszínre hozni.

Az intellektuális képességek hangsúlyozásának végképp áldozatává vált a memorizálás, szövegek „betűhű” megtanulása. Ezzel pedig éppen az egyik legfontosabb intellektuális funkció, az emlékezés fejlesztése szorult háttérbe. *Hatékony memóriára, az információk pontos rögzítésére, megőrzésére és felidézésére sokféle élethelyzetben szükség van.* Egy kultúra, szubkultúra élő szövetét alkotják a nyelvi fordulatok, „közhelyek”, szállóigék, közmondások, közismert idézetek. Ezek egy részének elsajátítása lehetséges a már említett spontán tanulás révén is, más részük az iskola kultúraközvetítő hatása nélkül kikopna a köztudatból. Prózai szövegek, versek, idézetek megtanulását kulturális értékük mellett kognitív fejlesztő hatásuk is indokolja. A memorizálásnak azonban csak akkor van igazán értelme, ha az összekapcsolódik a „emlékezetbe vésés” technikáinak, módszereinek tanításával. A mnemotechnika tanítását szinte a teljes feledés homályából kell visszahozni a pedagógia módszertárába, természetesen megújítva a kognitív tudományok, a metakogníció kutatásának eredményeivel.

Az írás készségeinek fejlesztése ugyancsak nem lehet egyetlen tantárgy feladata. *Ahol szükség van arra, hogy a tanulók írjanak, ott egyben az írás fejlesztésére is lehetőség adódik.* Sajnos ma

a diákok írásának fejlesztésével éppen olyan gondok vannak, mint az olvasással, legfeljebb kisebb számban vannak olyan vizsgálatok, amelyek a problémát megmutatnák. A könyvben bemutatott felmérés jelezte az írásbeli szövegalkotás fejlődésének gondjait, a megoldások felvázolására azonban ebben az esetben sem vállalkozhatunk. Itt is csak emlékeztethetünk azokra a hazai és külföldi kísérletekre, néhol már gyakorlattá vált törekvésekre, amelyek nagyobb hangsúlyt fektetnek arra, hogy a tanulók rendszeresen írjanak. Közismert lehetőség a naplóírás. Sok amerikai iskolában külön órarendi helye van a „journal time”-nak, annak a napi tizenöt-húsz percnak, amikor a tanulók megfogalmazzák, mi történt velük, mi foglalkoztatta őket az elmúlt napon. Nálunk is sokkal nagyobb szerepet kaphatna már az iskolázás középső szakaszától kezdve az önállóan feldolgozott szövegek kivonatossá összegzése, feljegyzések készítése, elemző „tanulmányok” írása. Ez nemcsak a humán tárgyak feladata lehetne, hanem szinte minden tantárgy kínál rá lehetőséget.

Mindaz, amit a „verbális kultúrával” kapcsolatban végiggondoltunk, szinte változatlanul megismételhető a vizuális kultúrával (és a megfelelő áttételekkel akár a zenei kultúrával) kapcsolatban. Lehetőséget kellene teremteni arra, hogy a tanulók a tanárok irányító-segítő közreműködése mellett a vizuális információk jól megválasztott, de még mindig nagy tömegét dolgozzák fel: elemezzék, értékeljék a látottakat, fejtsék meg üzeneteik rejtett rétegeit, sajátítsák el a vizuális nyelv elemeit és használatának szabályait. Sajátítsák el a fontosabb képességeket, de emellett raktározzák el memóriájukba a fontos képeket, képzeteket, amelyeket adott esetben képesek lesznek felidézni. Nemcsak értő befogadóként, hanem kifejező alkotóként is legyenek képesek ezt a nyelvet használni, ügyességüktől függetlenül, esetleg valamilyen technikai eszköz segítségével legyenek képesek gondolataikat, érzéseiket kifejezni. *A vizuális képességek fejlesztésével is túl kell lépni a tantárgyi kereteket: minden tantárgy, ahol a képi reprezentációknak, grafikonoknak, diagramoknak, képeknek jelentőségük van, szerepet játszhat a megfelelő képességek fejlesztésében.*

Az idegen nyelvek tanítása az elmúlt évtized egyik „sikertörténete”. Bár még nagyon messze vagyunk attól, hogy a nyelvtudás színvonalával, a nyelvi készségek fejlődési ütemével elégedettek lehessünk, a nyelvtanítás eredményessége sokat fejlődött. A látványos fejlődésben persze szerepet játszott a rendkívül alacsony kiindulópont: az idegen nyelvek iskolai oktatásának a kilencvenes évek elején bekövetkező fordulatot megelőző katasztrofális állapota, majd a fordulat utáni (a megnőtt igényvel egyidejű tömeges pályaelhagyás miatti) krónikus (nyugati nyelvi) tanárhiány. A nyelvtanárképzés volumenének bővítése és a továbbképző programok révén, valamint a más országok tapasztalataiból nagyrészt készen átvethető módszereknek köszönhetően az idegen nyelvek (elsősorban a nagy nyugati nyelvek) tanítása megújult. E fejlődés még nem jelenti azt, hogy a nyelvtanítás a többi tárgy tanításánál kedvezőbb helyzetben lenne, vagy problémái kevésbé számosak lennének, mint amit a többi iskolai tantárgy esetében tapasztaltunk. Éppen az említett fejlődés tette lehetővé azt, hogy a nyelvtanításnak egyáltalán mérhető eredményei vannak, és a tanulók tudása mennyiség tekintetében elérte azt a szintet, amelyen már fel lehet vetni a minőséggel kapcsolatos kérdéseket. Azok a tanárok, akik olyan képzésben vettek részt, amelynek keretében megismerkedhettek a külföldi nyelvtanítási módszerekkel, a tanórai módszerek szélesebb spektrumát alkalmazzák. Ezek közül néhányat más tantárgyak tanításában is alkalmazni lehetne.

Vannak olyan általános problémák, amelyeket szinte minden területen tapasztaltunk, és olyan új módszerek és fejlődési irányok is, amelyek alkalmazási lehetőségei, hatásai szintén igen általánosak. Ezek sokkal jelentősebbek annál, mint hogy itt akárcsak érintőlegesen is foglalkozhatnánk velük. Az általános problémákra példaként idézhetjük a különböző összefüggésekben már többször említett szelekciót, polarizációt. Ennek kezelése sokirányú

beavatkozást, jelentős erőfeszítést igényel. *A pedagógiai kultúra fejlettsége azonban éppen azon mérhető le, hogy mit tud az iskola nyújtani a lemaradóknak, azoknak, akik valóban rászorulnak a tanári segítségre, akiket valóban motiválni, tanítani, fejleszteni kell, akik ebben csak az iskolára számíthatnak.* A pozitív fejlemények, új módszerek és oktatási lehetőségek legjobb példája az információs és kommunikációs technikák alkalmazása lehet. A szöveges információk, hang, álló- és mozgóképek, animációs és szimulációs modellek szinte korlátlan mennyiségének tárolásával, a gyors és széles körű hozzáféréssel, a tanulók egymás közötti és a tanárokkal való újszerű kapcsolattartásának megteremtésével, bizonyos oktatói feladatok fáradhatatlan elvégzésével a számítógépek ma még beláthatatlan lehetőségeket kínálnak a társadalomtudományi tudás, a humán műveltség megszerzéséhez is.

Kutatás és fejlesztés nélkül az oktatás mai komplex problémáinak megoldására már alig van esély. A könyvünkben bemutatott vizsgálat a gyakorlati változásokhoz vezető folyamat első lépésére, a tanulók humán műveltségével, társadalomtudományi tudásával kapcsolatos problémák feltárására vállalkozott. A problémák árnyaltabb leírásához és a megoldáshoz vezető folyamatok elindításhoz munkánk folytatása több irányban is szükséges. A néhány kiválasztott mérőeszköz segítségével elvégzett felmérés mintául szolgálhat a hasonló jellegű vizsgálatokhoz. További olyan mérőeszközök kidolgozására van szükség, melyekkel a tanulók tudásának, tudásuk minőségének, szervezetségének újabb dimenzióit lehet értékelni. Kutatásunk más irányú kiterjesztése lehet a fiatalabb tanulókkal végzett felmérés, melynek során az iskola korábbi szakaszainak hatását lehet elemezni. Az általunk alkalmazott technika, a különböző életkorú tanulókkal azonos időben elvégzett keresztmetszeti adatfelvétel azonban csak hozzávetőleges becslést adhat a fejlődés tényleges folyamataira. Szükség van olyan követő jellegű hosszmetzeti vizsgálatokra is, amelyek egy-egy tanuló-csoport rendszeres felmérésével pontosan leírják a fejlődés valódi folyamatait, az iskolának a tanulókra gyakorolt hatását. A szakirodalmi elemzések és saját vizsgálataink alapján megfogalmaztunk néhány következtetést arra vonatkozóan, hogyan lehetne a feltárt problémákat megoldani. Ezek a következtetések, javaslatok a konkrét fejlesztő munka megtervezéséhez hasznos kiindulásként szolgálhatnak. A gyakorlati alkalmazás felé vezető következő lépés az új oktatási stratégiák és tanítási módszerek kifejlesztése, a különböző beavatkozások kísérleti kipróbálása lehet.