

EGY NEMZETKÖZI VIZSGÁLAT NÉHÁNY KÖZÉRDEKŰ TANULSÁGA

1

Az iskolai tanulmányi teljesítményeket értékelő nemzetközi egyesület (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, rövidítetten IEA) előmunkálatok után 1960-ban a hamburgi Unesco intézeten belül alakult meg Torsten HUSÉN svéd egyetemi tanár elnöklete és T. N. POSTLETHWAITE angol főtitkár, majd ügyvezető igazgató irányítása alatt. Az egyesületbe országonként egy-egy pedagógiai intézet léphetett be tagként. A cél kezdetben az iskolarendszerek elért eredményeinek összehasonlító vizsgálata és értékelése volt, 1967-től bővítették az egyesület hatáskörét az ügyviteli szabályzatban olyan módon, hogy feladatai közé vették fel

— önálló pedagógiai kutatások kezdeményezését és szervezését nemzetközi szinten,

— olyan kutatások segítését, melyeknek célja több tagország közösen felvetett pedagógiai problémáinak vizsgálata

— módszerek és eszközök kidolgozását, melyek segítségével a nemzeti központok elkülönülten vagy egyes központok közösen és egybehangoltan végezhetnek kutatásokat.

Az IEA székhelye Stockholmban van, mint nemzetközi egyesületet törvényesen Belgiumban jegyezték be 1967-ben.

Az első, 12 országra kiterjedő matematikai vizsgálatról 1967-ben jelent meg igen alapos jelentés.¹

Magyarország 1968 óta az Országos Pedagógiai Intézet útján vesz részt az IEA vizsgálatok második szakaszában. Összesen 22 ország intézetei társultak abból a célból, hogy egybevevessék az elért eredményeket 6 tantárgy, illetőleg tantárgycsoport iskolai tanulásában 10, 14 és 18 éves korban. Az országok maguk választották meg, milyen tanulmányok eredményességét kívánják mérni és értékelni. Intézetünk a biztosítható feltételek ismeretében a magyar iskolákban a természettudományok, a megértéses olvasás és az angol mint második idegen nyelv tanításában elért eredményeket vizsgálta meg. Első áttekintést az eredményekről a Pedagógiai Szemle 1973. 7—8. számában adtuk.² Nemzetközi összehasonlító elemzés két minket érdeklő tanulmányról jelent meg.³

1973. november 11-től 16-ig tartotta meg az IEA az Amerikai Egyesült Államokban, a Boston melletti Cambridge-ben tanács-, illetőleg állandó bizottsági

¹ Husén, Torsten(szerk.): *International study of achievement in mathematics*, I. és II. Stockholm, Almquist and Wiksell, 1967.

² A hazai IEA-vizsgálat eredményeiből. *Pedagógiai Szemle*, 1973. 7—8. sz. 631—694.

³ Comber, L. C., Keeves, John P.: *Science education in nineteen countries*. Thorndike, Robert L.: *Reading comprehension education in fifteen countries*. Mindkettő Stockholm, Almquist and Wiksell, 1973.

ülését. A vendéglátó intézmény a *Harvard School of Education* volt. A tanácsülés olyan döntést hozott az IEA jövőjéről, hogy az egyesület egyrészt folytatja erőfeszítéseit az iskolai tanulmányi eredmények összehasonlító értékelése terén (főleg az eddig gyűjtött adatok minél több téren történő felhasználását, egyes vizsgálatok megismétlését biztosítva); másrészt — megfelelő előkészítés után — kutatásokat kezdeményez az *iskolázást megelőző nevelés* egyes oldalainak feltárása, korszerű *tanítási és tanulási stratégiák* kidolgozása, a *kezdő olvasástanítás* kedvező feltételeinek tisztázása érdekében.

A vendéglátó intézmény a tanácsüléssel párhuzamosan — kiemelkedő szakemberek nagy sorát is bevonva — konferenciát és nyilvános vitát is rendezett az IEA vizsgálatról eddig megjelent elemzések tartalmának értékelésére. A konferencián magyar részről BALLÉR Endre vett részt.

Tájékoztatásunk a konferencia igen bő anyagának csak egyes részleteire terjedhet ki. Mindig utalunk az előzetesen összeállított, a résztvevők rendelkezésére bocsátott tanulmányokra, melyeket a hozzászólók kiegészítettek, vagy amelyeknek egyes pontjaival vitába szálltak.

2

Elsőként arra a kérdésre keresünk választ, nyújt-e valamilyen eligazítást az IEA vizsgálatok összes eddigi eredménye *nagy iskolaszervezeti problémák megoldásához*. Torsten HUSÉN tanulmányának⁴ érvelését követjük végig.

Ismeretes, hogy az iparilag fejlett országokban az iskolázottsági szint általános emelkedését mindenekelőtt a munkavállalókkal szemben támasztott megnövekedett követelmények kényszerítették ki. Nemrég még lehetett a társadalmi szerkezetet piramissal ábrázolni: alul a nagyszámú tanulatlan vagy munka közben betanított dolgozó, felfelé haladva a mind kisebb számú magasabban, majd igen magasán iskolázott. Ma inkább tojás alakot kapunk a társadalmi szerkezet szemléltetésénél: alul a mind kevesebb olyan foglalkozás, melyhez szerény iskolázottság is elég; középen az olyan foglalkozások gyorsan növekvő száma, melyek legalább 16—18 éves korig tartó általános iskolázottságot és arra épülő szakképzést kívánnak meg; felül az olyan személyek szintén gyorsan gyarapodó száma, akik számára a magasabb iskolák elvégzése elengedhetetlen hivatásuk betöltéséhez.

Párhuzamosan az életszínvonal emelkedése és a demokratizálódás (egyenlő esélyek biztosítása minden gyermeknek az igényesebb életpályához elvezető iskolázás terén) mindenütt erősen megnövelte az iskolával szemben támasztott igényeket. Ugyanakkor bebizonyosodott, hogy a szelektív, tehát a magasabb, főleg elméleti tanulmányokra korán kiválogató iskolarendszerek a kiváltságos rétegek (iskolázott szülők stb.) gyermekeinek kedveznek a munkás- és parasztyermekek rovására. „Minél előbbre hozzuk azt az időt, melyben a szelekció végbemegy, annál erősebben érvényesülnek a társadalmi tényezők. A 10—12 éves gyermektől még nem lehet ésszerűen elvárni, hogy ugyanolyan határozottan és megfontoltan foglaljon állást jövődi iskolai tanulmányaival és életpályájával kapcsolatosan, mint a 15—16 éves fiatal”.

Lehet-e ezeknek a tényeknek az ismeretében a Nyugat-Európában ma is fennálló *szelektív iskolarendszereket* védeni az *együttes iskolákkal* (comprehensive

⁴Husén, Torsten: Implications of IEA findings for the philosophy of comprehensive education. A konferencia anyaga.

school, Gesamtschule stb.) szemben? Megállja-e helyét az az egyetlen érv, amelyet ma a szelektív iskolák védelmében felhoznak, hogy ti. ezek az iskolák a kiválasztott, az adott évfolyam 5—10%-át kitevő gyermekhányadot összehasonlíthatatlanul jobb eredménnyel tanítják, (mint az együttes, a gyermekeket az iskolában minél hosszabb ideig visszatartó (ilyen értelemben retentív) iskolák?)

Ha a feleletet egyszerűen úgy kívánjuk megadni — mondja HUSÉN —, hogy a szelektív iskolák átlagát vetjük egybe a retentív iskolákéval, akkor nyilvánvaló a szelektív iskolák előnye. Így azonban rosszul tesszük fel a kérdést! Az Amerikai Egyesült Államokban az IEA vizsgálatok idejében egy évfolyam 75%-a, Japánban 57%-a jutott fel a középiskola legfelső osztályába, míg az NSZK-ban és Franciaországban csak 11%. Érthető, hogy így mind a matematikában, mind a természettudományokban (az egész vizsgált népesség bevonásával) az Egyesült Államok kerül a rangsor aljára. Mikor a matematikai tanulmányban a vizsgált népesség legjobb 4%-át vetették egybe, akkor ezeknél az együttes iskola hátránya már eltűnt. A természettudományokban elért eredmények esetében a legjobb 9%, a legjobb 5% és a legjobb 1% egybevetése az 1. táblázat képét adta a középiskola befejező évében.

1. táblázat

Ország	% az iskolában*	N	Teljes minta		1%		5%		9%	
			M	Sz	M	Sz	M	Sz	M	Sz
Új Zéland	13	1676	30,8	12,6	52,8	2,8	43,5	5,9	36,8	9,0
Anglia	20	2181	24,4	12,4	51,6	3,2	41,6	6,5	35,5	8,5
Ausztrália	29	4194	26,1	11,5	51,5	3,2	44,0	4,7	39,9	5,9
Skócia	17	1321	24,4	12,9	50,7	3,8	40,6	6,4	34,4	8,7
Svédország	45	2754	20,1	10,9	49,5	3,4	41,2	5,3	37,0	6,2
Magyarország	28	2828	24,0	9,6	48,0	3,8	39,0	5,4	35,0	6,1
Hollandia	13	1138	24,4	12,0	47,1	3,6	37,2	6,5	30,3	9,4
Finnország	21	1725	20,8	10,5	46,0	4,1	35,7	6,4	30,7	7,4
Egyesült Áll.	75	2514	14,2	9,9	45,8	2,8	36,8	5,5	33,1	5,7
NSZK	9	1989	28,4	9,6	45,0	4,1	35,3	6,2	28,4	9,6
Franciaország	29	3523	19,1	9,1	40,5	3,5	33,3	4,4	29,9	5,1
Belgium (fl.)	47	467	18,1	8,5	39,8	3,7	33,0	4,0	30,5	4,2
Olaszország	16	15 719	16,5	9,2	38,2	4,7	27,4	6,5	22,7	7,3
Belgium (fr.)	47	941	16,0	8,3	36,2	2,0	30,9	3,1	28,4	3,7

* Az egész évfolyam iskolába járó hányada. Az 1, 5 és 9% a legjobb felső tanulóréteg. Az *M* az átlag, az *Sz* a szórás rövidítése.

Jól látható, hogy a tanulókat hosszú időn át együtt foglalkoztató iskolák, melyekben a magasabb iskolák, a szakiskolák vagy a hivatási munka megválasztása a 15—17 éves korig tolódik ki, a jó tanulók fejlődése szempontjából sem hátrányosabbak, és feltétlenül előnyösek, ha azt vizsgáljuk, hogy „hányan és meddig jutottak el” az iskolázás hatására.

Ugyanezt a tényt emeli ki T. N. POSTLETHWAITE is.⁵ Svédországban — írja a közölt táblázatra utalva — az egyetemet megelőző évfolyamba a korosztály 45%-a, Franciaországban 29%-a ért. És a svéd korosztály átlaga jobb a franciáénál. Ha pedig a korosztály felső 9%-át vesszük

⁵ Postlethwaite, T. N.: A selection from the overall findings of the I. E. A. study in science etc. A konferencia anyaga.

alapul — mert az NSzK-ban ilyen hányad található a gimnázium legfelső osztályában —, vagy ha a felső 5 vagy 10%-ot vetjük egybe országok között, akkor a pontszámokban megállapítható eltérések nincsenek összefüggésben az iskolában visszatartott tanulók százaléka közti különbségekkel. „Több nem jelent rosszabbat”.

Amire ezek az elemzések nem tértek ki, de ami több összefüggésben kifejezésre jutott több előadásban és a viták során, az az együttes iskolák ára. *Az együttes iskolák drága iskolák*: fel kell adniuk az „ugyanabban az időben mindenkinek ugyanazt ugyanúgy” elvet; az egyéni haladáshoz igazodva kell a tanulási erőfeszítéseket mindig újból motiválniuk, a tanulási feltételeket biztosítaniuk, a tanulási képességet fokozniuk, a pedagógusokat ellátniuk mindazokkal az anyagokkal és eszközökkel, melyek a sokrétű beavatkozáshoz elengedhetetlenek. Ezenkívül rendszeresen kell hiányokat pótló foglalkozásokat szervezniük a lemaradók számára, többet és mást is nyújtaniuk azoknak, akiknek lehetőségei és igényei nagyobbak.

Az együttes, mind több tanulót a céljához elvezető iskola az egyetlen — az IEA vizsgálatok alapján is igazolt — korszerű rendszer, megvalósításának azonban a kezdeti szakaszát éljük.

3

W. J. PLATT, az Unesco nevelési tervezéssel foglalkozó osztályának igazgatója és John VAIZEY angol egyetemi tanár az IEA vizsgálatokból a *tervezésre és a művelődésgazdaságtan helyes értelmezésére* vonatkozó következtetéseket vont le.

W. J. PLATT tanulmányából⁶ azt a táblázatot közöljük, mely a választásnál vagy döntésnél tekintetbe vehető IEA eredményeket és adatokat osztályozza általánosíthatóságuk szerint (2. táblázat). Nem annyira a minősítés érdekes itt, melyet nem lehet ellenőrizni, mint inkább az, hogy mi mindenre várnak választ egy kiterjedtebb, értékelést is tartalmazó vizsgálatról.

John VAIZEY⁷ a művelődésgazdaságtan oldaláról tesz észrevételeket a megjelent IEA tanulmányok tartalmához azzal a fenntartással, hogy „évek kellene még ahhoz, hogy ennek a munkálatnak az eredményeit teljesen beiktassuk a társadalmi élet — és különösen annak nevelési oldalai — megértésébe; nagy időre lesz szükség főleg a módszertani következtetések hasznosításához.”

Mindenekelőtt a köznevelési rendszerek hatékonyságának („termelékenysége”)-nek nehezen meghatározhatóságára hívja fel a figyelmet, szembeszegülve a művelődésgazdaságtan korábbi képviselőinek felfogásával, akik a „kimenetet” szívesen értékelték valamilyen leegyszerűsített gazdasági mutatóhoz igazodva. Emlékeztet — amire más résztvevők is utaltak — az iskola szerepének nehéz elkülöníthetőségére, arra a nagy hatásra, amelyet a nem intézményes nevelés, az iskolán kívüli élettapasztalat játszik a megismerésben. „A technika vívmányait nagy mértékben felhasználó társadalomban az élet maga rávezeti a gyermeket annak a megértéséhez, hogyan befolyásolják és alakítják életét a technika és a technika alapját alkotó természettudományok”. A teljesítmények (és az iskola befolyása) mérésénél tisztán körül kellene határolni a kizárólag iskolai eredetűt. Csak így lehetne dönteni arról, mennyire képes az

⁶ Platt, William J.: Policy-making and international studies in educational evaluation. A konferencia anyaga.

⁷ Vaizey, John: The implications of the IEA studies for the educational planning with respect to organization and resource. A konferencia anyaga.

iskola kiegyenlíteni (jóvátenni) az iskolarendszeren kívül ható erők befolyását. Minden IEA tanulmány a társadalmi háttér (szülők foglalkozása, érdeklődése stb.) meghatározó szerepét bizonyítja. Milyen következtetést vonjon le ebből a művelődésgazdaságtan képviselője az iskolák jelentőségére vonatkozólag? Miért törjön lándzsát például a drágának minősített együttes iskola mellett, mikor a pontosan elvégzett szelekció és a nagy valószínűséggel célhoz érőkkel való foglalkozás olcsóbb? Vagy — másik példa — az IEA vizsgálat kétségtelen tényként mutatta ki — ma —, hogy a természettudományokban a fiúk jobbak, mint a lányok: nem kifizetődőbb-e, ha az erőket a fiúk jobb természettudományos nevelésére összpontosítjuk, mint ha költséges intézkedéseket foganatosítunk annak érdekében, hogy a lányokat megnyerjük a természettudományok tanulásának?

Az ilyen jellegű kérdések egyértelműen mutatják, hogy a művelődésgazdaságtan rossz úton jár, ha mechanikusan keresi a könnyebben megfizethető „kimenetet”.

A lényeges szempont az iskolarendszerek eredményességének megítélésénél az, hogy mennyire képesek a gyermekeket és ifjakat azokkal az eszközökkel megismertetni, melyek segítségével megértik azt a világot, melyben élnek (ilyen például a megértéses olvasás). A „befektetés — hozam(megtérülés)” kapcsolata-

2. táblázat

Az IEA eredmények felhasználhatósága döntések meghozatalánál

Lehetséges választások	Közölt IEA eredmények v. adatok				Nincs értékelés
	Nemzetközileg általánosítható	Vegyes eredmények	További elemzés szükséges	Nem kielégítő változatok	
a) Szelektív v. együttes iskola	+		+		
b) Iskolák közti differenciáció	+		+		
c) Iskolákon belüli differenciáció			+		
d) Az anyagi erőforrások területi felhasználása (falú, város)					+
e) Nemek szerinti elkülönítés v. koedukáció		+	+		
f) Ismétlés v. automatikus továbbhaladás				+	
g) Fokozatokra tagolódó v. nem tagolódó szervezet					+
h) Megszakításokkal elvégezhető iskola (rekurrens nevelés)					+
i) Házi feladat		+			
j) Egy tanárra eső tanulósám	+			+	
k) Tanulósám iskolánként	+				
l) Óraszám tárgyanként	+		+		
m) Az egyes tárgyak tanításának kedvező ideje			+	+	
n) Magatartásban megadott meg-tanulandó készségek			+		
o) Pedagógusképzés		+	+		
p) A pedagógusok megbecsülése			+		+
q) Autokratikus v. demokratikus vezetés					+
r) Tanítási-tanulási stratégiák			+		+

tát ma a közgazdaságtan képviselői is másképpen mérlegelik, mint néhány évvel ezelőtt. A tudomány és a technika által átalakított életben az iskolának hajlamosakká és képesekké kell tennie az embereket a technika folytonos működtetésére és fejlesztésére. Ugyanakkor kiegyensúlyozott embereket kell nevelnie, akik egyénileg kielégítő és a társadalom igényeinek megfelelő életet élnek. Az iskolai nevelésnek egyszerűen kell a munkára és a szabad idő emberséges felhasználására nevelnie. Az IEA vizsgálatok fő érdemét az előadó abban látja, hogy nem irányult annak a bizonyítására, hatékonyabb-e önmagában egy rendszer (vagy annak valamelyik alrendszere) a másiknál. Általában kereste a nevelési rendszerek szerepét és jelentőségét az emberhez méltó életre való előkészítésben. Az ilyen megközelítés közgazdaságilag is a legtermékenyebb.

4

James S. COLEMAN chicagói egyetemi tanár az *IEA vizsgálatok összehasonlító pedagógiai jelentőségét* méltatta mindenekelőtt. Az eddig közölt tanulmányok a legjobb létező minták társadalmi intézmények és magatartási formák egybevető kutatásához. Az összehasonlító tanulmányozásban döntő lépés történt előre.

Az a probléma, melyet mind J. S. COLEMAN⁸, mind Robert L. THORNDIKE,⁹ a Columbia-egyetem tanára kiemelt, az *iskola tanulásra gyakorolt hatásának nehéz megállapíthatósága*. Mekkora a mért iskolai változók befolyása a teljesítményre, egybevetve az összes többi olyan változóval, melyeknek hatására egyes egyének lényegesen jobb teljesítményt érnek el, mint mások? kérdezi COLEMAN. Az iskolai hatásokat a sajátos iskolai változókban kell keresni, minthogy az iskolatípus inkább következménye, mint oka a teljesítménynek. Abban a három tárgyban (természettudományok, megértéses olvasás, irodalom), melyről eddig értékelő beszámoló jelent meg, az otthoni háttér befolyása lényegesen nagyobb, mint az összes iskolai változó együttes hatása. Probléma ott nem merül fel, ahol az iskola megerősíti a családi háttér hatásrendszerét. Egyes tárgyakra lebontva az otthon szerepe nagyobb a megértéses olvasás eredményes tanulásában, mint a természettudományokéban vagy az irodaloméban. Az elemzésnek azonban nem lehet megállnia annak a kimondásánál, hogy a családi háttér nem egyformán érvényesül minden tárgy iskolai tanulásában. Az iskolai jellemzőknek a tanulásra gyakorolt hatását tovább kell vizsgálni.

R. L. THORNDIKE — szintén a családi háttérhez tartozó tényezők nagy szerepére utalva — azt vizsgálta, *milyen mértékben megbízható előrejelzői a feltárt tényezők a tanulmányi eredménynek*. Különös ellentmondásra hívja fel a figyelmet a következő jellegű kérdésekre adott válaszok esetében (az otthoni érdeklődés foka az iskolai tanulmányok iránt):

- Milyen gyakran segít édesanyád vagy édesapád a házi feladat elkészítésében?
- Ha otthon beszélgettek, akkor szüleid buzdítanak-e arra, hogy helyesen beszélj?
- Ha az iskolából hazaérsz, érdeklődnek-e szüleid iskolai munkád iránt?

Azt lehetne várni, hogy a pozitív válaszoknak előrejelző érvényességük van: állandó érdeklődés és több segítség jobb tanulmányi eredménnyel jár. Valójában a fordítottja bizonyosodott be. A szülői segítség igénybevétele a legtöbbször a

⁸ Coleman, James S.: Effects of school on learning: the IEA findings. A konferencia anyaga.

⁹ Thorndike, Robert L.: The relation of school achievement to differences in the backgrounds of children. A konferencia anyaga.

gyermek képtelenségének jele a házi feladat önálló megoldására. Főleg a gyenge tanulók válasza igenlő. A szülői ház — a családi háttér — befolyása tehát nem közvetlen, az idézett feltett kérdések nem vezetnek eligazító válaszokhoz.

5

Az IEA vizsgálat eredményeiből *a tantervekre és az iskolai tanításra levonható következtetéseket* az a Benjamin S. BLOOM¹⁰ chicagói egyetemi tanár összegezte, akinek nevét nálunk a pedagógiai célok taxonómiájára vonatkozó javaslatai tették ismertté. Okfejtése igen egyszerű:

Minden nemzeti központnak megvan a lehetősége arra, hogy a vizsgálat folyamán feltett kérdéseket elemezze. Így megállapíthatja, hogy az adott országban kitűzött tantervi célok és feladatok alapján melyek az olyan fontos anyagrészek, melyeknek elsajátítási fokát a kérdésekre adott válaszok mutatják. Egyszerűen: dönteni lehet arról, mit tudnak jól (milyen célok eléréséig jutottak el) a tanulók, és miben nem jutottak el a megkívánt szintig. A nemzetközi összehasonlítás itt azért lényeges, mert eligazít arra vonatkozólag, hogy az adott életkorban az egyező cél más tényezők érvényesülése esetében egyáltalában elérhető-e, milyen fokig érhető el, vagy elérhetetlen.

A mérés ebben a felfogásban kiinduló művelet a tények mérlegetése és hipotézisek alkotása felé, *ha a nemzeti központok rendelkeznek olyan szakemberekkel, akik közvetlenül képesek az eredményekben rejlő bonyolult tantervi és oktatási problémák felismerésére, majd megoldására.* Az IEA több rendezvénye, pl. a Grännában megtartott szeminárium (melyen magyar csoport is részt vett) kezdeményezte ilyen szakemberek képzését.

Az átfogóan értékelő előadás az IEA vizsgálat következő eredményeire hívta fel a figyelmet:

— Az IEA tanulmányoknak értékelt szakasza hét évet vett igénybe; ennek az időnek legalább a felét fordították a mérő eszközök kidolgozására, előzetes kipróbálására; mégsem lehet azt mondani, hogy minden nemzeti tantervre a kellő mértékben voltak tekintettel. A mérő eszközök ennek ellenére kifejezik mind az értékelés, mind a nevelés terén fennálló jelenlegi állapotot, tehát azt, hogy a résztvevő országokban mit tartanak tanulásra méltónak (célok, tartalom).

— Bebizonyosodott a tanulmányi eredmények függősége a tanulási lehetőségektől és alkalmaktól: a tanulók azt tanulják (célok, tartalom), amire a legtöbb ösztönzést, amihez a legtöbb segítséget kapják.

— Az országok közti összehasonlítás meggyőzően mutatta ki az iparilag fejlett és a fejlődő országok közti igen nagy különbségeket.

Ha például az iskolai érdemjegyeket a különböző országokban a legfejlettebb országokéihoz igazítanák (melyekben a tanulók leggyengébb 1/5 részének teljesítményét lehet elégtelennek minősíteni), akkor a kevésbé fejlett országokban nagyjában a tanulók 50%-ának, az átlagos fejlődő országokban 85%-ának iskolai tanulmányi eredménye lenne elégtelen. Ezt ki lehet fejezni úgy is, hogy a legfejlettebb országokban 8 év alatt elért szintet a fejlett országok közül a legalacsonyabban 12 év alatt érik el, míg a fejlődő országok átlagos tanulója a 12 éves iskolázás végén csak azoknak a követelményeknek felel meg, melyeket a legfejlettebb országokban a 6 éves tanulmányok végére írnak elő. Nyilvánvaló ebből, hogy a legfejlettebb országokban egy év alatt elérhető eredményekig a kevésbé kedvező helyzetben levő országokban 1 1/2—2 év alatt lehet csak eljutni. Erre a tantervek megalkotóinak tekintettel kell lenniük.

¹⁰ Bloom, Benjamin S.: Implications of the IEA studies for curriculum and instruction. A konferencia anyaga.

— Az IEA tanulmányok bevilágítanak abba, mi lehetséges a nevelés számára legkedvezőbb feltételek között, így elvben minden országnak támpontokat nyújtanak a reformokhoz.

— A pedagógusok szaktárgyi és pedagógiai felkészültségének fontossága bebizonyosodott. Van összefüggés a fejlődő országok alacsony teljesítményszintje és azon tény között, hogy például az IEA természettudományi tesztjein a természettudományokat a fejlődő országokban tanító tanárok alacsonyabb pontszámokat értek el, mint az utolsó éves átlagos középiskolai tanulók a fejlett országokban.

— Felszínre került annak a ténynek minden következménye, hogy egyes országokban a tanulók a tanítási óra 90%-át fordítják tényleges, tevékeny tanulásra, míg más országokban ez az arány csak 50%.

— A tanulás ma és az előrelátható jövőben főleg szóbeli (beszéd, tankönyv, nyomtatott anyag) közlések alapján megy végbe, meghatározó marad ezért az anyanyelv szerepe a korai évektől kezdve (szókincs, mondat szerkezetek, megértéses olvasás stb.). Ez megkívánja az iskolai és a családi nevelés egybehangozását, a szülők felkészítését a nyelvi nevelésre.

— A céltaxonómián belül mind a megismerési (kognitív), mind a nevelési (affektív, érzelmi és beállítottságbeli) célok lényeges szerepe bebizonyosodott.

— Az iskola rendeltetésénél fogva minden tanulója előrehaladásáért felelős.

„Ha a nevelés főleg a tanulóknak csak a legkiemelkedőbb 5 vagy 10%-ára irányul, akkor az iskola keveset érthet. Ezek a tanulók viszonylag akkor is jól dolgoznak, ha az iskolai tanterv nem megfelelő vagy elévült, és a tanítók vagy tanárok is csak közepesen tanítanak. Amit az iskola nem nyújtana, azt a szülők nagy része megadná. Amire a pedagógusoknak vagy a szülőknek a figyelmé nem terjedhetne ki, azt a tanulók nagy része magától megtenné — ha a megfelelő könyvek elérhetők számukra. Mindig ékesszólóan bizonyíthatjuk, hogy meddig jutottak el az ilyen tanulók az iskolák és a szülők segítségével (vagy éppen az iskolák és a szülők ellenére)! Mégsem ez a csoport az, melynek szolgálatában az iskola a legtöbbet teheti.”

A ma már mindenütt számon tartott hátrányos helyzetű tanulókon kívül észre kell venni a tanulóknak azt a hányadát is, mely sok országban az iskolázás ideje alatt veszíti el érdeklődését a tanulmányok iránt. Ennek nyilvánvalóan vannak tantervi okai (beleértve a tanulást ösztönző és megerősítő anyagok és eszközök nem megfelelő felhasználását.) Azok a tantervi anyagrészek lehetnek elriasztók, melyeket a tanulók képtelenek iskolán kívüli életükkel és jövőbeli elvárásaikkal kapcsolatba hozni.

A levont végső következtetés annak a kiemelésé, hogy — részben az IEA munkálatok hatására is — mind több országban csoporttá szerveződnek az iskolai eredmények mérésében és értékelésében, a neveléstudományi kutatás módszereiben, a feltárt adatok elemzésében és hasznosításában jól képzett személyek. Az ilyen csoportok országos központokként történő elismerése teszi lehetővé új utak keresését a tantervek megalkotásában és a tanulmányok szervezésében. Kezdetben viszonylag kevés tanuló bevonásával puhatolható ki az, amit biztatónak ismernek fel, és fokozatosan, az újítások minden következményével számolva tehetnek javaslatot annak a bevezetésére, ami kísérletileg ellenőrzötten bevált. Az így felfogott tervezés szabadítja meg az iskolát a próbálgatások és tévedések mind elvisehelhetlenebbé váló módszerétől. Itt is szükséges a folytonos nemzetközi összehasonlítás: minden ország egyetlen, de mindegyik tanulhat a többi tapasztalataiból.

Mindabból, amit eddig igen hiányosan összegezhettünk, világosan kitűnik, hogy az IEA tanulmányokat elemző, az iskolai nevelés összefüggéseit jól ismerő, felelős szakemberek a feltárt tényekre támaszkodva fogalmaztak meg elgondolásokat a jövő jobb iskolájára vonatkozólag. Befejezésképpen említék meg egy sokféleképpen kifejezésre jutott óhajt és egy tipikusnak minősíthető feltett kérdést.

Az óhaj az iskolai nevelés hozzáigazítása a felgyorsult tudományos-technikai, gazdasági-társadalmi fejlődéshez. Mind a mai napig a reformokat rendeletek útján nagyobb időközökben vezetik be. Minthogy azonban idő kell ahhoz, hogy a dokumentumok elkészítői, a kellékek megalkotói, a tanító pedagógusok, a vezetésben és ellenőrzésben foglalkoztatott személyek stb. megértsék — a maga egészében átlássák — a reform jelentését és jelentőségét, egy teljes ciklusra (a mi iskola-rendszerünk esetében legalább 4 évre) lenne szükség ahhoz, hogy a reform tudatos megvalósítása megkezdődjék. Az újítások igazi hatását a nyolcadik év végén lehetne értékelni. Ilyen állandóság azonban nincsen, a reform megvalósítása közben elveszíti időszerűségét. Az óhaj beteljesüléséhez a *folyamatos korszerűsítésre* való áttérés vezethet csak el.

A kérdést — IEA tanulmányokat értékelő tanácskozáson — látszólag indokoltan írta fel a felszólaló a teremben levő táblára latinul: *Quis evaluet evaluatores ipsos?* Ki értékelje magukat az értékelőket? Feltevése annak a bizonyítéka, hogy a kérdező és sokan mások személyekhez kötött, szubjektív ténykedésnek fogják fel az értékelést, a pedagógiát nem tekintik tudománynak. A tudomány ugyanis meghatározásszerűen magában rejti a folytonos ellenőrzést és önellenőrzést, a feltárt adatoknak és a valóságos tényeknek szünet nélküli egyeztetését.

Az egész IEA tanácskozást a tudományos alapok megszilárdítására való törekvés jellemezte. Gondolkodtató kérdéseket gyakran tettek fel, a válaszok azonban megnyugtatóak voltak abból a szempontból, hogy az emberek képesek és hajlandók lesznek a számukra fontos tudományok eredményeit megmaradásuk és fejlődésük érdekében hasznosítani.

KISS ÁRPÁD

A SZOCIALISTA ORSZÁGOK V. NEMZETKÖZI TÖRTÉNELEMTANÍTÁSI SZIMPÓZIUMA

A szocialista országok történelemtanítási szakembereinek ötödik nemzetközi találkozója 1973 végén zajlott le Moszkvában és Leningrádban.

Néhány szót az előzményekről. Hazánkban a történelemtanárok az utolsó másfél évtizedben különböző fórumokon gyakran folytatnak eszmecserét szaktárgyuk problémáiról. E tekintetben különösen jó szolgálatot tett és tesz a Történelemtanárok Nyári Akadémiája, mely minden második évben lehetőséget nyújt a szaktudomány új eredményeinek megismerése mellett a történelemtanítás kérdéseinek megvitatására is. Ezeken a rendezvényeken gyakran vettek részt külföldi kollégák. A velük folytatott beszélgetések során az OPI Történelem Tanszékének kezdeményezésére éppen tíz évvel ezelőtt vetődött fel a szélesebb körben történő tájékozódás lehetősége, született meg a nemzetközi történelemtanítási szimpóziум gondolata. Mivel az ötletet a szocialista országok történelemtanításért felelős körei kedvezően fogadták, 1965-ben Berlinben sor kerülhetett az I. Nemzetközi Történelemtanítási Szimpóziум megnyitására.