

hasonlító tanulmányozása; s a Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia kétévenkénti megrendezése.

A Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia minden alkalommal két témakörrel foglalkozik: általánosságban az oktatás fő tendenciáival, aktuális világméretű problémáival és részletesebben egy speciális kérdéssel.

Az 1975-ös 35. ülészak *a pedagógusok megváltozott szerepét és ennek a tanárképzésre, illetve továbbképzésre gyakorolt hatását* vizsgálta. A társadalmi-gazdasági fejlődés, a tudományos-technikai forradalom következtében megváltozott a tanár feladata, s ennek tükröződnie kell a tanárképzésben is. Az új követelményeknek megfelelően átalakított elméleti képzés mellett nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlati képzésre, s nem utolsósorban a rendszeres és állandó továbbképzésre.

A Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia korábban az alábbi speciális témákkal foglalkozott:

1971. A hátrányos társadalmi helyzet és a tanulmányi eredmény viszonya.

1973. A középfokú oktatás és képzés, valamint a munkaerőhelyzet kapcsolata.

(V) *Hamburgi Pedagógiai Intézet*

Az Intézetet 1951-ben hozta létre az UNESCO. Kezdetben elsősorban az NSZK szempontjából fontos nevelésügyi kérdésekkel foglalkozott, később tevékenysége egyre nemzetközibbé vált, s különböző pedagógiai témák összehasonlító tanulmányozását kapta feladatul. Ilyen jellegű tevékenysége azonban túlságosan szerteágazó volt. 1972-ig például idetartozott a nemzetközi megértésre és békére nevelés kérdéseinek tanulmányozása, az e területen folyó tevékenységek összehangolása is. Az Intézet 1972 óta kizárólag *a permanens nevelés* közoktatási kérdéseivel foglalkozik. Ösztöndíjasok, szakértők küldésével és fogadásával mi is részt veszünk ebben a munkában. Most fejeződött be a „Tanárképzés a permanens nevelés perspektívájában” c. program.

1968–74 között az Intézet Igazgatótanácsának magyar tagja is volt, s képviseltük magunkat az „International Review of Education” c. folyóirat szerkesztő bizottságában is.

A magyar UNESCO-tevékenység az utóbbi másfél évtizedben sokoldalúan fejlődött. Általa nemcsak hazai nevelésügyünk gazdagodik, de a magyar pedagógiai szakembereknek egyre több lehetőséget nyújt arra, hogy megismerjék ezen keresztül is a nevelésügy nemzetközi helyzetét, s — bekapcsolódva ebbe a világméretű pedagógiai tapasztalatcserébe — alakítsák is azt.

SZABÓ MÁRTA

NEVELÉSELMÉLET VAGY PEDAGÓGIAI KISÉRLET?

„Bizonyítani akarom, hogy a kutatás akkor szolgálja az oktatási folyamat mélyebb megértését és csak akkor segíti elő igazán a politikai irányítóinak, végrehajtóinak, tanárainknak és tanulóinknak munkáját, ha három, egymással szoros összefüggésben levő tényező — megfelelő anyagi erőforrás, alkalmas szervezeti keret és »rokonszenvező« politikai, társadalmi és nevelési légkör termékeny kölcsönhatásán alapul. Nyomban hangsúlyozni szeretném, hogy — az elmúlt évtizedben tett jelentős előrelépés ellenére — sok még a hiányosság e

három döntő tényező terén.” Ezekkel, a magyar olvasó számára természetes, polemikus bizonyítást aligha igénylő mondatokkal indítja előadását W. TAYLOR professzor 1971 decemberében, Londonban, az Országos Neveléstudományi Társaság¹ szokásos évi konferenciáján.²

Pedig a Társaság negyedévenként megjelenő folyóiratának hasábjain kizárólag új pedagógiai kísérletek leírása és értékelése kap helyet — a témaválasztás sokszínűsége ellenére — imponálóan egységes szerkezettel: a kísérletek céljának, az alkalmazott módszereknek és eszközöknek, a leszűrt eredményeknek, végül a felmerült problémáknak és megoldandó feladatoknak logikus tömörségű jelzésével. A tanulmányok címei — szinte kivétel nélkül — konkrét pedagógiai összefüggések és elemzések sokaságát sejtetik: Csak taláalomra szemelgetek a nemrégiben megjelentek közül néhányat: „Tantárgy-választás a VI. osztályban”; „Kor, nem, történelem osztályzat és az erkölcsi ítélőképesség összefüggése a középiskolás tanulóknál”; „Társadalomtudomány és tanítás”; „Leendő elemi iskolai tanárok tanítási képességei a gyakorló évbén”; „A figyelés megtanulása”; „Történelem tanítása”; „Hejjesírás — megtanulják-e valaha?”³ Az „*Educational Research*” sokszínű tematikája mögött próbáljunk felfedni néhány jellemző csópontot.

I. Elmélet vagy kísérlet: az angol pedagógiai kísérletek dilemmája

G. B. THOMPSON új-zélandi pszichológus 1972-es tanulmánya („Az együttműködés és a versenyzés hatása a tanulásra”)⁴ az elmúlt két évtized angol pedagógiai-pszichológiai irodalmának egyik legvitatottabb kérdéskörével: a *tanulási hatékonyság-vizsgálatok áttekintésével és értékelésével* foglalkozik.

Együttműködés és verseny csakúgy, mint csoportmunka és egyéni tanulás nem pusztán módszertani megfontolásból elkülönített, hanem fogalmilag is élesen szembeállított kategóriák az angol neveléstudományi szakirodalomban. Így történhetett, hogy az 1950-es évek közepétől — csaknem tíz éven keresztül — tanulmányok hosszú sora tűzte ki célul az egyéni munka és a csoportmunka „elsőbbségének” eldöntését. HALLWORTH (1955),⁵ HUDGINS (1960),⁶ BANGHART és SPRAKER (1963),⁷ SAWIRIS (1966),⁸ NOBLE (1967)⁹ és AMARIA (1969)¹⁰ külön-

¹ National Foundation for Educational Research

² Az előadás megjelent: *Retrospect and Prospect in Educational Research* (Visszapillantás és távlatok a neveléstudományi kutatásban) címmel; *Educational Research* (a továbbiakban: *Educ. Res.*) 1972. nov. 3–9.

³ *Educ. Res.*, 1972. vol. 14–15.

⁴ *Effects of Cooperation and Competition on Pupil Learning*; *Educ. Res.*, 1972. nov., 28–36.

⁵ H. J. Hallworth (1955): *Group work in the Teaching of Geography* (Csoportmunka a földrajz-tanításban); *Educational Review*, 7, 124–33.

⁶ B. B. Hudgins (1960) *Effects of group experience on individual problem solving* (A csoportmunka tapasztalatainak szerepe az egyéni problémamegoldásban); *Journal of Educational Psychology*, 51, 37–42.

⁷ F. W. Banghart and H. S. Spraker (1963): *Group influence on creativity in mathematics* (A csoporttanulás hatása a matematikai problémaképzésre); *Journal of Experimental Education*, 31, 257–63.

⁸ M. Y. Sawiris (1966): *An experimental study of individual and group learning using a linear geometry program* (Az egyéni és a csoportmunka vizsgálata egy lineáris geometria program alapján); *Programmed Learning*, 3, 146–53.

⁹ G. Noble (1967): *A study of the differences between paired and individual learning from a branching program* (A páros tanulás és az egyéni tanulás különbségeinek vizsgálata elágazó program alapján); *Programmed Learning and Educational Technology*, 4, 108–12.

¹⁰ R. P. Amaria, L. A. Biran, G. O. M. Leith (1969): *Individual versus cooperative learning* (Egyéni tanulás kontra csoport-tanulás); *Educ. Res.*, 11, 95–103.

böző iskolatípusokban és változó nagyságú csoportokkal végzett felmérései végül is azonos megállapításokhoz vezettek: önmagában egyik „tanulási helyzet”¹¹ sem eredményez — mennyiségileg kimutatható — teljesítménynövekedést.

A „tanulási helyzet” kifejezés nemcsak nyelvi lazaság az említett szerzőknél — a tanórai tanulást meglehetősen egyszerűsítve, elvásztják a tanítástól; a tananyag tartalmát és szerkezetét pedig csakúgy, mint a tanári és tanulói személyiségjegyeket járulékos vagy éppen elhanyagolható tényezőkként kezelik. Az ily módon bizonytalanul, tágan értelmezett csoporthelyezeten belül is — jellemzője csupán az egyidőben, azonos helyen végzett munka — a kutatók kizárólag az *egyéni* tanulási teljesítményt, pontosabban: néhány ismeret mechanikus elsajátításának fokát mérik. A felhasznált tananyag-részek kiválasztásának szempontjairól és az elsajátítás *valóságos* módjáról¹² semmiféle információt nem nyújtanak.

Ez utóbbi gondolattal kapcsolatos a szemleíró G. B. THOMPSON kritikai megjegyzése: a jelzett tanulmányok egyike sem ad megnyugtató választ a kérdésre: vajon ténylegesen több együttműködés történt-e a csoportmunka szituációjában, mint az egyéni tanulási helyzetben. Hiszen a felsorolt szerzők kivétel nélkül olyan kísérletekről számolnak be, melyekben a kitűzött feladatok akár egyéni, akár közös munka eredményeként egyaránt végrehajthatók voltak.

A tananyag jellege és a feldolgozás módja közti lényegi kapcsolat hiánya készíti THOMPSONT a tanórai feladattípusok alábbi megkülönböztetésére:

1. Kizárólag *egyéni* munkát igénylő feladatok (pl.: személyes élmények, tapasztalatok leírása — „fogalmazási gyakorlatok”).

2. Kizárólag *közös* munkát igénylő feladatok (pl.: színdarabrészek előadása, játékos tanácsulések, viták — „dramatizált játékok”).

3. *Egyéni vagy* együttes munkát igénylő feladatok (pl.: az elemi iskolai olvasás-tanítás vagy a középiskolai történelem-oktatás egyes mozzanatai).

A fenti — mégoly egyszerű, a tanítási módszerek finom átmeneteit-variációit figyelmen kívül hagyó — csoportosítás az angol pedagógiai irodalom első elméleti törekvése a tananyag jellegéből fakadó tanulás-módszertani tipizálásra.

Kevés olyan gyakorlati kutatásról számolhatunk azonban be, amely az adott tantárgy lehetőségeit — legalább részben szem előtt tartva, egyben a *tanulói együttműködést meghatározó tanári irányítás módját* is regisztrálja. MACK KINNON (1959)¹³ és BAKER (1968)¹⁴ azonos tananyag-rész különböző feldolgozási módszereit összevető tanulmányai a csoportos tanulás néhány előnyét példázzák, — ismét csupán az egyéni teljesítmények tükrében.

Hasonlóan töredékes — mert a kiindulásul szolgáló kísérleti alaphelyzettől távolabbi következtetéseiben csak kevéssé elszakadó — vizsgálatok értékelésére kényszerül THOMPSON a *csoportmutatókkal* kapcsolatban. A csoportkohézióknak, az egyéni képességek csoporton belüli heterogenitásának és a tanulócsoporthoz optimális nagyságának bizonytalan meghatározása persze nemcsak a teoretikus

¹¹ Learning condition

¹² E szempontból egyetlen kivétel *Hudgins* tanulmánya (1960): a szerző néhány megfigyelést tesz a csoporton belüli tanulói együttműködésről.

¹³ A. R. MacKinnon (1959): *How Do Children Learn to Read?* (Hogyan tanulnak olvasni a gyerekek?); Toronto: Copp Clark

¹⁴ E. H. Baker (1968): *A pre-Civil War simulation for teaching American history* (Szimulációs módszer alkalmazása az amerikai polgárháború előzményeinek történeti oktatásában); In: S. S. Boocock and E. O. Schild: *Simulation Games in Learning*. Beverly Hills, California: Sage.

(pedagógiai, pszichológiai és szociológiai) alapvetés kidolgozatlanágának következménye — amint ezt a tárgykör angol szakirodalmának ismertetője gondolja.¹⁵

Hiszen TAYLOR (1959),¹⁶ M. E. SHAW és L. M. SHAW (1962),¹⁷ A. J. LOTT és B. C. LOTT (1966),¹⁸ SAWIRIS (1966) valamint AMARIA és munkatársai (1969) két—három-, ill. négyfős csoportokkal végzett „laboratórium” kísérletei — az átgondolt nevelésméleti hipotézisek hiányán túlmenően — „saját”, elsősorban kutatási módszereikből fakadó hibaforrásokat is jeleznek. A túl kisméretű csoportokban, önkényesen kiválasztott (és pusztán a mechanikus emlékezőtehetséget próbára tevő) tananyaggal végzett felmérések során a kiemelt csoportmutató hatásait nem tudják megfelelően elválasztani a többi — a vizsgálat szempontjából másodlagos — tényező következményeitől. Módszereik további matematikus mozzanatára világít a mesterségesen elkülönített kiscsoportokon belül egyoldalúan mennyiségi kritériumok alapján megállapított összefüggések közvetlen — egyéb elvi megfontolásokat kizáró — interpretálása. TAYLOR (1959) valamint M. E. SHAW és L. M. SHAW (1962) kutatásai a csoportkohézióval kapcsolatban; AMARIA és munkatársai (1969), továbbá SAWIRIS (1966) tanulmányai a képességek heterogeneitásáról, meglepő egyöntetűséggel, negatív eredményekről számolnak be: az *egyéni tanulási teljesítmény nem függ a csoportkohézió¹⁹ fokától*; nincs szignifikáns összefüggés a csoporton belüli tanulói képességek heterogeneitásának foka és az egyéni tanulási eredmények között.

Így a tanulási hatékonyság elemzésével foglalkozó szerzők — fonák módon ugyan: előzetes céljuknak látszólag ellentmondóan — éppen a matematikai statisztika eszköztárának „eredendő” megbízhatóságát bizonyítják, e módszerek mechanikus, kellőképpen nem átgondolt pedagógiai alkalmazásával.

Amíg a csoportmunkával kapcsolatban *a vizsgált mutató metodikai szempontból nem kielégítő elkülönítését kifogásoltuk* — a tanulók közti versenyteljesítményközpontú értékelésénél viszont éppen *a verseny-szituációnak a valószínű pedagógiai gyakorlatától történő elszakítását tartjuk* — főként nevelési szempontból, — *indokolatlannak az utóbbi évtizedek angol neveléstudományi és pszichológiai irodalmában.*

BERGAN (1967)²⁰ vizsgálata például — bár a két tanuló közti „páros” verseny előnyeit hivatalosan összehasonlítani a „versenymentes” önálló tanulással — lényegében az értékelés motiváló szerepét szembeesíti a mindenfajta értékelést kizáró laboratóriumi kísérleti helyzettel. Szintén

¹⁵ Ezzel kapcsolatban Vö: N. Gross and W. E. Martin (1952): On Group Cohesiveness (A csoportkohézióról); American Journal of Sociology, 57, 546—54; valamint R. S. Albert (1953): Comments of the scientific function of the concept of cohesiveness (Megjegyzések a kohézió elméletének tudományos szerepéről) American Journal of Psychology, 59, 231—4.

¹⁶ H. O. Taylor (1959): A Comparison of the effectiveness of a lecture method and a small-group discussion method of teaching high school biology (Az előadás és a kiscsoportos vita szerepének összehasonlítása a főiskolai biológia-tanításban); Science Education, 43, 442—6.

¹⁷ M. E. Shaw and L. M. Shaw (1962): Some effects of sociometric grouping upon learning in a second grade classroom (A szociometriai csoportosítás hatása a tanulásra egy második osztályban); Journal of Social Psychology, 57, 453—8.

¹⁸ A. J. Lott and B. C. Lott (1966): Group cohesiveness and individual learning (Csoportkohézió és egyéni tanulás); Journal of Educational Psychology, 57, 61—73.

¹⁹ Csoportkohézió: (az angol kísérleti pedagógiai irodalom „bevált” gyakorlata szerint) a rokonszenvi választások mennyiségének arányszáma. (Kiszámítható az ismert szociometriai módszerrel.)

²⁰ J. R. Bergan (1967): The effects of Observation and Competition on Performance on a Programmed Text (A megfigyelés és a verseny hatása egy programozott feladatsor megoldására); Psychology in the School, 4, 27—9.

csupán a teljesítmény értékelésének pozitív hatását bizonyítják HURLOCK (1927)²¹ és WILKES (1965)²² kutatásai: a tanulócsoporthoz való versenyzésének kedvező lehetőségeit vetik össze — az oktatási és nevelési aspektusokat egyaránt nélkülöző: mert kizárólag az egyéni képességekre hagyatkozó — önálló munkával.

A kiemelt csoportmutató éles elkülönítésének hiánya egyfelől, a vizsgált tanítási módszer túlzott elválasztása a reális oktatási folyamatától másfelől — az angol pedagógiai kutatómódszertan egy töről fakadó, szemléleti korlátait jelzi. Egyéni tanulás és csoportos tanulás, együttműködés és versenyzés — utaltunk már erre — *nem ugyanannak a lényegi folyamatnak: a valóságos nevelő-oktató gyakorlatnak különböző — egymásra épülő és egymást kölcsönösen kiegészítő — szervezeti formái.* Ez a „részleges” látásmód természetesen számos optikai csalódás hordozója: a tanulási eredmények függetlenítése az adott tanulócsoporthoz jellemzőitől [TAYLOR (1959), A. J. LOTT és B. C. LOTT (1966), SAWIRIS (1966)] éppen olyan helytelen, mint a szoros korreláció kimutatása egyetlen — és pedig nem eléggé kimunkált — tanítási stílussal: a versennyel. [HURLOCK (1927), WILKES (1965), BERGAN (1967)].

Az elmélyült elméleti megközelítés hiányosságait — részben szerves következményként, részben viszont önálló hibaforrásként — ekként szövik át és erősítik a konkrét pedagógiai kísérletek metodikai egyoldalúságai.

A tanulási hatékonyság-vizsgálatok sajátos angol zsákutcáját példazzák azok a kísérletek is, amelyek „ismerős módon”, az egyéni verseny *vagy* a csoportverseny — tantárgytól, pedagógustól és tanulóktól független — „elsőbbiségét” hivatottak eldönteni. JULIAN és PERRY (1967)²³, valamint FARRAN (1968)²⁴ kizárólag matematikai módszereket alkalmazó vizsgálatai az egyéni verseny prioritására szavaznak. CRAIG (1967)²⁵ tanulmánya nem mutat ki lényeges különbséget a tanulói verseny két válfaja között. HAMMOND és GOLDMAN (1961)²⁶ összehasonlító kutatásai nyomán pedig az egyéni teljesítmény és az együttműködés konfliktusának kérdése merül fel.

Az elmúlt évtizedek — mégoly vázlatos körvonalazott — konkrét pedagógiai kísérleteiben gyökerezik tehát a témakör angol ismertetőjének, THOMPSONNAK egyszerűsített tanulásmódszertani felosztása, csakúgy, mint az egyes feladattípusokhoz tartozó „példatár” szükségessége.

²¹E. B. Hurlock (1927): The use of group rivalry as an incentive (A csoportverseny motiváló szerepe); Journal of Abnormal Social Psychology, 22, 278—90; idézi: Thompson i. m. 34.

²²G. M. Wilkes (1965): An Experimental Study of the Effect of Competition on the Learning of a Selected Physical-Education Activity Skill (A versenyzés szerepe egy mozgáskészség elsajátításában); Doctoral Dissertation, George Peabody College for Teachers; Ann Arbor, Michigan; idézi: Thompson i. m. 34.

²³J. W. Julian and F. A. Perry (1967): Co-operation contracted with intra-group and inter-group competition) Az együttműködés összehasonlítása a csoporton belüli és a csoportok közötti versennyel); Sociometry, 30, 79—90.

²⁴C. D. Farran (1968): Competition and learning for underachievers (A versenyzés és az önálló tanulás szerepe a gyenge tanulóknál); In: S. S. Coocock, E. O. Schild: Simulation Games in Learning; Beverly Hills, California: Sage.

²⁵G. J. Craig (1967): The Effect of Distribution of Rewards, Grade Level and Achievement Level on Small Group Application Problem Solving (A jutalmazás, osztályozás és a teljesítményszint szerepe a kicsoporthoz való probléma-megoldásban); Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Ann Arbor, Michigan; idézi: Thompson i. m. 34.

²⁶L. K. Hammond and M. Goldman (1961): Competition and non-competition and its relationship to individual and group productivity (A versenyzés és a „verseny-mentes” tanulás kapcsolata az egyéni és a csoportteljesítménnyel); Sociometry, 24, 46—60; vö. még: M. Deutsch 1949: An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process (Az együttműködés és a versenyzés hatása a csoportmunkára) Human Relations, 2, 199—231.

A magyar olvasó előtt — úgy hiszem — világos: a csoportjellemzők fogalmi rendszerének elméleti, szociálpszichológiai aspektusú feltárása, és a — jórészt ezen alapuló — kutatási stratégiák gyakorlati kimunkálása hazai szakirodalmunk kétségtelen pozitívumait bizonyítják az idézett angol pedagógiai és pszichológiai kutatásokkal szemben. Csak illusztrációként említjük ehelyütt PATAKI Ferenc és HUNYADI György könyvét a csoportkohézióról,²⁷ valamint BÁBOSIK István és NÁDASI Mária szorosán pedagógiai indíttatású tanulmányait az oktatás nevelőhatásáról.²⁸

A tanulói együttműködéssel foglalkozó, a hatvanas évek végén kibontakozó hazai vizsgálatok²⁹ a csoportmunkából fakadó lehetőségek három — egymást kölcsönösen feltételező, egymásba szövődő — szintjét különböztetik meg: *a csoport-tevékenység a kutató számára a kísérlet közege („terepe”), az oktatás egyik módszere, s egyben mélyebb — elsősorban neveléseméleti — rendezőelv.*

Az angol tanulási hatékonyság-vizsgálatok nyomán — mint láttuk — számos kutatásmetodikai és azzal összefonódó elméleti probléma merül fel: a matematikai eszközök egyéb elemzési módokat kizáró alkalmazása, az egyoldalúan empirikus, induktív megközelítésmód — szükségszerű — korlátai nem teszik lehetővé a részeredmények mélyebb összefüggésekbe, tágabb neveléseméleti dimenziókba ágyazódását. Joggal vetődik fel tehát a kérdés: honnan ered az *Educational Research* hasábjain megjelenő, új pedagógiai kísérletekről számot adó tanulmányok mozaikszerűsége? Vajon milyen iskolarendszer bázisára épülnek, milyen oktatás szervezeti keretet tükröznek például az előbb ismertetett „tanulási helyzet”-kutatások?

II. Centralizálás vagy decentralizálás: az angol iskolarendszer dilemmája

Anglia iskolarendszerének ismert jellemzője a változatosság. Európa legdecentralizáltabb, a társadalmi igényeket legsokszzerűbben, legrugalmasabban kielégítő oktatási szervezetét ugyanakkor az állam és az egyház erős befolyása hatja át.

A rendszer állami-egyházi kettőssége a mintegy másfél évszázados ún. *önkéntes alapítású iskoláknál*³⁰ a legszembetűnőbb. Típusaik: az egyház által „támogatott”,³¹ „ellenőrzött”³² és a „speciális szerződésen alapuló”³³ iskolák — amint az elnevezésekből is kiténik — csupán az állami igazgatással fordítottan arányos egyházi támogatás mértékében különböznek egymástól. A mintegy 9000³⁴ önkéntes iskola helyzete — a vallásantitással kapcsolatos problémákon túl — számos ellenérzés forrása. Konzervatív vezetésük egyik legfőbb törekvése a helyi állami hatóságok oktatás-módosító javaslatainak elutasítása.

²⁷ Pataki Ferenc—Hunyady György: A csoportkohézió. Bp, 1972; vö. még Mérei Ferenc több oldalról elmélyített fogalomrendszerét — bár a lényegileg összetartozó fogalmak éles elkülönítése itt jóval erőteljesebb, mint kapcsolódásaik bemutatása. (A közösségek rejtett hálózata. Bp, 1971.)

²⁸ Bábosik István—Nádasi Mária: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Bp, 1970.

²⁹ Vö.: M. Nádasi Mária—Bábosik István: A tanulók kollektív magatartási sajátosságainak vizsgálata természetes pedagógiai szituációban; Magyar Pedagógia, 1971/1—2, 25—42.

³⁰ Voluntary schools

³¹ Aided schools

³² Controlled schools

³³ Special agreement schools

³⁴ 1973-as adatok; in: Education in Great Britain and Ireland (A source book; edited by: R. Bell, G. Fowler and K. Little at the Open University, 1973).

Az egyházi iskolák és az autonómiát élvező egyetemek kivételével az alap- és középfokú oktatás helyi szervezetét, tantervének tartalmát és a tanítás módját Anglia 163 nevelésügyi hatóságának egyike irányítja.

A tanulók több mint 90%-a jár a helyi hatóságok jogkörébe tartozó tandíjmentes iskolákba. Az iskolák elenyésző (0,9) százalékát közvetlenül az Oktatás- és Tudományügyi Minisztérium³⁵ finanszírozza: itt a tanulók egynegyede élvez tandíjmentességet³⁶, míg a magániskolákban³⁷ — e kategóriába tartoznak az ismert *Public Schools* — a szülők magas tandíjat fizetnek.

Az iskolaköteles kor határát 1972-ben 15-ről 16 évre emelték. Az alapfokú oktatás³⁸ rendszerint 11—12 év körül fejeződik be. A tanuló-centrikus alapfokú oktatás és a tantárgy-centrikus középfokú oktatás³⁹ távolságának áthidalására az átmenetet zökkenőmentesebben biztosító új iskola-típus⁴⁰ létesítését kezdeményezték az 1960-as évek végén.

A középszintű oktatás hagyományos hármas felosztását — „modern” középiskola⁴¹ (4—5 év tanulmányi idő, szűkebb ismeretanyag), „humán,”⁴² ill. „reál”⁴³ középiskola (6—7 év tanulmányi idő, gazdagabb ismeretanyag) — az ötvenes évek végétől kezdve fokozatosan az általános középfokú iskola⁴⁴ bevezetése váltja fel. Az átszervezés menetét — amely a helyi oktatásügyi szervek kezdeményezésére indult el — a Munkáspárt 1965-ös tervezeete meggyorsította. A Konzervatív Párt 1970-es választási győzelme után viszont lassult az egységesítés üteme, hogy a legutóbbi évben az újabb munkáspárti kormány a folyamatnak ismét némi lendületet adjon. Így a középiskolás tanulók mintegy 40%-a tanul ma az új iskolatípusban.

Az angol iskolarendszer e változatossága természetesen nemcsak a sokágú szervezeti felépítés következménye: a képzés azonos szintjét képviselő iskolák változó színvonala a nevelőtestület és a tanulóközösség helyi összetételétől is függ.

Csökkenő oktatási színvonal és fegyelmezetlenség — az angol pedagógiai sajtó jólismert vitatémája. Jóval nyugalmasabb a brit közoktatáspolitikai „hulálámvérese”: a felsőfokú képzés hálózatának kiterjesztése, a tanár-létszám növelése, az iskolaépületek fejlesztése — zömében gazdasági problémák: nem a politikai nézetek ütközőpontjai. Néhány vitás kérdés persze akad a Munkáspárt és a Konzervatív Párt oktatáspolitikai „pástján” is: a magániskolák és az Oktatási Minisztérium közvetlen anyagi támogatását élvező középiskolák kiváltságos helyzete és — jeleztük már — a középfokú oktatás egységesítése.

Bár a kiemelt iskolák csupán a tanulók 5%-ának biztosítanak helyet, jórészt onnan kerülnek ki a jelentős munkakörök későbbi betöltői. A konzervatívok a minisztériumi iskolák tandíjmentes helyeit persze „elendő” képzési lehetőségnek tartják a hátrányos anyagi helyzetű tanulók számára. A Munkáspárt 1972. évi kongresszusi nyilatkozata viszont általános tandíjmentességet, sőt a magániskolák és a minisztériumi iskolák kiváltságos státusának fokozatos megszüntetését indítványozta. A *The Times* levelezési rovatában — már az év júliusában — meglehetősen érzékenyen reagáltak erre a tervre. A privilegizált középiskolák helyzete összehasonlíthatatlanul több politikai eszmecserének, mint tettnek a forrása — jegyezte meg ironikusan egy munkáspárti pedagógus a hazai iskolarendszerről, még a HEATH-kormányzat idején írt tanulmányában.⁴⁵

³⁵ Department of Education and Science

³⁶ Direct Grant School

³⁷ Independent Schools

³⁸ Primary Education

³⁹ Secondary Education

⁴⁰ Middle School

⁴¹ Secondary Modern School

⁴² Secondary Grammar School

⁴³ Secondary Technical School

⁴⁴ Secondary Comprehensive School

⁴⁵ A. Corbett: Education in England (Az oktatás Angliában) In: Education in Great Britain and Ireland, 1973; 2—8.

A brit oktatás sokarcúságát a *központi tantervek hiánya* egyértelműen bizonyítja. A vallásoktatást kivéve nincs egységesen kötelező tantárgy, általános vizsgakötelesség pedig egyik iskolatípusban sincs. A középszintű oktatásban résztvevő fiatalok — sikeres vizsgák letétele után — 16—17 éves korban alapkörű bizonyítványt,⁴⁶ majd 17—18 éves korban haladó körű bizonyítványt⁴⁷ szerezhetnek.⁴⁸ Így az iskolai tantervek a helyi hatóságok, a tanári és tanulói igények és a vizsgakövetelmények — gyakran ellentétes — szempontjainak figyelembevételével születnek.

Az angol középiskolások tantárgy-választása tehát fokozott tudatosságot és felelősséget igényel: a 13—14 életév körüli döntések — feltételezhetően — az egész további pálya alakulását meghatározzák.

E megállapítás és az iskolaszervezet adta lehetőségek megvalósításának tapasztalatai adják HORNSBY-SMITH és NEWBERY tanulmányának⁴⁹ fonalát az *Educational Research* 1972-es évfolyamában. Felmérésük kiindulópontja egy — a magyar oktatásügyi „párbeszédekkel” látszólag rimelő — gondolat: *a korai szakosodás hátrányainak elemzése.*

Az angol vizsgálat azonban a hazaitól merőben eltérő helyzetet szemléltet: a fiúk és lányok tantárgy-választása lényegesen különbözik; a gyengébb képességű tanulók már a középiskola alsó osztályaiban fokozottabban szakosodnak jobb tanulmányi eredményeket elérő társaiknál; végül: a specializálódás a természettudományok erős háttérbe szorulását eredményezi.

A felmérésben szereplő lányok 94⁰/₀-a⁵⁰ társadalomtudományokból,⁵¹ a fiúk 87⁰/₀-a viszont természettudományokból⁵² szerzett alapkörű bizonyítványt. Feltűnő a biológiai tárgyak⁵³ mellőzése: a lányok 46⁰/₀-a és az egyébként „reál” érdeklődésűnek bizonyuló fiúk 53⁰/₀-a (!) egyáltalán nem vizsgázott biológiából. További „váratlan” adat: a megkérdezettek 21⁰/₀-a a matematikán kívül egyéb természettudományi tárgyból nem tett alapkörű vizsgát.

A szerzők véleménye szerint a tantárgy-választás nemek szerinti erős polarizációja — a nők vonzódása a társadalomtudományokhoz, a férfiak idegenkedése a „humán” tárgyaktól és a biológiától — nem az adatközlők: a mai 24—28 évesek hanem az előző nemzedék: a szülők gondolati beidegződéseit tükrözik.

„Milyen tárgyakat szeretett volna tanulni a középiskola első három-négy évében az alapkörű vizsga letételéig?” — teszik fel ezért a — helyesbítást látszólag biztosító — kérdést a hat éve végzetteknek. A tantárgykörök előbbi hármas felosztását — társadalomtudományok, természettudományok, biológia — ezúttal hatra bővítik. Matematika, természettudományok, biológia, társadalomtudományok, modern nyelvek,⁵⁴ egyéb „humán” tudományok⁵⁵ — az új csoportosítás a megkérdezett fiatalok vágyainak pontosabb feltérképezését szolgálja. Mégis a vártnál

⁴⁶ General Certificate of Education at Ordinary Level

⁴⁷ General Certificate of Education at Advanced Level

⁴⁸ Egy másik bizonyítvány-típus: Certificate of Secondary Education — az alapkörű bizonyítvánnyal egyenrangú. (Kiadása nem az egyetemei bizottságok, hanem a helyi középszintű oktatási szervek jogkörébe tartozik.)

⁴⁹ M. P. Hornsby-Smith and C. J. Newbery: Subject specialization at school (Tantárgyi szakosodás az iskolában); Educ. Res., 1972, nov. 55—62.

⁵⁰ A felmérést a szerzők 200 volt középiskolai tanuló adatai alapján végezték 1970 júniusában, Surrey megyében.

⁵¹ Social Sciences

⁵² Physical Sciences (ide értve a matematikát is)

⁵³ Biological Sciences (kirekesztve a természettudományokból)

⁵⁴ Modern Languages (német és francia)

⁵⁵ Other Arts (angol nyelv vagy irodalom; latin nyelv)

kisebb arányban szerepelnek a nem tanult vagy csak rövid ideig tanult tárgyak: a lányok mindössze 20%-a választott „volna” természettudományokat, a fiúk 33%-a modern nyelveket. A biológia „státusa” továbbra is elhanyagolt, sőt: még mindig többször szerepelt a lányok „igénylistáján”, mint a fiúkné.

Az újabb — a jelzett pályaválasztási aránytalanságokat korántsem ellen-súlyozó, csak kis mértékben korrigáló — adatok fényében HORNSBY-SMITH és NEWBERRY az elhamarkodott, vagy éppen a szülők által sugallt, specializálódás hátrányait véli felfedezni. Pedig a kutatók utóbbi „helyesbítő” kérdése metodikai szempontból is vitatható: hiszen a válaszok — legalább részben — a volt diákok jelenlegi, és nem a középiskolás-kori gondolkodását tükrözik. E módosított körülménnyel azonban a tanulmány írói nem számolnak. Aminthogy nem veszik figyelembe a tantárgy-választás nemek szerinti kettősségének mélyebb — az elhamarkodott egyéni döntéseket részben erősítő, részben egyszerűen közömbösítő — okait: Anglia „rugalmas” iskolarendszere kevés objektív — a szervezeti követelményekből fakadó — lehetőséget nyújt a szakképzés és az általános képzés optimális arányának megtalálására. Sőt — amint PETERSON (1960);⁵⁵ LEWIS (1963);⁵⁷ HUDSON (1963, 1966);⁵⁸ WILKINSON (1967)⁵⁹ és más pedagógusok vizsgálatai is bizonyítják — valamely tantárgy-csoport választása Angliában tulajdonképpen kizárja egyéb tudományok — akár csak középiskolai szintű — megismerését.

Jellemzően szemlélteti az előbbi gondolatot a „Mit szeretett volna tanulni?” kérdésre reagáló válaszok éles — tantárgy-kör szerinti — elkülönülése. Surrey megye egyik jónévé középiskolájának 1964-ben végzett diákjai 50%-ban legalább egy társadalomtudományt, 25%-ban egy modern nyelvet vagy egyéb „humán” tudományt, és mindössze 20%-ban matematikát, vagy biológiát választottak volna — hat évvel a középiskola elvégzése (tehát a haladófokú bizonyítvány megszerzése) után.

A HORNSBY-SMITH és NEWBERRY szerzőpár most már kénytelen levonni az önkritikus — mert részben elméleti hipotézisüket, részben gyakorlati vizsgálati módszerüket cáfoló — következtetést: a szakosodás idejének késleltetése sem vezetne szükségszerűen a természettudományos érdeklődés növekedéséhez. Az önkritikus megjegyzés jogosságát persze csak némileg „enyhíti” a Tudománypolitikai Tanács⁶⁰ 1968-as — hasonló tévedésekről árulkodó beszámolója. Az ún. Dainton-jelentés⁶¹ szerint ugyanis az egyéni ízléshez jobban alkalmazkodó, gazdagabb választási lehetőséget kínáló és kevesebb vizsgakötelezettséget javasoló helyi tantervek növelnék a matematika és a természettudományok vonzerejét.

⁵⁶ A. B. C. Peterson (1960): Arts and Science Sides in the Sixth Form („Humán” és „reál” tagozat a VI. osztályban); Oxford, Univ. Department of Education; idézi Hornsby-Smith—Newbery i. m. 55.

⁵⁷ D. G. Lewis (1963): An investigation of the subject preferences of grammar school pupils (Tantárgy-választás a „humán” típusú középiskolában); Durham Res. Rev., IV., 14, 195—205.; idézi D. G. Lewis: Educ. Res., 1972. nov. 22—23.

⁵⁸ L. Hudson (1963): The relation of psychological test scores to academic bias (A pszichológiai tesztek eredményének kapcsolata a főiskolai pályaválasztással); British Journal of Educational Psychology, XXXIII, 120—31.; L. Hudson (1966): Contrary imaginations: A psychological Study of the English Schoolboy (Ellentétes elképzelések: Az angol diák pszichológiája); London: Methuen.

⁵⁹ W. J. Wilkinson (1967): An analysis of the choice of subjects in the sixth form (A VI. osztályosok tantárgy-választásának elemzése); Educational Review, 19, 2 99—109.

⁶⁰ Council for Scientific Policy (1968)

⁶¹ The Dainton Report: Inquiry into the Flow of Candidates in Science and Technology into Higher Education (A jelentkezők áramlása a felsőfokú természet- és műszaki tudományos oktatás intézményei felé), London: HMSO, 1968.

Újabb tanterv-variációk, nagyobb helyi önkormányzati önállóság, lazább központi irányítás természetesen tovább fokozná a brit oktatáspolitikát — jórészt amúgyis a túlzott decentralizálásból eredő — aránytalanságait.

Az idézett tanulmányírók — HORNSBY-SMITH, PETERSON, LEWIS, WILKINSON és HUDSON — módszertani dilemmája: többek között a *valóságos és elképzelt* szaktárgyválasztások ellentmondásának pusztá konstatálása — tehát szorosan kapcsolódik a „rugalmas” oktatási hálózat szervezeti dilemmájához. Elhamarkodott, nem tudatos tantárgyi orientáció; a tehetséges középiskolások szakmai egyoldalúsága; a gyenge tanulók intenzív szakosodási „stratégiája” a bizonyítvány megszerzése érdekében; a valóságos és elképzelt választások növekvő diszharmonija; a specializálódás nemek szerinti polarizálódása; végül a „humán” tudományok növekvő és a „reál” tudományok csökkenő státusa — egyként a brit közoktatáspolitikát egyoldalúságaiban, szervezetlenségében gyökerezik.

A 60–70-es évek angol pedagógiai szerzői jó érzékkel — olykor szellemesen — szemléltetik iskolarendszerük szimptomáit. Időnként, például az egyéni választások esetlegességének kimutatásakor, vagy a középiskolai tanulmányok és a későbbi pálya disszonanciájának jelzésekor,⁶² találó diagnózissal is szolgálnak — de aligha jutnak el a lényegi okok feltárásiáig, a problémák mélyebb, főként elvi-szemléleti gyökeréig.

III. Humán-tudomány vagy reál-tudomány: az angol tudomány-rendszeren dilemmája.

Vajon a túlzott specializálódás: a „hasonló”, egymáshoz közelálló tantárgyak tanulása idézi-e elő a matematika vagy éppen a biológia háttérbe szorulását? — kérdezi HORNSBY-SMITH és NEWBERY, ragaszkodva előző feltevésekükhöz. De mely tárgyak kombinációja tükrözi igazán valamely *szakterület* választását? Vajon milyen kategorizálás alapján dönthető el, hogy a diákok a *szakképzés* vagy az *általános képzés* útját járják-e be középiskolai éveik alatt? — ütközünk nyomban a — nem csupán pedagógiai-módszertani — problémába.

Az idézett hármast, ill. hatos felosztás természetesen most nem megfelelő, de egy néhány évvel ezelőtti rendszerezési javaslat⁶³ — a „humán” és a „reál” alapvizsgák száma szerint — sem bizonyult eredményesnek. Számos tantárgycsoportosítási kísérlet után szerzőink végül az Oktatási Minisztérium tudomány-felosztásának módosított változata mellett döntenek:

1. „Humán tudományok” = *Arts*: irodalomtudomány, nyelvtudomány (az angol nyelvet kivéve), művészetek.
2. „Reál tudományok” = *Science*: fizika, kémia, biológia, matematika.
3. „Társadalomtudományok” = *Social Science*: jogtudomány, közgazdaságtudomány, szociológia, történelem.

A felsorolás hiányai persze nyilvánvalóak. Jóval kirívóbb azonban az angol terminológia (*arts*: „művészetek”; *science*: „tudomány”; *social science*: „társadalomtudomány”) nem csupán a korábbi, a múltból megőrzött nyelvhasználatot, hanem a jelenlegi fogalmi-jelentésbeli bizonytalanságot is tükröző

⁶² Vö. *Hornsby-Smith—Newbery*: i. m. 57.

⁶³ C. M. *Phillips* (1969): *Changes in Subject Choice at School and University* (Változások a középiskolai és az egyetemi tantárgyválasztásban); London, Weidenfeld and Nicholson.

eklektikussága. A „humán tudományok és” a „társadalomtudományok” elválasztása — többek között — a történettudomány helyét teszi kérdésessé,⁶⁴ hogy a neveléstudományról ne is szóljunk... A földrajz tudomány besorolása szerzők szerint változó.⁶⁵ A HORNSBY-SMITH-éktől idézett *Physical Science*⁶⁶ — *Biological Science* megnevezés pedig egyrészt az élettelen és élő természettel foglalkozó tudományok teljes elkülönítését, másrészt a kémia bizonytalan rendszertani státusát eredményezi.

Így nem kétséges, hogy szerzőink nem találtak megfelelő és elegendő kritériumot a középiskolai tanulók „szakosodási”, illetőleg „vegyes tantárgy-választási” stratégiájának megkülönböztetésére.

Az angol diákok gyakran kifogásolt tárgyválasztása — néhány tudományterület iránti vonzódása, más tudományok iránti ellenszenvé — érthető tünet; nemzedékek gondolkodásába mélyen beivódott előítéleteket takar: a nőket a társadalomtudományok, a férfiakat a természet-tudományok perspektívája felé irányítja; a biológiát történetesen a perifériára szorítja. A brit oktatási hálózat osztozottsága, az egyes képzési szintek közti szerves kapcsolat hiánya, de különösen a középfokú oktatás mindmáig érvényben levő „humán”-„reál” tagolódása újratermeli és továbbberősíti a jelzett elfogultságokat.

Ha pedig megpróbálunk még mélyebbre ásni: olyan — elvi-szemléleti — tényezőre bukkanunk, amely az *angliai* viszonyok között csak sajátos színezetet nyer, de úgy szólván az egész *polgári* tudományrendszertant jellemzi. A polgári tudományelmélet más országokban és mindmáig sem tudta meghaladni azt az újkantianus — kivált WINDELBANDnál és RICKERTnél megfogalmazott — osztályozást, amely a reál-tudományokat és a humán-tudományokat nemcsak megkülönbözteti, hanem élesen szembeállítja egymással. Az előbbieket „törvényfeltáró” (nomothetikus) tudományoknak, az utóbbiakat „tényfeltáró” vagy „egyenítő” („idiografikus”) tudományoknak minősíti. S e téren mindazóta legfőbb annyi „engedményt” tett, hogy az utóbbiak közül egyeseket társadalomtudományoknak ismert el: ezeket jelöli az idézett *social science* kategóriáival; másokat viszont a humán-tudományok csoportjában tartott: ezeket nevezi *arts*-nak a tradicionális angol nyelvhasználat. — Ennek a kérdéskörnek a részletesebb vizsgálatára ez alkalommal persze nem vállalkozhatunk.

A polgári tudományszervezés következetlenségeiből, a szigetország oktatási rendszerének osztozottságából, az angol társadalom széles rétegeibe beivódott előítéletekből eredő problémák sajátos együttese lényegében minden diák tantárgy- és pályaválasztására rányomja bélyegét: esetlegességben és véletlenszerűségben, az iskolarendszer adottságaihoz való kényszerű alkalmazkodásban nyilvánul meg és a fent vázolt aránytalanságokat szüli.

De előtűnnek ugyanezek a tényezők — teljes összefonódásukkal — az angol neveléstudományi kutatásokban is.

⁶⁴ Az Oktatási Minisztérium dokumentumában például nem a társadalomtudományok között szerepel.

⁶⁵ *Peterson* (i. m.) a „humán tudományok” (*arts*) közé sorolja, de gyakori a „reál tudományok” (*science*) kategóriájába történő besorolása is.

⁶⁶ A nyelvhasználat itt ismét jellemző. A *physical* szó jelentése: anyagi, testi (szemben a „moral”- erkölcsi, „spiritual”- szellemi jelentésekkel); a „*physics*” szó pedig a tudományoknak az anyaggal és az energiával foglalkozó csoportját jelenti — a kémiát és biológiát kirekesztve. Vö.: *The Concise English Dictionary*, Oxford, 1954.

„Rugalmasabb tantárgycsoport-definíciókra van szükség” — írja McNAIR⁶⁷ 1970-ben. És az eredmény? A középiskola végzős diákjainál — a matematikai módszerek legszélesebb skálájával sem tud kimutatni jellemző tantárgyválasztási típusokat.

Nevelélméleti hiányokkal ötvöződő kutatásmetodikai egyoldalúságokat számos — korábban elemzett — pedagógiai kísérlet is feltárt. Most látjuk a hiányok távolabbi kapcsolatát a polgári tudomány-osztályozással, illetőleg „leszapódását” a brit közoktatási rendszerben.

Befejezésül érdemes meghallgatni W. TAYLOR professzor bevezetőnkben idézett előadásának néhány további sorát: „A neveléstudományi kutatások célja az, hogy segítséget nyújtson a gyakorló pedagógusoknak — elkerülve a tudálékosság, ill. a puszta adathalmazás buktatóit. Célja, hogy az angol oktatási hagyományok ősdi, elavult jegyeit kirostálja, de megőrizze az értékeseket.”⁶⁸

De nyomban kiderül: az előbbi gondolatok nem TAYLOR professzortól származnak 1971-ből — maga is csak idézi őket —, hanem az Oktatási Minisztérium egyik tisztviselőjétől, M. SADLERTŐL — 1903-ból. Szemléletmást alig veszítettek időszerűségükből háromnegyed évszázad alatt.

B. PACH ÉVA

ŐRIZZÜK A PEDAGÓGIA HITELET!

Feljegyzések egy könyv margójára

A közoktatás hatékony fejlesztését szolgálja-e a pedagógia? Tudomány-e a pedagógia? Jobbítja-e a gyakorlatot? Nyitott, egzakt tudomány-e? Ezek a kérdések nap mint nap felmerülnek a neveléstudományban, a közoktatás gyakorlatában, ezenkívül foglalkoznak vele a közművelődésben közelebről vagy távolabbról érdekelt tudományok, sőt a tág értelemben vett hétköznapi közvélemény is hangot ad kételyeinek. Akadémikus vitában felsorakoztathatnánk pro és kontra érveket, például vizsgálhatnánk a pedagógia egzakttsági szintjét, beszélhetnénk gyakorlatra figyelő, azt orientáló jellegéről vagy kiemelhetnénk a pedagógia túlzottan általános, gyakorlattól elszakadó jegyeit, de ehelyett — többek között — járható az egyes pedagógiai művek értékelésének útja is. Jó pedagógiai elméletek, élő pedagógiai problémára sajátos pedagógiai választ adó gondolatok adhatnak meggyőző, a pedagógia mellett szóló választ a feltett kérdésekre. A „jó” pedagógiai elméleteket bemutató művek emelhetik és emelik a neveléstudomány értékét, őrzik hitelét. A neveléstudomány szempontjából is létfontosságú, hogy érzékeny felelősséggel bánjanak a pedagógiai jellegű munkák nyilvánosság elé bocsátásával. Mindezeket a gondolatokat NAGY Ferenc *A tanárok kérdéskultúrája* című munkája váltotta ki belőlem. Ez a mű nem gyarapítja az elméletet, nem szolgálja a gyakorlatot, ennek ellenére nélkülözhetetlen könyvként ajánlják a pedagógusoknak.

Ha a tudományosság napjainkban leginkább elfogadott kritériumaival szembesítjük a könyv gondolatait, akkor kétségek merülnek fel bennünk: *Vajon tudományos produktummal állunk-e szemben?*²¹

⁶⁷ J. M. McNair (1970): *The Choice of Sixth Form-Subjects* (Tantárgy-választás a hatodik osztályban); Unpublished MEd thesis, University of Manchester; idézi D. G. Lewis: *Subject choice in the sixth form: a critical review of research* (Tantárgy-választás a hatodik osztályban: a kutatások kritikai áttekintése); *Educ. Res.*, 1972, nov., 21—27.

⁶⁸ W. Taylor i. m. 3.

²¹ A kritériumok kiválasztásánál felhasználtam *Magyar Beck* István könyvét: *Kísérlet a tudományos alkotás produktumának interdiszciplináris meghatározására*. Bp. 1976.