

ÚJ TÁVLATOK AZ ANGOLSZÁSZ CURRICULUM-KUTATÁSBAN

Az angolszász országokban ugyanúgy, mint másutt, az utóbbi évtizedekben sokszorosára emelkedett a pedagógiai kiadványok száma. A vezetők felismerték, hogy megtérül a ráfordítás, ha nagy összegeket áldoznak pedagógiai kutatásokra. Míg azonban az ötvenes-hatvanas években az oktatás módszerei, a „hogyan tanítsunk” kérdése állt a kutatások homlokterében, az utóbbi tíz évben a figyelem inkább az oktatás tartalmára, a „mit tanítsunk” problémájára irányul. Az angolszász országokban sorra alakulnak a különböző bizottságok, intézmények, szervezetek, melyek feladata egy új, korunk követelményeinek megfelelő curriculum létrehozása.

A curriculum a különböző szerzőknél főként tantervet, tananyagot jelent. Sokan használják a tantárgyak összességének szinonímájaként. Újabban azonban már egy jóval szélesebb értelmezése kezd tért hódítani. Paul Hirst szerint a curriculum olyan előre eltervezett iskolai program, amelynek segítségével a tanulók elérhetnek bizonyos kitűzött oktatási célokat.¹ John F. KERR professzor azt mondja, hogy a curriculumba minden olyan ismeret, illetve ismeretszerzés beletartozik, melyet az iskola tervez és irányít, függetlenül attól, hogy az ismeretszerzés csoportosan vagy egyénileg, az iskola falain belül vagy azon kívül történik.² Az amerikai DAVE már messzebbre megy. Nála a curriculum szó az egész iskolai program jelölésére szolgál. Magába foglalja az eltérő szintű célokat, a tananyag tervezését és a gyakorlatba való áttételét, a tanítási-tanulási folyamatot, a módszereket, az anyagokat és értékelésüket.³

DAVE-hez hasonlóan értelmezi a curriculumot az angol WHEELER, az amerikai EISNER, TABA és CRONBACH — hogy csak a legismertebb szakértőket említsük.

Már a definíció különbözősége is azt jelzi, hogy az angolszász curriculumkutatás útvesztőiben nehéz eligazodni. Összefoglaló elemző mű nem jelent és nem is jelenhetett meg, hiszen mindenhol még csak a munka kezdeténél tartanak, más-más úton haladnak, más-más módon próbálnak eredményeket elérni. Ennek ellenére a szakirodalom tanulmányozása közben sok hasonló vagy azonos kérdésfelvetéssel és válasszal találkozunk.⁴ Melyek azok az általános problémák, melyek az angolszász curriculum kutatást napjainkban leginkább foglalkoztatják?

A leggyakrabban vitatott kérdések a következők:

1. Milyen külső tényezőket kell figyelembe venni egy új, korszerű curriculum tervezésénél?
2. Mit tartalmazzon a tananyag?
3. Melyek azok a módszerek, amelyek leginkább megfelelnek az új tananyagtartalomnak?
4. Hogyan lehetne felülvizsgálni és módosítani az elavult értékelési rendszert?
5. Milyen módon lehet a curriculum-kutatás eredményeit széles körben megismertetni?

Az angolszász szerzők nagyjából azonos következtetésekre jutnak a curriculum-tervezést befolyásoló külső tényezőkkel kapcsolatban. Egyetértenek abban, hogy a tervezésnél korunk gazdasági problémáiból kell kiindulni. Azt vallják, hogy a legfőbb feladat egy olyan tananyag összeválogatása, amely képes arra, hogy a tanulóknban olyan képességeket fejlesszen ki, mint a kérdezni tudás, az önálló válaszkeresés és válaszadás képessége. A gyerekeket ma már nem kész választókra kell megantatani, hanem arra, hogy képesek legyenek a megváltozott körülményekhez alkalmazkodni és az iskolaéveken túl, egy egész életen át tanulni.

Korunk bonyolult társadalmi problémái is hatást gyakorolnak a curriculum tervezésére. Néhány évtizeddel ezelőtt a gyermekek többnyire csak szüleiktől, tanáraiktól szereztek az információkat iskolás éveik alatt, a tőlük kapott értékrendszert tették magukévá és ezen a fel-
nőttkor a legtöbb esetben csak keveset változtatott.

Kétségtelen, hogy napjainkban, amikor a tanulók már gyermekkoruktól kezdve számtalan csatornán jutnak információkhoz, a szülők, tanárok vezetőszerelve, tekintélye csökken. A gyerekek hamarabb érnek, új sajátos értékrendszert alakítanak ki maguknak, ami sokszor nagyon különbözik az általánosan elfogadott normáktól. A curriculum-tervezésnél nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy a gyermekek korábbi éréseinek, önállósodásának pozitív vonásait kihasználjuk és jó irányba tereljük, mert megfelelő vezetés híján a gyerek elvesz a problémák között.

Ha olyan curriculumot tervezünk, amely a gyermekek aktivitásán alapul, amely lehetővé teszi az önálló ismeretszerzést, a kísérletezést, amely biztosítja, hogy a tanár csak irányítsa a tanulási folyamatot, de ne ő legyen minden információ forrása — akkor az iskola külső képe és belső rendje is egycsapásra megváltozik.

¹ P. H. Hirst: The Curriculum. London, 1968. 76.

² Changing the Curriculum. Szerk. J. F. Kerr. London, 1971. 34.

³ R. H. Dave: Lifelong Education and School Curriculum. Hamburg, 1973. 8.

⁴ A nálunk is hozzáférhető művek közül a következőket emeljük ki: R. W. Heath: New Curriculum. New York, 1964.; D. Manning: Toward a Humanistic Curriculum. London, 1971.; H. Taba: Curriculum Development. Theory and Practice. New York, 1962.; D. K. Wheeler: Curriculum Progress. London, 1967.

Eltűnik a ma még oly megszokott kép, amely padban ülő és ásitózó, a tudást passzívan és kényelmesen befogadó tanulókat mutat. Minden mozgásba jön, de ez a mozgás mégsem fegyelméletlenség. Ha maga a curriculum a fegyelem forrása, megszűnnek a fegyelmelési problémák.

Olyan korban élünk, amelyben egyre fokozottabban csökken a munkaidő és ezzel együtt növekszik a szabad idő. A több szabad idő sok öröm és hasznos időtöltés, de unalom és antiszociális viselkedés forrása is lehet. Ezt felismerve az angolszász tantervelmélet szakemberei feladatuknak tekintik egy olyan curriculum tervezését, amely már az iskolaévek alatt lehetővé teszi, hogy a tanulók felkészüljenek a szabad idő helyes felhasználására.

A curriculum tervezésénél még két, az előbbieknél nem kevésbé fontos tényezőt kell figyelembe venni.

A kutatók nem nélkülözhetik a gyakorló pedagógusok segítségét, sőt egy-egy új rész bevezetése után nem árt, ha megkérdezik a tanulók véleményét is.

Miután áttekintettük a curriculum tervezésére befolyást gyakorló külső tényezőket, nézzük meg, hogyan vélekednek az angolszász szerzők a curriculum kutatás legtöbb vitatott problémájáról, a *tananyag kiválasztásáról és elrendezéséről*.

Mivel a tudásanyag egyre növekszik, ez szükségszerűen magával hozza a specializáció problémáját. Egy-egy tudományon belül új területek, új ágak keletkeznek. Követve a tudomány specializálódási folyamatát, ez azt eredményezné, hogy a jövőben mind több és több tantárgyat tanítanánk. Ez a túlzott specializáció egy bizonyos határon túl beláthatatlan következményekkel járna, hiszen ha minden tanuló minden területen elmélyült tanulmányokat folytatna, a képzés felületessé válna, mert az ilyesfajta curriculum nem képes figyelembe venni az egyén szükségleteit, képességeit, érdeklődését.

Mi a megoldás?

A curriculum angolszász tervezői messzemenően egyetértenek abban, hogy ezeket az ellentmondásokat csak egyféleképpen lehet megszüntetni, vagy legalábbis tompítani. Egy mindenki számára közös tananyagot (a legtöbb angolszász szerző „*tananyagmagnak*” nevezi, mi inkább *törzssanyagként* emlegetjük) kell tervezni, amely képessé teszi az egyént arra, hogy jól megállja a helyét, és a társadalom teljesértékű tagjaként éljen. Emellett órakeretet kell biztosítani arra, hogy mindenki érdeklődésének megfelelően *speciális* tanulmányokat folytasson. A tananyag-mag és a speciális tanulmányokra fordított idő aránya iskolatípusonként (és a különböző szerzőknél) változik. Ha a szélsőségek ismertetésétől eltekintünk, elmondhatjuk, hogy a kutatók többségének véleménye szerint legjobb, ha az elemi iskolában mindenki egyforma tananyagot tanul, később fokozatosan emelkedik a speciális képzésre fordított idő, míg a középiskolás kor végére a közös és a speciális tanulmányok fele-fele arányban oszlanak meg. Magasabb szinten a speciális képzés az iskola falain kívül kell hogy történjen, hogy az iskola és az „élet” közti átmenet minél törésmentesebb lehessen.

Hogyan vélekednek a kutatók a tananyag tartalmáról?

Az angolszász szakemberek nézetei megegyeznek abban, hogy a jövőben *nem különálló tantárgyakat* kell tanítani, hanem áttörve a tantárgyi kereteket, egymással összefüggő, egymáson alapuló, elméleti és gyakorlati ismereteket is nyújtó komplex tantárgycsoportokat. Melyek lennének ezek?

1. A temészettudományok a matematikát, a biológiát, a fizikai tudományokat és a technológiát foglalnék magukban.

2. A társadalomtudományok oktatása során a tanulók megismerkednének a közgazdaságtan, a pszichológia, a szociológia és a történettudomány alapjaival.

3. Az alkotó és előadóművészet különböző ágainak tanulmányozása és aktív művelése egészítené ki a tanulók általános közös képzését.

Természetesen a három komplex tantárgycsoport között is vannak összefüggések. Például a történettudomány tanítása során ki kell térni a különböző korok alkotó művészetének ismertetésére. Az emberi viselkedéstípusok tanulmányozásakor nem lehetünk meg a biológia és szociológia eredményei nélkül stb.

A tananyag tartalmára vonatkozó most felállított modell túlzottan általános és tág. Ahhoz, hogy a gyakorlatban is használható legyen, egy sokkal finomabb, részletesebb elemzésre van szükség.

1970-ben a németországi Kasselban megtartott OECD konferencián⁵ a kutatók megpróbál-

⁵ A konferencia anyagát közzétették: *The Nature of the Curriculum for the Eighties and Onwards*. 1972. A könyv első fejezetét Ágoston György ismertette a Magyar Pedagógia 1973. évi 4. számában.

Készségek	Tudásanyag	Beállítódások
1. Magatartásformák 2. Együttműködés 3. Vezetés	A társadalmi realitások széles térképe mint a cselekvés, gondolkodás és érzelmek kerete — társadalmi normák és szabályok — alapvető erkölcsi elvek, mint a problémamegoldás és döntés eszközei — az erkölcsi gondolkodás fő típusai (elméletek) — értékek, értékrendszerek, ideológiák	1. Beleélés 2. Az emberi életet meg kell őrizni, nem pedig elpusztítani 3. Mások emberi jogainak tisztelete 4. Személyes értékrendszer 5. Nyitottság a különböző értékrendszerek felé
Valóságos társadalmi helyzetekben való tanulás — Csoportmunka és a társadalmi érintkezés tanítása csoportokban	A tanulás módszerei — megfigyelés; részvétel a közösség életében — film — szerepjáték, dramatizálás — verbális kommunikáció írott és szóbeli	— Tanárok, akik maguk is tisztelik mindezeket — A fenti értékek tisztelete és elfogadása az iskolai életben — A fenti értékeket kritériumként használni — Megfogalmazni ezeket az értékeket

1. ábra. A társadalmi és erkölcsi fejlődés mutatói

ták körvonalazni a különböző területeken elérendő tudáskategóriákat, az ezekhez kapcsolódó lényeges elsajátítandó készségeket, valamint a kialakítandó magatartásformákat.

Nézzük meg, hogyan alakulnak szerintük a társadalmi, erkölcsi fejlődés mutatói⁶ (1. ábra). Ha a beállítódásokkal kezdjük, némelyik rendkívül fontos lehet az iskola nevelési céljainak realizálása szempontjából, s éppen ezért a tananyagtartalom végleges kiválasztását nagymértékben befolyásolja. Mások kevésbé fontosak, így ezek egyszerűen elhagyhatók.

Áttérve a különböző készségekre, sok közülük több területen is fellelhető, így gazdaságosabbnak tűnik néhány alapkészséget rögtön, már az elemi iskolában megtanítani.

Illusztrálásként a következő főbb készségkategóriák vonultathatók fel.

a) társadalmi készségek: viselkedés és reagálás (társadalmilag elfogadott magatartás, interperszonális kapcsolatok)

b) intellektuális készségek: gondolkodás és kitalálás (ésszerűsége nevelés a vitában, kreativitás a gondolkodásban)

c) numerikus készségek: számlálás és számolási műveletek (a kvantitatív gondolkodás képességének fejlesztése)

d) nyelvi készségek: közlés és közlés-felfogás (a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség könnyedsége anyanyelven és esetleg egy világnyelven)

e) gyakorlati készségek: kivitelezési készség (kézügyesség, pszichomotoros-koordináció)

Ilyen vagy olyan formában minden fő alapkészség felhasználható a három komplex tantárgycsoport oktatása során.

Az angolszász kutatók a konferencia többi résztvevőjével egyetértésben megállapították, hogy a korszerű curriculum tervezése során az eddiginél nagyobb gondot kell fordítani az elméleti ismeretek és gyakorlati tevékenység kapcsolatára.

A jövőben mindinkább arra kell törekedni, hogy tanulóink egy valóságos, aktuális (és nem mesterségesen létrehozott) gyakorlati problémából kiindulva szerezzék ismereteiket. Az ilyesfajta ismeretszerzés egy bizonyos tantárgykörre vonatkozik, de adott esetben kiterjedhet.

Például, ha a tanulók egy folyó vízszennyeződési problémájának megoldását kapják feladatul, nemcsak a szennyeződés eredetét kell megvizsgálni, s nemcsak a különböző ipari hulladékok eltávolításának módszereivel kell megismerkedni, hanem figyelmet kell fordítani a szennyeződésnek a környezetre való hatására is. Napjainkban sok hasonló komplex problé-

⁶ Uo. 30.

mával találkozunk, olyanokkal, amelyek minden szempontból alkalmasak a tananyagba való beépítésre. Ezeket kell felkutatni és kiválasztani.

Ha összegezni próbáljuk az eddig elmondottakat, a tantervkészítés egészen új perspektívái tárulnak fel előttünk.

A mindenki számára kötelező és az egyénileg választható tananyag-tartalom kijelölése jelel az első feladatot.

Az egyénileg választható tananyagot úgy kell megtervezni, hogy azok, akik egy tárgy tanulmányozásában akarnak elmélyedni, azok akik alkotó tevékenységre hajlanak, és azok, akik szakmai érdeklődést vagy szabadidő-igényt elégitenek ki, egyaránt megtalálják a nekik való ismereteket és tevékenységformákat.

A közös kötelező anyag a hagyományos tantárgy-tanítás formájában is beépíthető a tantervbe. Itt a lényeg a tudományág alapjainak az elsajátíttatása. Ebben az esetben az alapkészségek kialakítását egy egymástól szigorúan elhatárolt egységekből álló szakosított tanítás melléktermékének tekintik. A tanulmányozott problémák elszakadnak más tudományok eredményeitől és a gyakorlati élettől.

A hagyományos tantárgytanítás hiányosságainak kiküszöbölésére sok angolszász kutató a témaközpontú tanterv megalkotását javasolja. Először egy általános témát (pl. erő) kell kiválasztani, s ebből indul ki egy fokozatos, ún. „felfejlesztő” tanulás, melynek során az eredet.

I. Szervezeti formák

1. Egyéni munka	a) szabad b) a tanár által irányított c) tervezett
2. páros munka	a) tanár—diák b) diák—tanár
3. kiscsoportos munka	a) a csoportok ugyanazt a munkát végzik b) a csoportok különböző munkát végeznek
4. osztálymunka	a) tanár—osztály (közlés—befogadás) b) tanár—osztály (dialógus) c) vita
5. az osztálynál nagyobb csoportok	a) felolvasás, film, TV b) team-oktatás

II. Tanulási helyzetek

1. szabad játék	
2. felfedezés és kutatás	
3. alkotóképességet és képzelőerőt igénylő munka	a) művészeti b) műszaki
4. tények, készségek és beállítódások elsajátítása	a) próba—tévedéssel b) utánzással c) gépies ismétléssel
5. probléma megoldás	

III. Eszközök

1. emberi források	(tanárok, előadók, asszisztensek)
2. nyomtatványok	(könyvek, jegyzetek)
3. álló vizuális anyagok	(tábla, vetített képek, fényképek)
4. mozgó vizuális és audio-vizuális anyagok	(film, TV, képmagnó)
5. hangberendezések	(magnószalagok, lemezek, rádió)
6. szituáció adta információ	(dramatizálás, szerepjáték)
7. speciális eszközökkel ellátott helyiségek	(laboratóriumok, műhelyek)
8. számítógépek	

2. ábra. A tanítói—tanulói módszerek osztályozása

témát sok szempontból egyre összetettebb formában vizsgálják. Azonban gyakran előfordul, hogy ez az egymásra épülés erőltetett, az utolsó témának csak nagyon áttételesen vagy egyáltalán nincs köze az eredetihez. Az ilyen módon készült tanterv legfőbb hiányossága, hogy a véletlenre bízza a készségek kialakítását.

Az angolszász curriculum-kutatók egy csoportjának véleménye szerint a legkorszerűbb és a jövőben leginkább használható tantervtípus az, amely az alapkészségek kialakításából és a gyakorlati élethez közelálló problémamegoldó feladatokból indul ki.

A tananyag tartalmának ilyesfajta változásai szükségszerűen magukkal hozzák a *tanítási-tanulási folyamat megváltozását* is. Bebizonyosodott, hogy a hagyományos osztálytanítás, melynek során meghatározott számú tanulónak egy speciális képzettségű tanár az unalomig ismert diszletek között ismereteket ad át, már nem lehet elég hatékony.

Ahhoz, hogy a curriculum megfelelően korunk követelményeinek, az eddigieknél sokkal rugalmasabb módszereket, eszközöket és szervezeti formákat kell kialakítani. Az angolszász országok ezen a területen kiemelkedő eredményeket értek el. A kasseli konferencia résztvevői azt a feladatot tűzték maguk elé, hogy az angolok és amerikaiak által már kikísérletezett és az alkalmazás során bevált új módszereket és eszközöket rendszerezze, és valamilyen módon útmutatást adjanak az új curriculumba való beépítésükre.

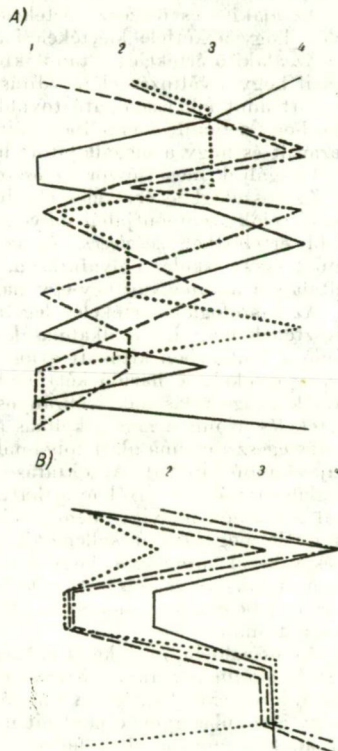
A kategorizálás nem teljes, de így is tartalmazza azokat a pontokat, amelyek jelenleg a legfontosabbak a tanárok és a tantervtervezők számára⁷ (2. ábra).

Hogyan használható fel a módszerek és eszközök ilyesfajta rendszerezése a gyakorlatban? Nézzük meg ezt egy konkrét példán.

Tanárok, pszichológusok és tantervelméleti szakemberek próbálták a fenti rendszer elemeit 12–14 éves gyerekek fő tantárgyaival kapcsolatba hozni (3. ábra).

Az angolszász szerzők véleménye szerint a curriculum tervezése során minden egyes tantárggyal, témakörrel és korosztállyal kapcsolatban végig kellene csinálni ezt a részletes elemzést, mert így csaknem biztosak lehetnének a kiválasztott módszerek és eszközök hatékonyságában.

A tantervtervezők hosszú éveken keresztül nem sok figyelmet fordítottak az *értékelésre*, hiszen ez a probléma látszólag távol esik a curriculum-kutatás fő irányától. Az utóbbi időben azonban a megszokottnál jóval nagyobb számú, értékeléssel kapcsolatos publikáció látott napvilágot Angliában és Amerikában egyaránt.



3. ábra. Példa a tanítási-tanulási módszerek és eszközök rendszerének felhasználására

Jelmagyarázat

- Társadalomtudományok
- - - - Természettudományok
- — — Matematika
- " " " Idegen nyelvek

1. jelentéktelen
2. bizonyos szempontból fontos
3. fontos
4. nagyon fontos

⁷ Uo. 41–43.

A harmadik Nemzetközi Curriculum Konferencián⁸ Oxfordban már külön szekció foglalkozott az értékeléssel olyan elismert szakemberek részvételével, mint R. W. TYLER, M. D. JENKINSON és D. PIDGEON. TYLER, a kaliforniai Stanford Egyetem professzora egy rendkívül egyszerű kérdést tett fel a konferencia résztvevőinek: „Hogyan bizonyosodhatunk meg arról, hogy a tartalmilag megváltozott, korszerűsödött, módszereiben és eszközeiben új tanterv jobb eredményekhez vezet?” Csakis úgy, ha az értékelés problémakörét a curriculum-kutatás részeként fokozott gondossággal vizsgáljuk. (Az angol Tantervi és Vizsgabizottság felismerve ennek jelentőségét, értékeléssel foglalkozó szakembereket vont be a szakcsoportok munkájába.)

A szakemberek nagy része kétfajta értékelést különböztet meg.

Azért kell alkalmaznunk, *alakító értékelést*, hogy állandóan és folyamatosan tudomásunk legyen a tanuló előrehaladásáról, hiszen csak így tudjuk tanulását irányítani. Ez az értékelés alakító abban az értelemben, hogy a tanulók előmenetelében az oktatási célkitűzések elérése szempontjából beálló változásokat jelzi.

Másrészt ahhoz, hogy a curriculum valóban célravezető legyen, *összefoglaló vagy év végi értékelésre* is szükség van. Ez az értékelés arról informál bennünket, hogy a tanuló mennyiben változott meg az oktatási célok elérése szempontjából.

Az alakító és összegző értékelés meghatározásánál szándékosan használtunk más-más igeidőt, hogy a kétféle kiértékelési adat végcélja közötti fokozati különbséget érzékeltessük.

Az *alakító értékelés a tanulókban véghezmenő változás folyamatairól ad képet*. Az igeidő azt jelzi, hogy a változás előmozdítására irányuló folyamat nem zárult le és hogy az értékeléssel kapott adat felhasználható további változások előidézésére. Az *összefoglaló értékelés* azt méri fel, hogy a tanuló mennyiben változott. Ez úgy értendő, hogy a változási folyamat lényegében lezárult és hogy a megállapított hiányosságokon már nemigen lehet javítani.

Vizsgáljuk meg először az összefoglaló értékelést.

Az összefoglaló értékelés elsődleges célja a tanulók besorolása annak alapján, hogy a tantervi célok szempontjából milyen eredményt értek el. Az összefoglaló értékelés a szó legszorosabb értelmében „*végleges*” és az annak alapján történt besorolás többnyire végigkíséri a tanulót egész iskolai pályafutásán. Összefoglaló vizsgák csak hosszabb időközökben vannak és általában a tananyag egy-egy nagyobb egységét foglalják össze.

Az *összefoglaló értékelés legelterjedtebb eszközei az írásbeli tesztek*, amelyeket úgy szerkesztenek meg, hogy alkalmasak legyenek annak felmérésére, milyen mértékben érte el a tanuló a tantervben kitűzött átfogó, általánosabb célokat.

Az értékelésre kerülő két feladat egyikét kitűnően látja el az összefoglaló értékelés. A tanulók rangsorolásának, célirányos, többnyire pontos és megbízható eszköze. Az összefoglaló értékelés azonban nem alkalmas az értékelés másik feladatának betöltésére, arra, hogy az oktatás egész tartama alatt folyamatosan felfedje a tanulás közben előforduló és a besorolás előtt kijavítandó hibákat. Az oktatás egy-egy hosszabb szakaszának végén kialakult egyetlen összefoglaló osztályzat arról nyújthat ugyan tájékoztatást a tanároknak, hogy a kitűzött célok közül a tanulók melyiket nem érték el, de semmi esetre sem mutat rá a hibaforrásokra és nem mutatja meg, hogyan kellene kiküszöbölni őket. Arról nem is szólva, hogy az elégtelenség olyan későn kerül napvilágra, hogy a tanulóknak már sem alkalmat, sem ösztönzést nem lehet nyújtani annak kijavítására. Az alkalom már elmúlt, hiszen az összefoglaló értékelésre ritkán kerül sor, és jelleme miatt amugysem alkalmas arra, hogy megmutassa mikor siklott helytelen vágányra a tanuló.

Az összefoglaló értékelés szűkreszabott határainak kibővítésére szolgál az alakító értékelés, amely alkalmas a tanítási-tanulási folyamat irányítására oly módon, hogy azonnali és folyamatos információval szolgál a tanuló előmeneteléről. Az alakító értékelés lényegében arra irányul, hogy a tanulás gyenge pontjait még az egyes szakaszok — egységek, fejezetek, leckék — tanításának befejezése előtt felfedje. A cél az ismeretek alapos elsajátításának elősegítése olyan adatok szolgáltatásával, amelyek a későbbi tanításnak-tanulásnak irányt szabnak. Az alakító értékelés tehát az egész oktatási folyamatnak szerves része.

Hogy célját elérhesse, az alakító értékelést minél gyakrabban kell alkalmazni az oktatás folyamán. Az ismeretek elsajátításánál mutakozó hiányosságokat idejében kell felfednie, hogy azok kijavítására még az összegző kiértékelés előtt módot adjon. Ha a tanuló csak egy-két, sőt több hónap múlva jön rá, hogy nem tud valamit, amire még az első héten oktatták, akkor már nem sokat segít rajta, ha a mulasztásáról tudomást szerez. Hiányosságait akkor kell a tanuló tudomására hozni, amikor — ha akarja, tudja és az oktatási rendszer lehetővé teszi — még van ideje a hibák kijavítására. A hiányosságok felfedését célzó alakító értékelést főleg azokban a tantárgyakban kell gyakran megismélelni, amelyeknél az oktatás kezdeti szakaszaiban előadottakra épül fel a további tananyag.

⁸ Curriculum Innovation in Practice a Report by J. S. MacLure of the Third International Curriculum Conference, 1967. (London), 1968.

Bármilyen eszközt is használunk az alakító értékelésre, biztosítanunk kell, hogy a tanulók büntetlenül követhessenek el hibákat. Az alakító értékelés a tanulási folyamat szerves része és nem téveszthető össze az érdemjegyzéssel.

Az ilyesfajta részletes és gondos értékelés nemcsak a tanuló szempontjából előnyös. A curriculum-tervezés kísérleti szakaszában, mikor egy-egy anyagrészt új tantervét próbáljuk ki, a kutatók is rendkívül sok hasznos adatot szerezhetnek az összefoglaló és alakító értékelés segítségével a tananyag tartalmára, a módszerekre és eszközökre vonatkozóan.

Az eddigieknél nem kevésbé fontos gyakorlati feladat az új curriculum széles körű bevezetése és elterjesztése. Az angolszász szakirodalom ezen a téren rendkívül változatosságot mutat, éppen ezért csak a leghatékonyabbnak bizonyult módszert ismertethetjük. Az Egyesült Államokban néhány tantárgy új tantervének bevezetésekor sikerrel alkalmazták a következő módszert.

A tantervkészítés elméleti munkálataiba bevont gyakorlók tanárok iskoláiban, az ő vezetésükkel kezdték meg az új rendszer szerinti oktatást. A tanév befejeztével ezek a tanárok és különböző szaktanácsadók hosszabb-rövidebb nyári tanfolyamokon más iskolák tanárait ismertették meg az új tanterv bevezetésének főbb irányelveivel. Így lassanként mind nagyobb területeken, egyre több iskolában tanítottak az új tanterv szerint. Az így tanító tanárok évenként öt szabadnapot kaptak. Ez alatt az idő alatt szervezett foglalkozásokon vettek részt, ahol megvitathatták az időközben felmerült problémákat, elmondhatták nehézségeiket. Emellett a segítség más formájáról is gondoskodtak. Az iskolákat időnként elméleti szakemberek keresték fel, akikről irányítást, útmutatást kaphattak a tanárok.

Az új curriculum ilyesfajta elterjesztése azért bizonyult jóval sikereesebbnek minden megelőző módszernél, mert biztosította a többszöri és több oldalról jövő visszacsatolást. A tervezők értesülhettek munkájuk esetleges hiányosságairól, a tanárok pedig nem maradtak teljesen magukra a nyomtatott személytelen utasításokkal, hanem segítséget kaptak annak megértéséhez és alkalmazásához.

A fentiekhez megközelítőleg hasonló módon próbálják új tanterveiket elterjeszteni az angolok és a kanadaiak is.

Miután megpróbáltam egy rövid, arányaiban szubjektív és távolról sem teljességre törekvő áttekintést adni az angolszász curriculum-kutatás jelenéről, főbb irányzatairól, még egy megjegyzést kell tennem.

A leglényegesebb kérdésre, a *tantervi célok* részletes elemzésére nem tértem és nem is térhettem ki. Ez olyan komplex problémakör, amely egy külön elemző tanulmányt igényel.

FEHÉR KATALIN

A TÖRTÉNELEMTUDOMÁNYOK TIZENNEGYEDIK NEMZETKÖZI KONGRESSZUSA SAN FRANCISCÓBAN

(1975. augusztus 22–29.)

Ha elfogadjuk a klasszikus megállapítást, hogy *Historia est magistra vitae* — történelem az élet tanítómestere —, akkor nem szabad arról sem elfeledkeznünk, hogy itt is kölcsönhatásról van szó: nemcsak az élet okul a történelemből, hanem a történelem is tanul — kell, hogy tanuljon — élettől.

Ebből az elgondolásból kiindulva a szokásosnál jobban kitágíthatnánk e beszámoló kerekeit még akkor is, ha nem ösztönözne erre egy számunkra ugyancsak nem közömbös igény: a permanens tanulás, művelődés igénye.

Tévedés ne essék: nem akarjuk újra felfedezni Amerikát s egy kéthetes kinttartózkodás igencsak felületes benyomásait az általánosítás szintjére emelni, legfeljebb néhány olyan egyedi benyomást szeretnénk papírra vetni, amelyek nélkül a beszámoló — bár tárgyyszerűbb lehetne — de talán mégse lenne élhető.

A tizennyolctagú magyar delegáció utolsó európai állomása Koppenhága volt. Innen indult a többtermes óriásgep közel tizenegyórás leszállás nélküli tengerentúli útjára, az Egyesült Államok-beli Seattle-be. Az óceán-repülés ma már köznapi jelenség, de aki először repül ekkora