

ROBERT GLASER:
ADAPTIVE EDUCATION: INDIVIDUAL DIVERSITY AND LEARNING

Alkalmazkodó oktatás: az egyéni különbségek és a tanulás kapcsolata

1977. London, New York, Toronto. 181 oldal

A pedagógiai irodalom sokszínű – mégis alapárnyalatokból kikeverhető – nyelvi-fogalmazási palettáján sajátosan „köztes” tónust jelez *Robert Glasernek*, a Pittsburghi Egyetem professzorának nemrég megjelent könyve.¹

Jónéhány ország neveléstudományi kutatójának stílusa ugyanis – némi sarkítással – az oktatási-nevelési folyamat gondolati elsajátításának, fogalmakká történő feldolgozásának két szélsőségét tükrözi.

A szakemberek egyik csoportja ízig-vérig a gyakorlathoz – főként a szervezett oktatáshoz – kötődik: aprólékos, szűk körre koncentráló helyzetelemzés, majd egy-két új tényező bevezetésének, a régiek módosításának vagy éppen kiküszöbölésének óvatos kísérlete a leggyakoribb jellemzőjük. Desztillált kutatási módszereik rögzítése, műhelymunkájuk bizonyítékainak (pl. az információs diagramoknak, tantárgyfelosztási modelleknek) bemutatása ritkán segíti elő a nevelésről-oktatásról szóló elmélet egyszerű fogalmainak konkréttá: többszükévé – tehát a valóságot árnyaltabban megközelítővé – tételét. Nyelvi anyagokban szembeszökő a felhasznált – gyakran más tudományoktól kölcsönött – kategóriák elemekre bontása; az elemek kapcsolatainak kidolgozása, általános alapjuk felfedése – a gondolati újraalkotás folyamata azonban hiányzik.²

A *kutatói módszerek* részletes közlésének, a „műhelytitkok” intenzív láttatásának ellensúlyozásaként az általánosítások arzenálját sorjázató, a *kifejtés módjának* „tisztá” formáját bizonygató tanulmányok vonulnak hadrendbe. Csakhogy az önálló életre kelet kategóriák tetszetős sakkjátékának bűvöletében éppen a megtett lépcsőfokok, a felemelkedés útjavész homályba.³

Az intenzív és az extenzív (a filozófia absztrakciós szintjére is kacsintó) látószög – a szerzők stílusában is tettenérhető – különválása a *feltárás módszerének* és az *előadás módjának* elszakadását jelzi.

A nevelési-oktatási folyamat elméleti megközelítésének – a fentiekben csupán vázlatosan bemutatott – két útvesztője, minden bizonnyal, közös gyökerei: mélyebb tudományelméleti problémákra utal – a pedagógia (főként a nevelélmélet) bizonytalan rendszertani státusát tanúsítja.⁴

A két szélsőséges szemlélet közös töről fakadása, paradox módon, terminológiai és tartalmi áthallásokban⁵ – nem egyszer pedig a spekulativitás burjánzásában, a „deduktivitás hipertrófiájában” is érzékelhető.

A „tudományos” stílus nehéz – nem egyszer szerzőik ellen fordítható – fegyverzetével megterhelt cikkek olvasása után kétségtelenül felüdülést jelent R. *Glaser* munkája. Könyvének könnyed fogalmazása a tanulmány-írásban járatos kutatóra vall. Fejzetcímei rövidek, érdeklődést ébresztők:

¹ Robert *Glaser*: Adaptive Education: Individual Diversity and Learning. Holt, Rinehart and Winston, 1977.

² V. ö. pl. *Mezei Gyula*: A közoktatási irányítás. Magyar Pedagógia, 1977/1. különösen: 6–9.

³ V. ö. pl. Alekszander *Lewin*: A nevelési mikrorendszerek kialakulása, fejlődése és működésük folyamatának elemzése. Magyar Pedagógia, 1977/1. 16–23.

⁴ A pedagógia tudományelméleti kérdéseiről, az „általános pedagógia” és a nevelésfilozófia fogalmának eltérő értelmezéseiről lásd Nagy Sándor: Vizsgálódások „A pedagógia időszerű tudományelméleti kérdései” című téma körében. Magyar Pedagógia, 1976/3. 189–199.

⁵ V. ö. az idézett tanulmányokkal a Magyar Pedagógia 1977/1. számában pl.: „az információk tartalmi és eszközi kérdései . . .”-re (7. o) válaszol az „oktatás és nevelés tartalma . . . , valamint a rendszer külső attribútumai” kifejezés. (18. o) . . . A nevelés „belső” és „külső” jegyeinek könnyed szétszakítása – az egységen belüli különbségeik ábrázolása helyett – az idézett cikkek tartalmi rimelésének nyelvi jelenségei.

„Alkalmazkodás a különbségekhez: háttér”; „Az alkalmazkodás módszerei”; „Pszichológia és oktatás”; „Elvek és gyakorlat”; „Példák az elemi iskolából”; „Hivatás és kutatás”.

Az olvasmányosság, a logikus tagoltság erényei még vonzóbbak, ha meggondoljuk, hogy a társadalomtudományi művek elméleti színvonala korántsem zárja ki a stílárús egyszerűséget, az áttetsző érthetőséget (elég itt a „Töke” lapjaira emlékeztetni); az esztétikailag értékes irodalmi alkotások anyaga pedig éppen az érthetőség, a szemléletesség kiapasztathatlan nyelvi forrásaira alapoz. Mindez természetes, hiszen a tudós vagy a költő nyelve a köznyelvnek feszebb vagy vibrálóbb variációja: tárgyához – a fogalmilag elsajátított vagy esztétikailag tükrözött valóság tartalomhoz – idomított változata.

Glaser könyvének fejezeteit (nem csupán tartalomjegyzékét) olvasván azonban zavarban vagyunk: a stílus könnyedsége nem párosul tömörséggel, az olvasmányosságot gyakran felesleges ismétlések sora töri meg; csak a szerző par excellence írói kvalitásai – no meg a „távoli”, kívülről olvasó várakozása tartja fenn a kíváncsiságot a mintegy kétszáz oldalon keresztül. A nyelvi megfogalmazás – bevezetőnkben említett – „köztes” tónusa langyos középútaságot, semleges szintet jelent: a *kutatási módszerek* steril rögzítésének és az elvont általánosítások – módszerektől független – *ábrázolásmódjának* távolságát Glaser nyelvi „furfangja”, tollforgatói készsége sem hidalja át.

A pedagógiai kategóriák elmosódottságát, kilúgozását példázza – többek között – a „*nevelési környezet*”⁶ kifejezés, amelyben az oktatás szervezeti formái, módszerei, eszközei – változó hangsúllyal – egyaránt helyet kapnak. Nostalgiaival gondolhatunk most a brit szakirodalom „*tanulási helyzet*” fogalmára: az egyéni tanulás vagy a csoportos tanulás „helyzetét” körvonalazza szintén lazán, de *Glasernél* nagyobb precizitással.

Az amerikai szerző stílusának könnyedsége szó szerint értendő: kevés erőfeszítést, még kevesebb pedagógiai képzettséget igényel olvasójától. A kellemes derű a könyv alap gondolataira: az egyéni képességekhez, érdeklődéshez, hajlandóságokhoz alkalmazkodó tanulás koncepciójára is áterjed. Az oktatási gyakorlat és a pedagógia elmélet – *Glasertől* is óhajtott – kölcsönös egymásba fonódása⁸ itt nem tűnik „átkozottul komoly dolognak”.⁹

„... hogy a munka vonzó munka ... legyen, semmiképpen sem jelenti azt, hogy pusztán mulatság legyen, pusztán szórakozás ... A valóban szabad munkálkodás ... igen intenzív erőfeszítés.” – jegyzi meg Marx.⁹

Szerzőnk ezzel szemben *a szabadság fogalmának furcsa pedagógiai változatát kínálja*: az osztály- és tanórakeret, sőt a tanítási év (félév) hagyományos ciklusainak megszüntetését, a teljesítménytesztek értékelő, összehasonlító funkciójának eltörlését javasolja. Az egyéni képességekhez idomuló iskola-rendszer általa változt öf modellje a szervezetadta lehetőségek kombinációjának számában és a felzárkózási alkalmak variációiban különbözik.

Érdemes megjegyezni, hogy a gyermekközpontú tanterv, a tanulók egyéni igényeihez alkalmazkodó *nyitott iskola*¹⁰ újabb hulláma Amerikában legalább tízéves múlta tekint vissza. R. J. Wright 1975-ben ezt írja: „Bár tömérdek írás foglalkozott mostanában a nyitott oktatás gyakorlatával, kevés olyan publikáció jelent meg, amely az oktatási programoknak a gyermekekre gyakorolt hatását méri fel. Friedlander (1965) arra figyelmeztet, hogy óvatosaknak kell lennünk a pedagógiai újításokkal, különben „új ortodoxiaként” – részletes és alapos érvek nélkül – általánosan elfogadottakká válnak.” Cikke végén Wright – többek között – leszögezi: „A Stanford teljesítményteszt kilenc altesztjének alapján ... kiderült, hogy a nyitott iskola tanulóinak teljesítménye feltűnően hiányos mind a kilenc területen ... Az adatok tehát azt jelzik, hogy az oktatási folyamat következetes, rendszerezettebb felfogása összefügg a magasabb tanulói teljesítményekkel.”¹¹

⁶ Educational instructional environment

⁷ Educational Research, 1972. Vol. 14–15.

⁸ V. ö. 133–139.

⁹ Marx: A politikai gazdaságtan bírálatainak alapvonalai. MEM 46/II; 86.

¹⁰ Open education.

¹¹ R. J. Wright: The Affective and Cognitive Consequences of an Open Education Elementary School (A nyitott típusú elemi iskola érzelmi és értelmi következményei) American Educational Research Journal, Fall, 1975. Vol. 12 No. 4.; 449–468.

Miért ragaszkodik *Glaser* továbbra is rögeszmésen a szabad választás, a rugalmas tanítási-tanulási keret személynyvesztő ötletéhez?

Tudjuk: a pedagógiai kutatások tematikája és – mint láttuk – a tanulmányok frazeológiája több-kevesebb bepillantást enged az intézményes nevelés adott rendszerébe, tudományelméleti gyökereket fedhet fel, sőt nem egyszer a társadalom életének egyéb mozzanataira világít rá. Ilyen értelemben a pedagógia valóban gyakorlati, „érzéki”¹² tudomány; egyetlen spekulatív fogalmi apparátus vagy „merész” kutatói prekonceptió sem képes teljesen elkendőzni a valóságos társadalmi folyamatokat. A pedagógia „naivitása”: közérthető nyelve vagy éppen tudálékossága megbocsátható; arról árulkodik, hogy „más bázis az élet, más a tudomány számára eleve hazugság.”¹²

A fentiek illusztrálásul szolgál például a brit szakirodalom egy része: a neveléstudományi kutatások egyoldalúan induktív, statisztikai módszerei, mozaikszerűsége az iskolarendszer osztottságából, decentralizáltságából és – távolabbról: a „humán” és „reál” tudományok évszázados szembeállításából ered.

A Pittsburghi Egyetem professzorának túlságosan differenciált oktatási stratégiája az *egyéni képességek homogenezálásáról, az uniformizált, monoton képzéstől való félelemből* ered. Bár – rokonszenves módon – elismeri a „szociális háttér” szerepét a tanulók teljesítményeiben¹³ mégis hosszan idézi *McClelland* alábbi sorait: „A siker egyetlen szabványát ismerik ma el, azt . . . amelyik kulturális értékrendszerünk homogenezálását segíti elő. Az amerikaiak gyakran legalábbis azzal a tudattal halnak meg, hogy pontosan ugyanazt a dolgot akarják: ugyanazt a kocsit, ugyanazt az életszínvonalat, ugyanazt a fogkrémet, ugyanazt a feleséget – mindent ugyanúgy, ahogyan a televízió és az újságok hirdetik. Most mindannyian ugyanazt az oktatást követelik – ameddig persze az a legjobb . . . és ameddig bemutatthatják, mit nyertek belőle. Mindent pontosan ugyanolyan módon kívánnak, jó osztályzatokat és a rendszerben a siker azonos lépcsőfokain történő felkapaszkodást.”¹⁴

A fejlett polgári társadalomban élő egyének látszólagos szabadságáról csakúgy, mint a sokoldalú emberi érzékekre és a párhuzamosan kialakított objektivációk gazdagságára részvétlenül, hidegen tekintő nemzedékekről, a valóságos értékek iránti közömbösségről *Marx* számos helyen írt. A költői nyelv intenzitását súrolva, de tudományos szakszerűséggel – parányit sem csorbítván az érthetőséget. „Az egyetlen érthető nyelv, amelyen egymáshoz beszélünk, a tárgyaink a maguk egymásra való vonatkozásában” – olvassuk az 1844-ben fogalmazott gondolatot.¹⁵ Egy későbbi – 1857–58-ból származó – kifejtésben: „. . . a kifejlett csererendszerben (és ez a látszat csábítja el a demokráciát) – . . . úgy látszik, hogy az egyének függetlenül (ez az a függetlenség, amely pusztán illúzió és helyesebben közömbösségnek – az indifferencia értelmében – kellene nevezni), szabadon ütköznek egymásba . . . ; de csak annak szemében látszik így, aki elvonatkoztat azoktól a feltételektől, . . . amelyek között az egyének érintkezésbe lépnek.”¹⁶

Egy évszázaddal később a demokrácia *látszata* már korántsem csábító az amerikai pedagógiai és pszichológiai kutatások ismerője és művelője számára: „. . . az oktatás fejlesztésének és reformjának nem értelmetlen politikai jelszavakból és programokból kell kiindulnia”¹⁷ – jegyzi meg szerzőnk szkeptikusan a pedagógus szakma és a pedagógiai kutatás kapcsolatáról szóló záró fejezetben. Néhány sorral előbb pedig így ír: „. . . feladatunk: az iskolák folyamatos tökéletesítése, társadalmi életünk más területeinek fejlesztésével karöltve.”¹⁷

Nem véletlen, hogy a könyv legérdekesebb, a társadalmi folyamatokra leginkább kitekintő – utolsó – fejezete több ponton ellentmond a korábbi megállapításoknak. Kiemelt hangsúllyal idézi – többek között – *Broudy* véleményét a társadalmi összefüggések jelentős szerepéről az oktatás általános stratégiájának kialakításában.¹⁸

¹² *Marx*: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Bp., 1970. 75.

¹³ V. ö. pl. 35; 139–140.

¹⁴ D. C. *McClelland*: Encouraging excellence: The stranglehold of academic performance on the admissions process (A kiválókat bátorítása: Az elméleti teljesítmény erős befolyása a felvételiikre). Harvard Alumni Bulletin, Nov., 1961. 161–165; idézi *Glaser* i. m. 36.

¹⁵ *Marx*: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. 146.

¹⁶ *Marx*: A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai. MEM 46/I; 80.

¹⁷ R. *Glaser* i. m. 141.

¹⁸ H. S. *Broudy*: The real world of the public schools (A középiskolák valóságos világa). New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972. 56–57; idézi R. *Glaser* i. m. 137.

Visszatekintve a megelőző öt fejezetre, meglepő: a szociális különbségek elismerése közben mi táplálhatta Glaser félelmét az uniformizált képzettségtől, mi indíthatta végül – a differenciált oktatás-szervezeti modellek kidolgozásával – e különbségek további, bár nem tudatos, mélyítésére?

Minden bizonnyal az amerikai társadalom termelési-fogyasztási folyamatainak – az egyénektől függetlennek tetsző – törvényeit; az „egyéniégnélküli”¹⁹ típusértékek birtoklásának jellemző tüneteit vetítette át szerzőnk a szervezett oktatás folyamatára. Tévedésének valóságos gyökerei tehát kitapinthatók; alapjában a *fogyasztói szemlélettel* magyarázhatók például a könyvben vázolt nevelési célok „én”-központú és „a másik”-központú csoportokra szelése.²⁰

„A pénz . . . mint az egyéne az általános gazdagságnak, mint ami . . . csak az általánost képviseli, mint csak társadalmi eredmény, korántsem feltételez semmi egyéni vonatkozást birtokosához; birtoklása nem a birtokos egyénisége valamely lényegi oldalának fejlődése, hanem éppen az egyéniégnélkülinek a birtoklása . . . Az egyénhez való vonatkozása . . . véletlenszerűként jelenik meg . . .” – ekként ábrázolja Marx a fejlett polgári társadalmat. Majd így folytatja: „ugyanakkor ez a vonatkozás egy az egyéniséggel semmiképpen nem összefüggő dologhoz neki egyszersmind . . . általános uralmat ad a társadalom felett, az élvezetek, munkák stb. egész világa felett. Ez ugyanaz, mint ha pl. egy kő megtalálása megszerezné nekem, egyéniségemtől teljesen függetlenül, valamennyi tudomány birtoklását. A pénz birtoklása teljesen ugyanabba a viszonyba hoz engem a (társadalmi) gazdasághoz, amelybe a bölcsek köve hozna a tudományokra vonatkozólag.”²¹

Az anyagi gazdagság *egyéniégnélküli*, uniformizáló, *elvont általánosságával* szemben az ellenkező véglet: a mássá-levés, az „összehasonlíthatatlanság” az *egyéniégnélküliség* egyoldalú hangsúlyozása természetesen nem nyújt menedéket. Amiként a pénz nem segíti elő az emberi szükségletek igazi gazdagodásának, még kevésbé az értekek „teoretikusokká” válásának természeti-társadalmi folyamatát, – úgy az *egyéni képességekhez történő passzív igazodás, a tanulók erőfeszítés nélküli derűs látszat-aktivitása sem jelenti a bölcsek követ a pedagógia elméletében és gyakorlatában*. Glaser könyvének ellentmondásai, könnyed előadásmódjának fakó színei ezt bizonyítják.

B. PACH ÉVA

CHARLES HUMMEL: EDUCATION TODAY FOR THE WORLD OF TOMORROW

Mennyire szolgálja napjaink oktatása a jövőt?
UNESCO Párizs, 1977. International Bureau of Education. 200. old.
Studies and surveys in comparative education

Szükségszerűen általánosít mindenki, aki megpróbálja a világ nevelésügyét felmérni, s összegezni a legfőbb tendenciákat, hiszen sokkal inkább a hasonlóságokra koncentrálni, s nem az eltérések keltik fel figyelmét elsősorban. Az ilyen jellegű leegyszerűsítés veszélyeit figyelembe véve meg kell azonban állapítani, hogy van egy sor olyan azonos probléma, aminek megoldása társadalmi-gazdasági berendezkedéstől és fejlettségi szinttől függetlenül mindenütt komoly gondot okoz a szakembereknek és az illetékeseknek.

Ezen kívül vannak olyan problémák, amelyek csak az országok egy szűkebb körére vonatkoznak. A fejlődő országok például sok olyan nehézséggel találják szemben magukat, amelyek ismeretlenek a fejlett világban (iskolálatogatás alacsony szintje, nagyarányú írástudatlanság, magas évismétlési és lemorzsolódási arány, az idegen rendszerek automatikus átvételéből származó problémák stb.).

¹⁹ Marx. A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai. MEM 46/I; 130.

²⁰ R. Glaser i. m. 18.

²¹ Marx: A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai. MEM 46/I; 130.