

„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 tudátlékosság, 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. Szemlátomást 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.

A szerző a *kérdéskérdést a gondolkodásfejlesztés egyik legfontosabb eszközének tartja*, ezért foglalkozik a gondolkodás jellegzetességeivel, bemutatja a tanári kérdések történetileg kialakult típusait, ezután a gondolkodásfejlesztés szempontjából kategorizálja a tanári kérdéseket, vizsgálja a jelenlegi tanári kérdéskérdés gyakorlat hatását a tanulók gondolkodására, majd leírja a gondolkodást fejlesztő kérdéskérdés-kultúra jellegzetességeit. A gondolkodás sajátosságaitól a helyes tanári kérdéskérdés-kig terjedő gondolatsor önmagában imponáló, de ez már nem mondható el a kidolgozás színvonaláról és így a kutatási eredményekről sem.

Nem teljesültek a probléma megoldásának alapvető feltételei, *elmaradt a szakszerű, tervszerű és pontos szakirodalmi tájékozódás*.

Az irodalomjegyzékben összesen nyolc 1970–1973 között született munkát jelölt meg a szerző forrásként: ÁGOSTON Gy.: Nevelésmélet, KELEMEN L.: A gondolkodás rugalmasságának fejlesztése . . . , J. LONPSCHER: Zur Entwicklung . . . , Az MSZMP KB 1972. jún. 14–15. határozata, SALAMON J.: A gyakorlati problémamegoldás . . . , UZNAÐZE: A beállítódás pszichológiája, G. WILDAUER: Über den Russischunterricht . . . Bármelyik gondolkodást emeljük ki a könyvnek, időben és térben szűkkörű információszerezést látunk. Nem szerepelnek olyan alapvető művek, mint M. D. GALL: The use of questions in teaching. Review of Educational Research, 1970. 695–697.; 707–721.; N. M. SANDERS: Classroom Questions: What Kinds? Harper and Row, New York, 1966. művei.²

Nemcsak a „szűkkörűség” okoz gondot, de a művek szelektálása, értelmezése és magyarázata is.

Nem oldotta meg a szerző a kulcskérdést, tehát *a gondolkodás fogalmi tisztázását*. Nem örökbecsű, általános definíciót hiányolok, csak a problémahelyzet valódi, hű bemutatását. Tükrözi-e a gondolkodásról kialakult tudományos képet a szerző jellemzése?

„Általában megegyezés található abban, hogy a gondolkodásnak az alábbi meghatározásait fogadják el:

1. Korábbi felfogás szerint: A gondolkodás a legmagasabb rendű megismerés, amely a tőlünk függetlenül létező objektív valóság tárgyainak, jelenségeinek, folyamatainak lényeges, közös tulajdonságait, összefüggéseit, viszonyait közvetett, általánosított elvont formában a második jelzőrendszerre támaszkodva tükrözi tudatunkban.

2. Napjainkban a gondolkodást mint feladatok megoldását fogják fel. Ez utóbbi értelmezés elsősorban a gondolkodás folyamatára vonatkozik. E felfogás szerint a gondolkodás problémamegoldás.

3. Az utóbbi évtizedben a gondolkodásnak egy új értelmezése alakult ki. Napjainkban is egyre terjed a megismerésnek és ezen belül a gondolkodásnak, a megismerés legmagasabb fokának információszerezésként, információátalakítási folyamatként való felfogása és vizsgálata.” (11–12. o.)

Számos tény teszi elfogadhatatlanná ezt az osztályozást, illetve ezeket a definíciókat.

Homályos az időrendi felosztás, az olvasó nem tudja meghúzni az időhatárokat. Az irodalomjegyzék sem ad eligazítást, mert nem kapcsolta szerzőkhöz az egyes gondolatokat, kivéve az információelméletre építő nézetet. Az itt közölt irodalom alapján is felbukkan a kérdés: Napjainkban is aktuális és mértékadó forrásokhoz nyúlt a szerző? (Idézett szerzők: St. GOLDMAN 1954., L. J. GUTENMAHER 1960., A. A. HARKEVICS 1956., F. N. SEMJAKIN 1965.)

² L. még a Far West Laboratory kiadványait!

A „gondolkodásfelfogások” sokféleségének és differenciálódásának illusztrálására elegendő-e, ahogyan a szerző RUBINSTEIN, GALPERIN, MENCSINSZKAJA és UZNADZE elméletét vázlatosan ismerteti? Természetesen a szűkös szakirodalom sem magyarázhatja teljes egészében a felosztás fogyatékososságait. A magyarázatot inkább abban látom, hogy nem vette számba a gondolkodás alapvető problémáit (többek között a gondolkodás és a valóság viszonyának, a gondolkodás folyamatának, tartalmának és produktumának kérdéseit), nem rögzítette, hogy az egyes iskolák a gondolkodást milyen szemszögből közelítik meg, például a folyamatot vagy a produktumot elemzik-e? Ezek az elméleti gyengeségek vezethettek a hiányos és félreérthető jellemzéshez, az alapvető logikai elvet megsértő felosztáshoz. Felosztásának ugyanis több alapja van: a gondolkodás szerepe a megismerésben és a gondolkodás folyamata. Nem vette figyelembe, hogy a gondolkodás folyamatáról különbözően vélekedők azonosan is láthatják a gondolkodás és a megismerés viszonyát.

Talán sikerült érzékeltetnem, hogy a szerző nem választotta szét a nyitott és a lezárt problémákat, nem vállalkozott a kritikai elemzésre sem, így megelégedett egy szürke, semmitmondó definícióval: a gondolkodás problémamegoldás. Merészen azt a kijelentést is megkockáztatta, hogy ebben egyetértés van a gondolkodáspszichológiában. (16. o.) Hogyan egyeztessük össze ezzel a véleménnyel például a fogalommegértésre vagy az asszociációra építő elméleteket? Úgy vélem, hogy a gondolkodás területén nem törekedhetünk egy általános, illusztratív definícióra, de lépéseket kell tenni a különböző elméletek azonosságainak és különbségeinek bemutatására, és azonfelül saját koncepciónk egyértelmű, nemcsak az óhajtott szintjén maradó megfogalmazására.

A gondolkodás tudományos helyzetéről kialakított inadekvát kép és a zavaróan szűkszavú, ugyanakkor túl általános gondolkodás-definíció kedvezőtlen hatása végigkíséri a mű egészét. *Nehezen lehet követni a szerző igyekezetét a „gondolkodásnevelés” különböző iskoláinak bemutatásánál.* (47. o.) Nem lehet felfedezni és megérteni a rendezési elvet, igaz, hogy kár keresni is, hiszen a szerző írja: „Rendszerezésük a sokféle iskola, a nagy irodalom, az elvont tárgyalási szint, a szüntelenül folyó kísérletek és a rendszerezési elvek hiánya miatt nem tekinthető lezártnak.” (45—46. o.) Vállalhatjuk-e a tudományos probléma bemutatását, abban az esetben, ha nem találunk legalább a pedagógiai probléma szempontjából hasznos rendezési elvet?!

Az egyes iskolák (bár inkább csak különálló kutatókról beszélhetünk) tárgyalásánál partikuláris, a gondolkodás, a személyiségfejlesztés és az iskolai oktatás szempontjából lényegtelen gondolatokat közölt a mű írója, ezért lett olyan sokszínűvé ez a paletta, ezért kerültek egymás mellé össze nem kapcsolható kutatók és eszmék (W. STERN, LÉNÁRD Ferenc, KELEMEN László, NAGY Sándor, SZÁNTÓ Károly, ÁGOSTON György) és alkotnak külön csoportot a lényegről azonosat mondók.

Néhány kutató gondolatainak hosszadalmasabb leírásával (például: P. JA. GALPERIN, D. N. BOGOJAVLENSZKIJ, N. A. MENCSINSZKAJA, KELEMEN László, LÉNÁRD Ferenc) *elfedi a források jelentőségét*, például J. PIAGET, A. N. LEONTYEV és L. SZ. VIGOTSZKIJ *eredetiségét*. Az utóbbi két szerzőt meg sem említette, csak felhasznált gondolataikkal találkozunk, jóllehet munkásságuk ismerete nélkül nem lehet megérteni és értékelni GALPERIN, sőt a szovjet gondolkodáslélektan eszmevilágát sem. PIAGET koncepciója pedig sajnálatosan leszűkült az életkori szakaszolás ismertetésére és a „műveletek” jelentőségének megemlékezésére, nem hívta fel a figyelmet a fogalomfejlődés kidolgozására, nem tájékoztatta az olva-

sót PIAGET megismerési koncepciójáról, elmaradt az interiorizáció PIAGET-féle jelentésének bemutatása. (Az utóbbira azért is szükség lett volna, mert GALPERIN interiorizációfelfogását tárgyalta.)

Nem végezte el az alapvetően kardinális kérdésnek, *a gondolkodás és a megismerés* viszonyának világos, egyértelmű leírását, többféle, egymásnak ellentmondó nézetet is közölt, értékelés, elemzés nélkül. Mindez komoly félreértésekhez, durva félremagyarázásokhoz vezethet. Egyik legjellemzőbb példája ennek, hogy minden kritikai megjegyzés nélkül hagyta azt az impliciten megfogalmazott nézetet, hogy a gondolkodás problémáit a szecsenovi—pavlovi reflexelmélettel megoldottnak tekinthetjük. (14. o.) Maga PAVLOV sem gondolta, hogy a pszichikum determináltsága az anyagi világtól (idegrendszerétől) egyszerű, mechanikus, részleteiben könnyen áttekinthető lenne. *Egyre károsabb és túlhaladottabb lesz a pszichológia és a pedagógia szempontjából is, csak jelszószerűen, a több évtizede megszokott, de félreértett formában emlegetni a pavlovi reflexelméletet.* (3. o.)

Az eddigiekből is kitűnő elméleti gyengeségek indokolhatják, hogy nem tudta kibontani a *szervező a gondolkodásfejlesztés és a személyiségfejlesztés* közötti összefüggést, csak mottóbeli idézetig jutott el: „A személyiség egészéből kiszakított gondolkodásfejlesztés meddő, és a személyiség torzulásához vezet. Dr. Kelemen László” (124. o.).

A gondolkodásfejlesztés elvi kérdéseinek kifejtésénél megelegszik három — szerintem lényegtelen és inadekvát — fogalom elemzésével: „1. a probléma, 2. a kérdés és a 3. a feladat.” (134. o.)

Az elemzés eredménye: „a) A kérdés mindig feladat, de a feladat nem mindig kérdés. b) A probléma mindig feladat, de a feladat nem mindig probléma. c) A probléma gyakran kérdés, a kérdés néha probléma.” (139. o.)

Ennek a nem egészen pontos formális logikai játéknak nincs sem elméleti sem gyakorlati jelentősége, nem vitte előre a probléma megoldását, tehát azt, hogy a kérdések hogyan, milyen módon fejlesztik a gondolkodást. *A gondolkodás fogalmának felületes kezelése eredményezhette e kvázi-problémák megfogalmazását, előtérbe állítását.*

A korlátozott elméleti alapvetés továbbgyűrűzik *a tanári kérdések csoportosításában* is.

A tanári kérdések felosztási alapjául a gondolkodás „egészét és résztevékenységeit” választotta, és így a következő kérdéstípusokat különítette el:

„1. Tartalmi kérdés”: „túlnyomóan a gondolkodás tartalmára irányul.”

„2. Problémakérdés”: „problémákat vetnek fel... és a problémamegoldás valamely fázisára vonatkoznak.”

3. „Pszichológiai művelet kérdés”: „a gondolkodás pszichológiai műveleteit követelik meg a tanulóktól.”

4. „Logikai művelet kérdés”: „a gondolkodás formai műveleteit követelik meg a tanulóktól.”

5. „Komplex kérdés”: „a gondolkodás több összetevőjét együttesen működtetik.”

6. „Egyéb kérdés és nyelvi szerkezet kérdés”: „nem követel gondolkodást a tanulótól” (egyéb kérdés). A kérdések struktúráját vizsgálja a nyelvi kérdések csoportjában.

³ Vereczki Lajos: A marxista tudat-felfogás a tanulási, megerősítési és motivációs elméletek tükrében. Bp. 1975.; Vereczki Lajos: Az agy kutatás és a filozófia néhány határterületi problémája. Valóság, 1976. 5. sz. 81—97.

Ezek tehát a szerző szerinti kategóriák, melyek alapján elkülöníthetjük egymástól a tanári kérdéseket. De valóban osztályozhatók ezen az alapon a kérdések? Két fontos szempont alapján is *felvethetjük e tipizálás tarthatatlanságát*:

Egyrészt ellentmond pszichológiai elveknek, másrészt a konvencionálhatóság általános elvének (a formális logika alaptörvényeinek) is: nem egymást kizáró kategóriákat állított fel a szerző; hiszen nincs tartalom nélküli gondolkodás, mely csak pszichikai vagy logikai műveletet igényel, de nincs tartalomra irányuló kérdés, melyet nem kísér pszichikai tevékenység, nincsenek nyelvi köntös nélkül megjelenő kérdések. Bármelyik tanári kérdést lehet elemezni a tartalom, a pszichikai, a logikai műveletek és a nyelvi szerkezet szempontjából, de ezek külön-külön képviselhetnek egy-egy osztályozási alapot. Tehát *ezek a kérdéstípusok nem kategóriák, erre támaszkodva nem végezhetjük el a tanári kérdések csoportosítását*, legfeljebb jellemzési szempontként használhatjuk, bár ez is nehézségbe ütközik, ti. részletes kifejtésükben egymásnak ellentmondó jellemvonásokat írt le a szerző az egyes kérdéstípusokról.

A mű írója megkísérelte a tanári kérdések történeti alakulásának feltárását és a mai pedagógiai helyzet bemutatását.

A történeti áttekintés előtt meghökkenő módon 8 oldalon át bizonygatja, hogy a kérdés „*valóságmozgás*”. (50. o.) Tehát léteznek kérdések, és minderről triviális példákkal próbálta „meggyőzni” az olvasókat: „Newton talán éppen ezt kérdezte: Miért esik le az alma a fáról? . . . A pszichológia tudománya is rendkívül gazdag kérdésekben. I. P. Pavlov kérdése az, hogy: Miért indul meg a kutya szájában a nyáleválasztás, akkor is, ha az állat nem látja az ennivalót? . . . A könyvesboltok kirakatai előtt elég néhány percre megállni ahhoz, hogy a kihelyezett könyvek között kérdések formájában megfogalmazott címekeket találjunk. Pl. Hogyan sakkozunk? . . . Elszaporodtak társadalmi életünkben az olyan rendezvények, melyek kérdések feltevésével kapcsolatosak . . . Ki miben tudós? vetélkedő, Kicsoda, kicsoda? . . . Miért pirulunk el? Mihez fogjunk, ha nem értjük a matematikát?” Az én kérdésem: Mi indokolta ezt a bizonyítást? Szükség volt rá?

Eredeti forrásanyagokra való hivatkozás nélkül, néhány összefoglaló műre támaszkodva (Magyar Pedagógiai Lexikon, 1936., WESZELY, 1934., FINÁCZY, 1926., DROZDY, 1924.) teljes történeti korok kérdéskultúráját jellemzi egy-két szóval. Például az őskor kérdéskultúrájára jellemző, hogy a kérdezés módja a tudakozás, amely rögtönzött jellegű, az kérdez, aki nem tud, az válaszol, aki tud, mindennek célja az információszerzés. Napjainkban pedig az egyik jellemző kérdéstípus a gondolkodásfejlesztő, amely előre tervezett; a pedagógus kérdez, a tanuló válaszol, célja a tudásfejlesztés, az aktivitás. (119. o.) A pedagógiai problémák feltárásában valóban jelentős funkciót töltenek be a lineáris jellegű történeti kutatások, azok, melyek korrekten módon hiteles képet adnak a probléma fejlődéséről, de a túlságosan leegyszerűsített problémátörténet csak a hamis tudat kialakulásához vezethet.

Alaposabb elemzést igényeltek volna az egyes kérdéstípusok. Nem tárta fel a rávezetés és a heurisztika, a kérdve kifejtés és a katekizálás kapcsolatát, de a kérdés-felelet alapformájának lényege sem tisztázódott. A hazai és a nemzetközi irodalom alapján bizton állíthatjuk, hogy a leírtaknál már előbbre jutott a pedagógia a kérdések jellemzésében.

Ha végigtekintünk az eddig bemutatott elméleti alapvetésen láthatjuk, hogy az *operacionalizálás művelete felületes*, vázlatos, helyenként félreértett gondolkodás- és kérdéseméletre építhetett, ennek következtében nem csodálkozhatunk, hogy a szerző kísérlete nem szakszerű. Ezt illusztrálja kísérleti terve is:

„a) Először 12 órában hagyjuk a tanárt a „saját stílusában” az általa megszokott módon kérdezni . . . b) A következő 12 órában úgy befolyásoljuk a tanár kérdezési módját, hogy a kérdések maximumának produkálására serkentjük . . . c) A következő változatban 12 órában a

kérdések minimális feltevésére kérjük meg a kérdező tanárokat. Csak ott kérdezzenek, ahol az elengedhetetlen . . . d) Végül az így kapott gondolkodtató kérdésmóddal tanítunk a kísérlet 12 tanóráján.” (237. o.)

Milyen hipotézisekkel dolgozott a szerző? „Feltételeztük — írja —, hogy a kérdésszám maximumra növelése tájékoztat minket az alábbi problémákról: 1. Mennyi az egy tanórán feltehető kérdések legnagyobb száma. 2. A kérdésszám növekedése hogyan hat a tanári kérdések gondolkodtató jellegére. Növeli-e vagy csökkenti a növekvő kérdésszám a kérdés gondolkodtató hatását?” (251. o.)

Eljuthatunk-e a kérdésszám variálásával a gondolkodtató kérdésmódhoz? Mondhat-e egyáltalán valamit a kérdések feltétel nélküli variálása a tanári kérdések gondolkodásfejlesztő szerepéről? Kísérlettel kell bizonyítani, hogy a tanári kérdések számának maximálisra növelése árt a tanítás hatékonyságának? Etikus eljárás-e a „rossz” tanításra készítés? (Instrukció: A becsengetéstől a kicsengetésig annyit kérdezzon a tanár, amennyit csak tud.)

Elfogadható-e az a feltételezés, hogy a kérdésszám csökkentése növeli a gondolkodtató kérdések számát? (254. o.) Komolyan vehetők-e a kísérlet eredményei, amelyeket általánosításként fogalmaz meg a szerző: A hagyományos kérdezői mód esetén a kérdések 24⁰/₀-a, a maximális kérdezőnél 19⁰/₀-a, a minimális kérdéseknél 52⁰/₀-a, a kísérleti osztályokban pedig 85⁰/₀-a fejleszti a gondolkodást. A pedagógusok tudják, hogy nincs ilyen egyenes arányú kapcsolat a kérdések mennyisége és a kérdések gondolkodásfejlesztő hatása között. Számos és lényeges pedagógiai tényező befolyásolja a kérdések gondolkodásfejlesztő szerepét, de ezek közül egy sem jelent meg a kísérlet hipotéziseiben: Az oktatás tartalma, a megismerési folyamat jellegzetességei, az életkor stb. Nemcsak ebben a gondolatkörben, hanem az egész műben érezzük, hogy a szerző nem ügyelt eléggé a pedagógiai szituáció, a pedagógiai tevékenység követelményeire.

A lényegtelen és félrevezető hipotézis, az elméletileg gyenge operacionalizálás már önmagában is megkérdőjelezi a kísérletek értékét, így a többi fellelhető *kutatásmódszertani hibát* csak vázlatosan jelzem:

A tanulók gondolkodási szintjében bekövetkező változást 6, illetve 3 feladatos feladatlappal mérte, az egyes válaszokat 5 jeggyel értékelte, majd átlagolta. Ugyanakkor nem mutatta be, hogy mit jelent a gondolkodási szint fogalma, és ezt hogyan méri a feladatlapon.

A kísérleti és a kontrollosztály átlageredményeit hasonlította össze, de megelégedett az abszolút számok egymás mellé állításával, a változások szignifikanciájával nem törődött.

Nem tájékoztat részletesen a kísérlet függő és független változóiról, csak annyit tudunk meg, hogy a kontrollosztályban a pedagógus hagyományosan kérdez, a kísérleti osztályban pedig megtervezi a kérdéseket. De mit jelent a hagyományos kérdező? A maximális kérdésszámot? A minimálisat? A rosszat? Hajlok az utóbbi feltevés felé, mert a kontrollosztályok a tanítás után ugyanabban a témában gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a tanítás előtt. (263., 268. o.)

A kutatómódszertani kételyek mellett komoly aggályaim támadtak a mű pedagógiai gondolatainak korrektségét, időszerűségét illetően.

Elképzelhető-e, hogy az 1970-es évek irodalma alapján a következőket írjuk a programozott oktatásról? „A programozásnak két változatát tudjuk elkülö-

níteni: 1. nyomtatott program, 2. gépi program.” E csoportosítással a külsődleges jegyekre, a megjelenési formákra és nem a lényegre hívjuk fel a figyelmet.

Ma már nem állíthatjuk egymás mellé a hagyományos és a programozott oktatást, úgy, hogy az utóbbit a korszerűvel azonosítjuk — pedig gyakran megteszi ezt a szerző. (40., 55., 57. o.). A gondolkodásra nevelés pedagógiai irányzatai közül egyedül a programozott oktatást elemzi a szerző, noha számos pedagógiai iskola (szerző) tevékenykedik, mely központibb kérdésként foglalkozik a gondolkodás fejlesztésével. Számptalan pedagógiai munka tisztázta a hagyományos és a korszerű oktatás fogalmát, ennek ellenére újra és újra visszatér az a tévhit, hogy a hagyományos azonos a korszerűtlennel, és ez alól a szerző sem kivétel. Az oktatás gyakorlati területe mellett az elmélet területén is felállított egy hamis alternatívát: a régi didaktikát „emlékezet didaktikaként”, a mai fejlesztő didaktikaként fogta fel: „Az emlékezet didaktikával ellentétben az utóbbi évtizedben az úgynevezett fejlesztő didaktika művelésére tértek át, ...” (18. o.) Egységesnek tekinthetjük az 1960-as évek előtti didaktikát?! Azelőtt a didaktika csak az emlékezetrel foglalkozott, ma pedig a fejlesztéssel? Kikre, illetve mire gondol a fejlesztő didaktika kapcsán? VIGOTSKIJ-ra? ELKONYIN-ra? BRUNER-re? CAROLL-ra? Sajnos, itt sincsenek bibliográfiai adatok.

Tévesen informálta, helytelenül orientálta az olvasókat a gondolkodás szintjének méréséről és a tesztekéről a szerző: „A tőkés országokban leggyakoribb az értelmi képességeknek, a gondolkodásnak intelligenciatesztekkel való megállapítása. A teszt standardizált feladatok megoldása. A feladatok gyakran problémák is. A gondolkodásnak kizárólag intelligenciatesztekkel való mérése nem tekinthető reálisnak. Éppen ezért az értelmi képesség szintjének megközelítő értékelését az iskolai feladatok megoldása, illetve az iskolai előrehaladás alapján igyekeznek meghatározni.” 23. o.)

Ma már világszerte nyilvánvaló, hogy a képességek mérését kizárólag intelligenciatesztekkel nem lehet megoldani. A mai pszichológiai és pedagógiai gyakorlatot és elméletet éppen ezen gondolat jegyében foganó megoldások jellemzik, természetesen nemcsak a tőkés országokban. A tesztek nem azonosíthatók az intelligenciatesztekkel, mint ahogy az rejtetten megbúvik a leírtakban. A gondolkodási szint mérésének problémájánál nem az intelligenciateszteket és az iskolai feladatok megoldását kell szembeállítani, ellenben tisztázni kell, hogy a teszteknek melyik típusával mit és milyen megbízhatóan lehet mérni, be kell mutatni, hogy a gondolkodás mérésére milyen iskolai tananyaghoz kötődő, vagy attól függetlennek látszó egyéb mérőeszközök alakultak ki.

Félreérthetően és korszerűtlenül alkalmazta az osztálymunka és a csoportmunka fogalmát. Szólt a kollektív gondolkodásról, melyen közös feladatmegoldást értett, és így az osztály munkáját szintén kollektív gondolkodásként kezelte. (38. o.) A könyvből nem ismerkedhetünk meg a kollektív gondolkodás fogalmával, de azt sem tudjuk meg, milyen osztálymunka esetén beszélhetünk kollektív gondolkodásról.

„Ma már ezen túl [az osztálymunkán] kísérleti iskolákban egyes pszichológusok újszerűen szervezik a tanulók munkáját. Az egyéni és a kollektív feladatmegoldás érdekében 2—4 vagy ennél több tanulóból csoportokat, »kis kollektívákat« hoznak létre. Ezek a tanulóközösségek megfelelő munkamegosztással együtt oldanak meg feladatokat. A problémákat megvitatják, megbeszélik és ellenőrzik egymás gondolkodásának menetét, kérdéseket tesznek fel egymásnak.” (38. o.)

Már az első mondatnál berzenkedhetünk, csak pszichológusok, csak kísérleti iskolákban alkalmazzák a csoportmunkát?! A vita, a megbeszélés az egyedüli jellemzője a csoportmunkán belüli munkamegosztásnak? Elhagyhatjuk-e a pedagógus közvetett irányító szerepének, az önálló tanulói munkának a megemléztését? Ma már nemcsak külföldi, de honi irodalom alapján is találhatunk

megfelelő, a pedagógiában meghonosodott fogalmakat, melyek körültekintően jellemzik a csoportmunkát.

Érthetetlen és káros a gondolkodás nevelésének és a gondolkodás fejlesztésének szerző általi elkülönítése:

„A fejlesztést és a nevelést teljesen azonos tartalmúnak fogják fel, aminek következménye, hogy nem értik bele a gondolkodásnak egy alacsonyabb szint-ről egy magasabb fokra való emelését. Így egyértelművé válik a pontosság a fejlettséggel, a magasabb színvonalú műveltségével vagy a tárgykörrel való többlettudással. Ez utóbbi már más pszichés működés eredménye is lehet. Helyes lenne a nevelés, fejlesztés fogalmak differenciáltabb megkülönböztetése. Ezáltal mód nyílna arra, hogy a fejlesztés fogalmán a megfelelő jelentést értsük, és ne tévesszük össze fontos, de eltérő etizáló tartalommal.” (157. o.) A későbbiekben kiderül, hogy a szerző szerint helytelen a fejlesztést a tartalomhoz kötni, mert az már enciklopédizmus, a fejlesztés kizárólag a gondolkodás fejlesztését jelenti. (157—158. o.) Ismét hangsúlyozni kell az alapigazságokat: a fejlesztés elképzelhetetlen megfelelő ismeretek elsajátítása nélkül, és a nevelést nem szűkíthetjük az emlékezet és az erkölcs fejlesztésére.

A munka értékelését megnehezítette a felületes nyelvi köntös, a hiányos mondatok és a félreérthető szavak sokasága. A produktív munkát igénylő, tehát problémát felvető kérdést „problémás kérdésként” vagy „problematikus” kérdésként említi. (159. o.) Az ismétlésre buzdító kérdéseket pedig ismétlődő kérdéseknek nevezi. (167. o.) Feltehetően a materiális képzés helyett használja a didaktikai materializmus kifejezését. (192. o.)

Mindezekon kívül sok apró, de még lényeges tévedést is felsorolhatnánk, de úgy gondolom, elegendő tény áll az olvasó előtt, hogy meggyőződjenek arról, hogy ez a munka nem felel meg a pedagógia és a pedagógiai pszichológia mai színvonalának, hiszen vét a korszerű információszerzés, a releváns hipotézisalkotás, az adekvát operacionalizálás, az egyértelmű fogalomhasználat és a korrektdtudományos módszerek alkalmazásának törvényei ellen, így válaszai, általánosításai sem az elmélet sem a gyakorlat szempontjából nem tekinthetők tudományosnak, objektívnek.

„A tudás útja tekervényes — írja BENEDEK István —, tévutak és zsákutcák labirintusán keresztül jutottunk előre. A tudomány illemkódexe csak azt írja elő, hogy a tévedés is korszerű legyen.”⁴ A szerző tévedései azonban korszerűtlenek.

GOLNHOFER ERZSÉBET

⁴ Benedek István: A tudás útja. A természettudományok fejlődése az ókortól 1900-ig. Bp. 1976. 6.