

(Stockholm, 1961.)

A folyóirat közel nyolcvan esztendeje tartja számon a svéd pedagógiai életben időszérűvé váló kérdéseket. Szerzőinek sorában ott látjuk a svéd iskolaügy minden fokának elméleti és gyakorlati szakembereit, cikkeiben pedig a nyugati világ pedagógiai kérdéseinek svéd visszhangját.

Az ismertetett évfolyamból két olyan problémát emelünk ki, amelyek jellegzetesen korszerűek: az egyik az osztályozás, mint a tanító segédeszköze a tanulók serkentésében, a másik az iskolai didaktikai kísérletezés szükségyszerűségét hangsúlyozza. Egyik probléma sem érdektelen a mi szempontunkból sem, ezért vázlatosan ismertetjük a cikkeket.

A tanítók állásfoglalása az osztályozás kérdésében (PEEP KOORT). Svédországban 1800 óta osztályoznak tanulókat, de az osztályzás általánossá csak a múlt század végén vált. Mostanában egy viszonylag erős törekvés tapasztalható abban az irányban, hogy a tanuló értékeléséhez egy biztosabb és igazságosabb módszert találjanak, másrészt azonban az osztályozás megszűntetésére irányuló nevelői mozgalom is bontja szárnyait. A két ellentétes irányzat közötti különbség oka feltehetőleg a nevelői tapasztalatok különbözősége, valamint az, hogy az iskolai célkitűzések szempontjait a két tábor különbözőképpen állapítja meg. A progresszívök kisebbsíteni kívánják az osztályozás szerepét, mert kisebb jelentőségűnek látják, másfelől pedig úgy vélik, hogy az osztályozás káros hatású éntudatot fejleszt ki a tanulóknban, ami bizonyos vonatkozásokban megrontja személyiségük természetes fejlődését. Ezzel az elvi megalapozással az osztályozás szerepének korlátozására irányuló törekvés bizonyos magyarázatot nyert: Az effektivisták szerint viszont az osztályozás nem mellőzhető, mert motivációs forrásul szolgál, de különben is több az előny belőle a prognózis- és a diagnózis vonalán, mint az esetleges hátrány a személyiségfejlődés terén.

Szerzőink egy észak-svédországi egységesiskolai körzet 22 hétosztályos iskolájának tanítói között közvéleménykutatást rendeztek problémánk tárgyában. A kérdőíves módszerrel végrehajtott vizsgálat sok érdekes eredménye közül most csak a közvetlenül ide vonatkozókat ismertetjük. A kérdőív 9 pontot tartalmazott. A kérdések így hangzottak: 1. Szükséges-e, az Ön véleménye szerint az osztályozás a tanulók munkájának szorgalmazásához? 2. Gondolja-e, hogy az osztályozás erősíti a tanulmányi fegyelmet? 3. Az Ön véleménye szerint származik-e hasznuk a tanulóknak abból, hogy megosztályozzák őket? 4. Gondolja-e Ön, hogy a tanulók hetedosztályos bizonyítványának osztályzatai — (utolsó

évfolyam!) — megfelelő prognózist nyújtanak a tanuló esetleges továbbtanulásához? 5. Mit gondol, okoz-e az osztályozás kisebbségi érzést a tanulók egy részénél, önelégültséget más részüknél? 6. Mi a véleménye, nem csupán valami szükséges rossz-e az osztályozás? 7. Gondolja-e, hogy az osztályozás egyszerűen megszüntetendő? 8. Gondolja-e hogy az osztályozás hátrányára szolgál az iskolai nevelőmunkának? 9. Mi a véleménye, kell-e osztályozni a dolgozatokat? A megkérdezettek csak a következő szavakkal válaszolhattak: Feltehetően, igen, talán, nem, semmiesetre sem.

A kérdés sorszáma	Feltehetően	igen	talán	nem	semmiesetre sem
1.	20	52	12	8	8
2.	8	48	28	8	8
3.	15	60	20	5	0
4.	20	60	15	5	0
5.	0	5	40	43	12
6.	—	—	—	—	—
7.	0	10	7	40	43
8.	0	3	0	72	25
9.	12	85	0	3	0

A megfelelő számítások elvégzése után szerző a következőket olvasta ki az adatokból: A tanítók általában szükségesnek tartják az osztályozást. A tanítók állásfoglalásában azonban jelentős szerepe van annak, hogy melyik iskolatípusban dolgoznak, valamint az osztály intellektuális standardjának és a tanulók heterogeneitásának is. A magasabb intelligenciájú és a homogénebb osztályok tanítói általában pozitíven foglalnak állást az osztályozás mellett: Az osztályozás azonban közömbös a tanulók erkölcsi szintjének emelése szempontjából. A magasabb hivatástudattal dolgozó pedagógusok általában osztályozás-pártiak. Az összefüggés tehát a tanítók osztályzat-pártisága és a tanulók tanulmányi magatartása között pozitív. Szerző megemlíti még S. RYDBERG 1957-ben végzett vizsgálatát is arra vonatkozólag, vajon kívánná-e a pedagógustársadalom az osztályozást részben vagy egészen valamely egyéb eljárással (együttmunkálkodás, önálló munka stb.) helyettesíteni. A megkérdezettek 66%-a nemmel válaszolt a kérdésre. A magunk részéről csak annyit teszünk hozzá az elmondottakhoz, hogy a válaszok fakadhattak a megkérdezett tanítók felkészítettségével vallott meggyőződéséből, de egyszerűen a megskozotthoz való kényelmes

ragaszkodásból is. Szerzőnk az utóbbi lehetőséget nem teszi fel.

A füzet másik jelentős cikke (J. AGRELL : *A didaktikai kutatás, mint sürgős feladat*) azokra a kérdésekre világít rá, amelyek a didaktikával kapcsolatban — ha nem is így felvetve, — de nálunk is felmerültek : *melyek a didaktika forrásai*, hogyan lehet ezekből haszonnal meríteni. Szerző a bevezető sorokban utal az empirikus és az ezeket követő spekulatív didaktika-alkotó kezdetekre, majd a századeleji experimentációs korszakra, amely szintén eredményezett didaktikai elvonásokat, s a természettudományoktól kölcsönzött egzakt eljárásaival immár tudományos következtetésekig juttatta művelőit, főként az oktatás lélektani összetevőiről gyűjtött és rendezett információival. Szerző e ponton rámutat arra, hogy bár a kísérletezésnek ez a korszaka jelentős hatással volt a didaktikára, ma már túlhaladottnak tekinthető. A kísérlet és a gyakorlat nem egyezett : a kísérleti pedagógia vereséget szenvedett ezen a vonalon, mégpedig elsősorban azért, mert a kísérletek túl mechanikusak, laboratóriumi jellegűek voltak, s távolestek az élet közvetlen gyakorlatától. A didaktika számára tehát *új kiindulópontot* kellett keresni, mégpedig a célszerűen irányított és az iskola gyakorlatában végzett kísérletek keretében. (DEWEY, KERSCHENSTEINER, MONTESSORI, PARKHURST stb.) Így a gyermek és annak fejlődése képezte a lélektani bázist a polgári demokratikus társadalomba beilleszkedő, abban jól funkcionáló ember neveléséhez. A két háború közt, s főként azóta még a struktúrája is kérdésessé vált a hagyományos iskolának. Felvetődött a kérdés, megfelel-e egyáltalán ez az iskola a benne képzendő gyermek adottságaiból folyó igényeknek, s megvan-e benne a cél-elvi egység a társadalommal, amelyet szolgálni kíván. Szerző hangsúlyozza, hogy a döntés csak negatív lehet. Az iskola nemcsak organizációjában, hanem belső működésében is jelentős megújulásra szorul. A megoldás természetesen már iskolapolitikai kérdés, miután az egyéni lehetőségeknek és igényeknek társadalmi előfeltételei vannak. Az új didaktika megalkotásánál tehát a következő kérdésekkel kell számot vetnünk : Mire kell kiképezni az ifjúságot? Mely foglalkozási ág milyen kiképzést kíván? A különböző foglalkozási ágak műféle tárgyi ismereteket követelnek? Mily fokúaknak kell lenniök ezeknek az ismereteknek? Mit követel a társadalmi élet személyi magatartás és munkaerköls címen? Mivel pedig tekin-

tettel kell lenni a gyermek lélektani adottságaira és fejlődési fokára is, további kérdéseként a következő problémák merülnek fel : Mit jelent a gyermek fejlődése a didaktika differenciálódására vonatkoztatva? Hogyan kell megszervezni az iskolai osztályokat? A differenciálódás kérdéseinek vonatkozásában persze a lélektani alapok sem eléggé tisztázottak még, végső elvonásokat végezni egyelőre vakmerő vállalkozás volna. Az iskola közvetlen gyakorlatában kell kikísérletezni, hogyan kell az oktatást és nevelést célszerűen és sikeresen folytatnunk. A ma gyakorlata és a történelmi tapasztalatok nem adnak ezekre a kérdésekre kielégítő válaszokat, mert *mind a feltételek, mind a célok dinamikus változás folyamatában vannak*, s így nehezen megközelíthetők. A régi tapasztalatok csak pedagógiai hipotéziseket adnak, amelyek az iskolai élet mai gyakorlatában vagy beválnak, vagy nem. Mit tehetünk tehát? Egyetlen lehetőség : *iskolai didaktikai kísérletek végzése*, szisztematikus, minden előfeltétel nélküli kísérletezés különböző didaktikai eljárásokkal, az élő, valóságos oktatás folyamatában előállt szituációkban. Tehát nem úgy, mint a század elején láttuk, laboratóriumi kísérleteket kísérelve meg átvinni az iskola valóságába, hanem úgy, hogy az iskola miliójében kell végezni a közvetlen kísérleteket. Szerző szerint Svédországban erre kevés a lehetőség. Nincs eziránt elég hivatalos érdeklődés egyfelől, másfelől pedig a probléma is bonyolult, mégpedig azért, mert a didaktikai kísérletezés szaktárgyi metodikai nehézségekre bomlik. Megfontolni való vállalkozás : belenyúlni egy élő organizmusba (az iskola napi munkájába), s kitenni a gyermekeket különféle, alig ellenőrizhető hatásoknak. A gyakorló pedagógus tehát azért végezhet nehezen didaktikai kísérletet, mert ez metodikai nehézségekkel is keveredik, az elméleti pedagógus pedig azért nem, mert kinti iskolában kellene dolgoznia, ahol bizonytalan alatta a gyakorlat talaja. Szerző mindenesetre hivatkozik egy kísérletre (Österberg, Umea, 1961), melynek lefolytatásában egy kísérleti és egy ellenőrző csoport működése egészítette ki egymást. Az előbbi egy észak-svédországi nyelvjárási területen tanított első elemi osztályban megfelelő oktatási anyagot, az utóbbi ugyanezt egy sima állami egységes iskolában tanította. A kísérlet jó munka volt, s azt mutatja, hogy a nehézségek nem legyőzhetetlenek, ha a kutatók magasfokú tudományos akribiával dolgoznak.

Szathmáry Lajos