

HÁROM ANGOL PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Milyen problémák foglalkoztatják az angol pedagógustársadalmat? Erre a kérdésre próbáltam választ keresni pedagógiai folyóiratok utóbbi néhány évfolyamát áttekintve. Abból kiindulva, hogy a nevelésügyben felmerülő nehézségeket arányaikban és fontosságukban az ezekkel általában foglalkozó lapok tükrözik, „elkerültem” az olyan speciális témákat feldolgozó kiadványokat, mint pl. a *Journal of Structural Learning* (matematika), *The British Journal of Educational Psychology* (neveléslélektan), *The School Librarian and School Library Review* (iskolai könyvtárügy) stb. Végül három lapot választottam, amelyek – mint azt egyikük fűlszövege megfogalmazza – „a nevelésügy alapelveivel és nagy jelentőségű kérdéseivel foglalkoznak”. Az oxfordi *British Journal of Educational Studies* inkább elméleti jellegű tanulmányokat közöl, a nevelésfilozófiától az összehasonlító iskolaszerveztanig különféle témakörökből. A londoni *Trends in Education* ezzel szemben a gyakorlat felől közelít, amit jól tükröz az is, hogy a szerzőgárdát nem az egyetemi oktatók, kutatók, hanem tanárok, iskolaigazgatók, felügyelők alkotják. Végül az ugyancsak londoni *Educational Research* (az NFER, Pedagógiai Kutatások Országos Alapítványának folyóirata) empirikus vizsgálatok, kutatások eredményeit közli.

Ez a háromirányú megközelítés választ ad arra a kérdésre is, hogy az elméleti szakemberek, a gyakorló pedagógusok, illetve a kutatók ugyanazokat a problémákat tartják-e a legfontosabbnak. Egy ilyen „azonosság” nemcsak azt mutatná ki, meglehetősen pontosan, hogy valóban a társadalmilag legjelentősebb kérdésekről van szó, hanem azt is, hogy van-e lehetőség a különböző szintű és minőségű közelítések összegezésére, a tudósok és a tanárok összefogására e nehézségek megoldásában. Számszerű összehasonlítás nélkül az a benyomás alakult ki bennem, hogy ez a „csomópont” a *hetvenes években élesebben jelentkező társadalmi feszültségek (munkanélküliség, nőkérdés, bevándorlók stb.) és az iskolarendszer viszonya körül keresendő*. A tanulmányok többsége szorosabban vagy lazábban nevelésszociológiai kérdésekhez kapcsolódik. (Érdekes, hogy ez a jelenség neveléstörténeti munkákban is érzékelhető. Példaként egy cím: „Hozzájárulás a békéhez: oktatásügyi gondoskodás a munkanélküli brit fiatalokról. 1918–19.”) Kivételt képeznek az empirikus vizsgálatok, amelyek – természetesen – nagy számban irányulnak didaktikai, lélektani stb. problémák megoldására, de mivel az *Educational Research*-ben is akadnak nevelésszociológiai jellegű felmérések, úgy vélem, joggal szorítkozhatok ennek a központinak tűnő kérdésnek a válaszására, a három folyóirat cikkei alapján.

A hatvanas években a nem munkáspártiak többsége a túlnépesedéstől féltette Nagy-Britanniát – írja *Armytage*.¹ 1945-től felmérések mutatták, hogy a nagy családokból kikerülő iskolai teljesítménye gyengébb, ám ennek magyarázata nem a család méretében, hanem annak társadalmi helyzetében keresendő. Gyakori, hogy bűnöző szülők vagy leányanyák több gyereket hoznak a világra, akik maguk is bűnözők lesznek. Nagyobb problémát jelentenek azonban a bevándorlók, akik magukkal hozzák hazájuk szaporodási szokásait. 1968-ban például az újszülöttek 1/8-a bevándorló anyától származott. Megszaporodtak tehát az etnikai kisebbségek, és ez oktatásügyi problémákat is eredményez. *Armytage* szerint mégsem kell külön kezelni őket, mert az osztályhelyzet fontosabb tényező a hátrányos helyzet kialakulásában. Egy 1958-as felmérés kimutatta, hogy a kis, jómódú családban élő középosztálybeli gyerekek négy évnyi fejlődés-előnyben voltak az olyan sokgyermekes munkáscsaládból jöttekkel szemben, ahol az apa szakképzetlen. A születések arányának kedvezőbbé tételére az

¹ *Armytage*, W. H. G.: *The Stock Question*. – *BJES*, 1978. 2. sz. 119–137.

állam is lépéseket tett. A progresszív adózás, a bérminimumok megállapítása, az ingyenes orvosi kezelés (és fogamzásgátlás), valamint a felvilágosítás stb. azonban nem befolyásolja lényegesen a négy kritikus területet – az oktatást, a társadalmi kapcsolatokat, a bevételt és a vagyont –, mindez Mead szerint inkább az amúgy is „szerencséseknak” kedvez. A családtervezés általában rövidtávú gazdasági és szociális megfontolásokon nyugszik, így például a munkanélküliség növekedésével egyidejűleg 1976–77-ben a születések száma a halálozási szám alá zuhant. *Armytage* végül megállapítja, hogy a népszaporulat befolyásolása alapvetően nem demográfiai, hanem politikai feladat.

Új nehézséget jelent az asszonyok „munka-éhsége” is, aminek hátterében a „kilowattóra és a kevesebb gyerek” által felszabadított idő, a családok anyagi gondjai és a társadalmi hasznosság húzódik meg.

Nézzük meg külön-külön az itt felvetett problémákat.

Különleges bánásmód – szociális helyzet és képességek szerint

A közoktatási rendszer egyik funkciója a társadalomban a *szelekció*. *Syngé* történetileg vizsgálja ezt a kérdést Angliában, Skóciában és Walesben.² Kimutatja, hogy az iparosodás és a középfokú oktatás tömegessé és központosítottá válása következtében a városi iskolákban kisebb a szelekció. Vidéken megfigyelhető, hogy míg Angliában igen elmaradt, főként a mezőgazdasági munkára felkészítő és ösztönző iskolák működnek, addig Skóciában és Walesben a kisebbségnek megfelelő „akadémikus” tantervet részesítik előnyben, keveset törődve a tovább-nem-tanuló fiatalok igényeivel.

A hátrányos helyzetű tanulónak jelent segítséget az ún. *house rendszer*,³ aminek fő feladata a tanulók foglalkoztatása, egyéni támogatása. Az iskolaépületek többsége ilyen célokra nem alkalmas, így a fő tevékenység a sportolás marad. Messze elmarad ettől a tanulókkal folytatott beszélgetések és a szülőknek nyújtott tanácsadás mértéke, és sajnálatos módon kicsi a kis- és nagycsoportos foglalkozások mennyisége is, pedig ezekre nagy szükség lenne a diákok társas viselkedésének és kommunikációs képességeinek fejlesztéséhez. A szomorú helyzet ellenére a tanárok és diákok többsége hasznosnak és kellemesnek tartja a „házakban” folytatott tevékenységet, bár az utóbbiak több személyes kötődést, közvetlenebb viszonyt igényelnének.

Nagy-Britanniában bevett gyakorlat a *tanulók képesség szerinti csoportosítása*. Ennek két alapformája van: a streaming (az órák többségét ilyen csoportokban tartják) és a setting (csak néhány tárgy oktatása történik külön). A harmadik variáció az, ahol a különböző képességű tanulók mindent együtt tanulnak (mixed ability). A cikk szerzői⁴ ennek a három formának a viszonyát mérték az iskolai élet különböző tényezőihez. „Egy toleránsabb, demokratikusabb, a beleszólási jogot és az egyenlőséget biztosító társadalom iránti vágy motiválta a comprehensive school-ok létesítését. Ugyanez az igény elkerülhetetlenül és logikusan vezet tovább a képességek szerinti megkülönböztetés elleni küzdelemhez”. – írják a szerzők. Angliában az iskolák 51%-a, Walesben 83%-a, Skóciában 92%-a comprehensive. Megállapították, hogy ezekben az iskolákban is a tanulók több mint fele streaming vagy setting rendszerben tanul. A hagyományos grammar school-okban viszont ritkább ez a megkülönböztetés, nem véletlenül: ide csak a tehetségesebb (és tehetősebb) fiatalok kerülnek be. Hasonló összefüggésre utal az, hogy ahol a munkásszarmazású gyerekek vannak többségben, ott gyakoribb a képesség szerinti elkülönítés. Ugyanez a helyzet ott is, ahol kedvezőtlen a tanár-diák arány, illetve ahova 1500-nál több gyerek jár.

Megdöbbenő tény, hogy a skót iskolák mintegy 90%-ában (a tanárok bevallása szerint) gyakori a testi fenytés, bármilyen rendszerben is működjenek. *Baker Luhn* szerint ezt a konzervatív, autokrata, „streaming-párti” pedagógusok tartják helyesnek. A tradicionális iskolai egyenruhaviselés se változott sokat. Mindebben nagy szerepet játszik, hogy a magán- és elitiskolák hazájában ellenszenv fogadta a

²*Syngé, J.*: The Selective Function and British Rural Education – BJES, 1975. 2. sz. 135–152.

³*Dierenfeld, R. B.*: The House System in Comprehensive Schools: Its Current Status. – BJES, 1976. 1. sz. 5–11.

⁴*Tibbenham, A.–Essen, J.*: Ability Grouping and School Characteristics – BJES, 1978. 1. sz. 8–23.

comprehensive schoolok bevezetését (a szülők még ma is vonakodva küldik oda gyermekeiket), így ezek a képesség szerinti csoportosítás, a szigor és az egyenruha megtartásával igyekeznek társadalmi rangjukat emelni. Ez természetesen oda vezet, hogy az új iskolatípusnak „nem sikerül szakítani a régi iskolarendszer mélyen gyökerező hagyományaival” (E. Halsall).

A képesség szerinti megkülönböztetés egyik pozitív mellékhatása a *tehetségek kibontakoztatására irányuló erőfeszítés*. Az idevonatkozó cikkek egyik központi kérdése a különleges képességek korai felismerése. Különböző területeken igyekeznek felfedezni az „árulkodó jeleket”, így pl. a matematikai tehetség megnyilvánulhat a jó megfigyelőképességben, a tárgyak különleges szempont szerinti osztályozásában, a pontos nyelvi kifejezést kutató korai érdeklődésben⁵ stb.

Minden esetre érvényesnek tartanak három kritériumot: az intelligenciát, a különleges képességeket egy területen és a kreativitást.⁶ Nem merül fel azonban bennük az a kérdés, hogy vajon a korai kimagasló teljesítmény az igazi kiválóság jele-e, s nem csupán arról van-e szó (mint már említettük), hogy a kedvezőbb körülmények között élő gyerekek jóval fejlettebbek ugyanabban az életkorban? Az mindenesetre bizonyos, hogy az igazi tehetségek kibontakozását visszafoghatja, ha túl lassú munkatempóra kényszerítik őket, és helyes, ha a tanterv lehetőséget biztosít a nekik megfelelő ütemű munkavégzésre és sajátos igényeikhez alkalmazkodó foglalkozásokra. A jelenlegi keretek között ezt nehéz megvalósítani, így különböző kiegészítő foglalkozásokat javasolnak. (Pl. kis matematikusok találkozója, műhelymunka, esetleg a kötelező óralátogatás alóli részleges felmentés stb.)

Fontos szempontra figyelmeztet az egyik walesi egyházi iskola igazgatója: gondoskodni kell arról, hogy a tehetséges gyermek könnyen vissza tudjon illeszkedni az iskola mindennapjaiba, ha véletlenül megtorpanna a fejlődésben, és ügyelni kell arra is, hogy a „kivételezethez” ne keltsen ellenérzést a diáktársakban.⁷ (Ennek az iskolának egyébként akkor lett központi tevékenysége a zenei tehetségek csiszolása, mikor a hatvanas években az egyházi iskolák a támadások pergőtüzébe kerültek. Addig a gyermekek a templomi kórusban énekeltek, felhát „belterjes” zeneoktatás folyt csak). Egy, a képzőművészeti tehetségekkel foglalkozó pedagógus pedig az élvezet, az öröm szerepére mutat rá hiszen ez az életnek, a művészetnek és a gyermekkorának egyik legfontosabb eleme.⁸

A nők szakképzése

A Manpower Service Commission egyik jelentésében olvashatjuk, hogy a munkaadók elégedetlenek a fiatalok szakmai tudásával és hivatástudatával.⁹ A munkaerőhiány enyhítésében nagy szerepet játszhatnak a nők. (1974-ben a munkavállalók 40%-át adták.)

Kedvezően hat erre az, hogy a nők munkavállalása – családi okok miatt is – egyre gyakoribb. Természettudományos és műszaki pályák felé irányítja őket, hogy 1977-ben a tanár- és tanítóképzők egy részét megszüntették, így a továbbtanulni szándékozók más területeken oszlanak el. A társadalmi előítéletek azonban kimondottan akadályozzák a női szakemberek beilleszkedését. A műszaki területeken és a szakmunkákban erősen érezhető, hogy a munkaadók férfiakat foglalkoztatnak szívesebben, és a nők számára felkínált munkakörök elmaradnak felkészültségük szintje mögött. Igen rossz kihasználása ez a szellemi kapacitásnak. Mivel a nők a foglalkozások hierarchiájában az alsóbb szinteken helyezkednek el, és csak ritkán tagjai a szakszervezetnek, a termelés korszerűsítése érzékenyen érinti őket. Velük fordul elő leggyakrabban a „deskilling” jelensége, vagyis szakképzettségük elavulása, és érdeképviselet hiányában könnyen elvesztik állásukat. Nem kisebb gond sokszor a családi és munkahelyi kötelezettségek összeegyeztetése sem.

Érdekes módon a szerző azt a megoldást kínálja, hogy meg kell változtatni a nők motivációját, vagyis a szakképzés mellett *fel kell készíteni őket a társadalmi előítéletek elleni harcra is*. Ennek természetesen fontos eszköze lenne a tantervek átalakítása is, melyben a nők társadalmi szerepe nem

⁵ Ashbrook, A.: Teaching mathematics to gifted children. – TE, 1977. 2. sz. 9–13.

⁶ Quilter, A. K.: An education for the musically gifted. – TE, 1977. 2. sz. 4–9.

⁷ Quilter, 1977.

⁸ Goodman, Ernest: The Education of children gifted in the visual arts. – TE, 1977. 2. sz. 14–18.

⁹ Wolpe, Annamarie: Girls and Economic Survival. – BJES, 1978. 2. sz. 150–162.

korlátozódna a háziasszonyi és anyai teendőkre, hanem a társadalmi tevékenységek széles körében mutatná be őket.

Wyatt¹⁰ egy speciális kérdéssel, az *ápolónői hivatásra való felkészüléssel* foglalkozik. Az ápolónő-jelöltek egyrészt tanulók, másrészt dolgozók. A két szerep térben és időben elkülönül, az elmélet és gyakorlat dichotómiája így még élesebb. A hivatásra való felkészülésnek fontos tényezője, hogyan tudnak beilleszkedni a kórház dolgozói közé, illetve hogy a gyakorlatoknak milyen a szerepük a tanulási folyamatban.

Wyatt kimutatta, hogy a jelöltek fontosabbnak tartják a gyakorlati készségeket az elméleti tudásnál, ennek megfelelően a tanulás és a hivatástudat kialakulása szempontjából egyaránt fontosabb a kórházban megfigyeléssel és „valódi” munkával eltöltött idő. Az előadások ezért mint a múltban, a kórházi ágyagnál szerzett tapasztalatok magyarázatai jelennek meg. Hozzájárul ehhez az is, hogy a kórházi alkalmazottakkal közvetlenebb szakmai és emberi viszony alakítható ki, mint az oktatókkal. Az eredmény egyfajta antiintellektualizmus, amit a szerző szükségesnek lát vonzó, széles körű tanulási-művelődési alkalmak beiktatásával ellensúlyozni.

Etnikai kisebbségek

A brit társadalom – és iskolarendszer – egyik sajátossága, hogy a nagyszámú bevándorló letelepedve jelentős arányú faji kisebbségi csoportba tömörül. Az iskolában indiai, pakisztáni, kenyai, ciprusi, olasz és a nyugat-indiai szigetvilágból, (a Karib-tenger térségéből) érkező gyerekek „keverednek” a brit diákokkal, magukkal hozva hazájuk sajátos kultúráját. *Jelinek* és *Brittan* készítettek – inkább illusztratív, mint reprezentatív – felmérést a „sokfajú” iskolák problémáiról.¹¹ A vizsgált intézményekben 18–84% között mozgott a faji kisebbségekhez tartozó gyermekek aránya. Négy korosztályt, a 8, 10, 12, 14 éveseket és a pedagógusokat kérdezték ki. Szociometria felmérés alapján megállapították, hogy barátválasztás szinte kizárólag a saját etnikai csoportra korlátozódik. Ez azt mutatja, hogy a faji öntudat, a kulturális különbségek felismerése már 8 éves korban megkezdődik, és később még jobban erősödik, ahogy a gyerek fokozatosan „magába szívja” a társadalmi előítéleteket. Így még a vágy szintjén jelentkező inter-etnikus barátságok se alakulnak ki.

A tanárok megkérdezésekor két vélemény kristályosodott ki. Az asszimiláció mellett kiálló pedagógusok nem tartják az „angol állami iskolák” feladatának a különböző kultúrák és szokások fejlesztését, tiszteletben tartását. Ahogy egyikük mondta: „Úgy vélem, a feladatunk az, hogy a gyermekeket egy szabad, keresztény, demokratikus állam polgáraivá neveljük, brit normák és szokások szerint, és bármilyen szekta külön igényeit olyan felekezeti alapítványok hivatottak kielégíteni, melyeket az illető szekta tagjai tartanak fenn”. A pluralista véleményt jóval toleránsabb. „Minden gyermek és felnőtt közösséget támogatni (de nem kényszeríteni) kell kultúrája és hagyományai megőrzésében... Az iskoláknak mindent el kell követniük azért, hogy a hagyományos kultúrákat életben tartsák, ugyanakkor biztosítaniuk kell a kölcsönös megértést az iskolában együttélő kultúrák között”.

Ennek megfelelően a gyerekek barát-választási modelljét értékelhetjük úgy is, mint törekvést a saját kultúra megőrzésére, mint természetes jelenséget. Ám fennáll annak a veszélye – mint erre a cikk is figyelmeztet, hogy a vizsgált iskolák (és a társadalom) nem képes ezt a kölcsönös megértést kialakítani.

Egy harminc kijelentésből álló ív összegezte a kultúrák „egyenjogúsításá” érdekében legfontosabbnak tartott változásokat. Ezen a tanároknak egyetértésüket illetve nemtetszésüket kellett kifejezniük.¹² Szinte minden megkérdezett egyetértett abban, hogy az iskolának nagy a felelőssége a fajok

¹⁰ Wyatt, J. F.: Sociological Perspectives on Socialization into a Profession: a Study on Student Nurses and their Definition of learning. – BJES, 1978. 3. sz. 263–276.

¹¹ Jelinek, Milena M.–Brittan Elaine M.: Multiracial Education: 1. Inter-ethnic Friendship Patterns. – ER, 1975. 1. sz. 44–53.

¹² Brittan, Elaine M.: Multiracial Education. 2. Teacher opinion on aspects of school life. Part one: Changes in curriculum and school organization. – ER, 1976. 2. sz. 96–107.

közötti jó viszony kialakításában. A rangsorban azok a pontok szerepelnek ez után, amelyek a hétköznapi iskolai gondokra vonatkoznak, így például helyesnek tartják, hogy a reggeli iskolagyűléseken tekintetbe vegyék a különböző vallásokat, hogy különleges étrendet biztosítsanak azoknak, akik vallási okokból nem ehetnek meg mindent, és hasonló módon ne korlátozzák a nemzeti öltözék viselését se. (Mindennapos eset például, hogy a pakisztániak nem öltöznak át tornaórákhoz.)

Ezután következnek olyan lényegesebb tartalmi kérdések, mint az anyaország történelmével, kultúrájával és nyelvével foglalkozó órák beiktatása a tantervbe. Az anyanyelv oktatása mellett fontos az angol nyelv elsajátítása. Ez külön nehézséget jelent a nyugat-indiaiak esetében, akik az ún. kreol angolt beszélik, ami azonban brit normák szerint elfogadhatatlan. A tankönyveket is felül kell vizsgálni, mert egy részük – faji elfogultsága miatt – nem alkalmas a „sok-fajú” iskolában az oktatásra. (Ilyen előítéletet erősít például bizonyos fajú emberek hozzárendelése bizonyos társadalmi státuszhoz, vagy éppen „státusztalansághoz”).

E változások természetesen szervezeti módosításokat is igényelnek, elsősorban a bevándorlókkal foglalkozó intézmények közreműködését. Végül szükségesnek látszik más fajú pedagógusok nagyobb arányú alkalmazása is. A kérdőíven kapott válaszok és a valóságos helyzet között azonban egyelőre nagy szakadék van.

A tanulmány harmadik része a *tanulóknak a „sokfajú” iskola atmoszférájához, a tanulmányi munkához és az iskolához való viszonyát mérte fel.*¹³ A bevándorolt gyerekek viszonya az iskolához idővel javul. Különösen kiugrott az ázsiaiak tudásszomja, tanulni vágyása. A brit gyerekeket fontos lenne már az elemi iskolától előkészíteni a „több-fajú” társadalomba való beilleszkedésre, hiszen a kedvező és kedvezőtlen magatartásminták már korán kialakulnak. Általában elmondható, hogy az iskolákban viszonylag békésen, ha nem is barátián, megférnek a különböző származású gyerekek, sőt kölcsönösen érdeklődnek egymás kultúrája iránt. A helyzetet kedvesen tükrözi egy indiai kisfiú vallomása: „Szeretem ezt az iskolát, igazán, mert az előítélet nélküli tanárok száma túlszárnyalja az előítéleteseket. Így végül is a nem-elfogultak győznek”.

Sajátos faji kisebbséget alkotnak a *vándorcigányok*. Mivel viszonylag kis hányadát jelentik a népességnek, az iskoláztatásukkal kapcsolatos nehézségek taglalását is áthatja a társadalom egyik „kedves színfoltjának” kijáró rokonszenv. (Az egyik iskolaigazgató például leírja, hogy a cigány mamáknak rendezett tea-délután feszültségét az oldotta fel, hogy egyikük magával hozta a „világ legszebb kilenc hónapos csecsemőjét”).

Komolyra akkor fordul a hangneme, mikor elmondják,¹⁴ hogy a nagy-britanniai cigányság 90%-a írástudatlan, és mivel foglalkozásukhoz (vásárolás, cirkusz stb.) nincs szükség a betűvetésre, ezért fölöslegesnek tartják az iskolabajárást. Fokozatos letelepedésükkel együtt jelentkezik persze az ellentétes igény is, de akkor abba a problémába ütköznek, hogy a gyerekek korábban nem tudtak iskolába járni (az állandó helyváltoztatás miatt legfeljebb néhány hetet töltöttek a különböző falvak tantermeiben). Így az iskolabajárás kudarcok sorozata számukra, és egykettőre kinövik az iskolapadokat érzelmileg és fizikailag egyaránt.

Ehhez hozzáadódik még, hogy megszokott életformájuk szöges ellentétben áll az iskola fegyelmzett, négy fal közé szorított rendjével. Így a kudarcok és korlátozások gyakran vezetnek agresszivitáshoz, antiszociális magatartáshoz.

A problémák megoldására két javallatot írnak le.

A *Males*-házaspárt megbízták a vándorló cigányok gyermekeinek oktatásával.¹⁵ Egy lakókocsit „iskolává” alakítva a hertford-shire-i járásban *hetente kétszer felkeresték a kis cigányközösségeket*, és másfél-másfél órás foglalkozásokat tartottak. Természetesen ilyen keretek között túlzás lenne rendszeres oktatásról beszélni. Céljuk inkább bizonyos alapvető készségek kialakítása és az iskolai fegyelmhez szoktatás volt. Így elősegítették azt, hogy a gyerekek meglepedve be tudjanak illeszkedni az iskola életébe. A növendékek által végzett munkát pontosan feljegyezték, és a „termékeket” elítették, így ha egy család esetleg több hónapra eltűnt, majd ismét visszatért, a gyermekekkel ott folytathatták

¹³ *Jelinek, Milena M.: Multiracial Education. 3. Pupils' attitudes to the multiracial school. – ER, 1977. 2. sz. 129–141.*

¹⁴ *Buckland, D. G.: The education of travelling children. – TE, 1977. 1. sz. 3–9.*

¹⁵ *Males, Stewart E.: A mobile teaching unit for gypsy children. – TE, 1977. 1. sz. 16–20.*

a munkát, ahol abbahagyták. Kedves epizód, hogy a mozgó iskola feltűnése után a „tilosban” táborozó cigányok nem defektre hivatkozva tagadták meg a távozást, hanem így érveltek: „A tanár úr visszajön, ő mondta, hogy maradjunk itt.”

A cigányok letelepedését államilag is támogatják. Egy-egy kolónia gyermekei természetesen a helyi iskolába iratkoznak be. A beillesztés-beilleszkedés folyamatát írja le *Bateman*.¹⁶ Igen fontos, hogy az iskola és a szülő között jó viszony alakuljon ki, és ebben természetesen a pedagógus a kezdeményező. A tanítók, az igazgató és egészségügyi dolgozók rendszeresen látogatták a cigánytábort, és segítséget nyújtottak a legkülönbözőbb problémák megoldásában. A kölcsönös bizalom az iskolába járáshoz is kedvezőbb hátteret biztosított. A cigánygyerekekkel külön csoportban foglalkoztak, ahol a tanítók alkalmazkodtak a gyermekekhez: a szabadban tartottak órákat, biztosították a motivációjukhoz szükséges azonnali sikerélményt, elkerülték a frusztrációs alkalmakat, melyek veszekedéshez vezettek volna, játékos foglalkozásokat iktattak be stb.

Nehezebb feladat volt, de a hosszútávú célokhoz elengedhetetlen, *a gyermekek múlt- és jövő-tudatát kialakítani*. Akik eddig a pillanatnak, a pillanatnyi szükségletektől vezérelve éltek, azt se tudták kívánni, míg róluk egy fénykép elkészül. Így az iskola vett egy, a képet azonnal előhívó fényképezőgépet, amivel azután sorra lefotózták a gyerekeket, a telep házait stb. A képek azonnal elkészültek, de ennél nagyobb hasznuk is volt, mert megőrizték a múlt egy-egy eseményét, amire azután vissza lehetett emlékezni.

Másrészt hosszabb-rövidebb távú perspektívákat állítottak a gyerekek elé (pl. ha meleg lesz, úszni fogunk a medencében, kis kertet telepítünk, és megfigyeljük, hogyan fejlődnek a növények stb.) A falusi szülők előítéleteivel csak akkor vették fel a harcot, mikor már biztos volt az, hogy a cigánygyerekek nem jelentenek semmiféle „veszélyt”. A problémák megvitatása után a szülők is részt kértek a gyerekek foglalkoztatásából.

Bár gondok bőven akadnak, a „vándorlók gyermekei sokszor értékes tagjai az iskolaközösségnek. Frissítő, új színt hoznak az osztályokba, hiszen nem fertőzte meg őket a letelepedett emberek sokszor sztereotip gondolkodásmódja, és nagyban hozzájárulhatnak az iskolai élethez, ha az is képes alkalmazkodni hozzájuk” – írja Buckland?

Az iskolaszervezet értékelése

Az iskolaszervezet paradoxona – mondja *Dennison*,¹⁷ hogy míg az egyes gyerekek teljesítményének értékelésére sokféle módszert felhasznál, addig az egyes intézmények eredményeinek mérését *nem tartja fontosnak*. Ez azt jelenti, hogy ha egy szervezet (iskola) megfelelő feltételeket, elfogadható tudást nyújtó tantestületet biztosít, és legrosszabb esetben a helyi lakosság igényeivel nem nagyon ütköző nevelési célokat követ, akkor elkerüli az éles kritikákat, hiszen valahogy megoldja a dolgokat, s ha erre képes, akkor már sikeres is. De vajon elég-e *nem megbukni* a sikerhez? Természetesen nem, de az oktatásügygel foglalkozó szervek sem tudják sokkal pontosabban értékelni a „megfoghatatlan” végterméket kibocsátó iskola munkáját.

Nem tisztázott, hogy az oktató-nevelő munka eredményét az egyén vagy a közösség oldaláról kell-e megközelíteni. Míg az iskolai hatások egy része azonnal mérhető, addig a fontosabb magatartásváltozások csak hosszú idő múltán jelentkeznek, és ekkor már nehéz kiszűrni a többi tényező szerepét.

Ez a probléma természetesen az iskolalátogatás ideje alatt is fennáll. Ennek egyik példája az, hogy a tanuláshoz nem a folyamatát, hanem a végterméket mérik, holott ezt az iskolán kívül a családi körülmények, az érdeklődési kör, a diákok körülvéző közösségek értékrendszere és még számos tényező is befolyásolja.

Ahhoz, hogy egy oktatási intézmény ne ilyen „fekete dobozként” szerepeljen, teljesítményének mérésekor *el kell választanunk a tanulókat a környezetből érő hatásokat az iskolától, ez pedig nem jelent mást, minthogy az intézmény konkrét körülményeit minden szempontból ismerni kell*. Ha

¹⁶ *Bateman*, Jack: Gypsy intake. – TE, 1977. 1. sz. 9–15.

¹⁷ *Dennison*, W. F.: Monitoring School Effectiveness of Educational Institutions. – BJES, 1978. 3. sz. 234–246.

meggondoljuk, hogy ez milyen összetett és nehéz feladatot jelent, és hogy igen sok objektíven nem mérhető elem hullik ki a rostán; továbbá, hogy egy ilyen vizsgálat alaposan megrendítheti az iskolában dolgozó pedagógusok hitelét, függetlenségét, joggal merül fel bennünk a kérdés: megérik-e ezek a „veszélyek” a helyzetelemzésbe fektetett sok energiát?

A szerző válasza: igen. Egyrészt, a lakosságnak joga van arra, hogy tisztában legyen az intézmény hatékonyságával, másrészt, nem lehet ésszerű döntéseket hozni az intézmény teljesítményére vonatkozó megfélelő mennyiségű információ nélkül. Az értékelés stratégiájának kidolgozásában az első lépés a vizsgált tényezők pontos körülírása.

Az iskola vizsgálatakor a legfontosabb kritérium a *hatékonyság*, azaz, hogy az intézmény milyen mértékben képes feladatait megoldani. Ez többféle képpen történhet: az elért eredményeket lehet viszonyítani egy abszolút célhoz, de összevethetők egy hasonló intézmény teljesítményével is. Megállapítható a változások mértéke bizonyos időpontokban, így kirajzolódik az iskola működésének iránya. Azokon a területeken, ahol pontos felmérések nem végezhetők, az elemzéshez segítséget nyújthat a szakértők és laikusok egy csoportja, akik a társadalom több érdekszféráját reprezentálják, ugyanakkor az iskola tevékenységének és céljainak ismeretében elfogulatlan véleményalkotásra képesek. Figyelembe kell venni a szülők és a tanulók véleményét is, és olyan indirekt mutatókat, mint pl. a hiányzások mennyisége. Az iskola tevékenységének ilyen állandó és sokirányú értékelése hozzájárulhat ahhoz, hogy a *fő cél ne a „fenntartás”, hanem a fejlődés legyen.*

Az iskola szervezeti problémáit sajátos oldalról közelíti meg *Mortimore*,¹⁸ a londoni egyetem pszichiátere. Egy 1967-es vizsgálat kimutatta, hogy *egyes iskolák* – ugyanabban a körzetben – *meg tudják óvni tanulóikat a bűnözéstől, míg mások nem.* Sajnos, a vizsgálatot a tanítói gyűlés nyomására a helyi hatóságok betiltották, de egy sor felmérést végeztek az érdekes eredmény tisztázására. Egy lépéssel tovább jutottak 1970-ben, amikor beigazolódott, hogy a sejtés olyan körzetekre is érvényes, ahol egyébként igen elterjedt a bűnözés. Fordított arányosság van az iskola eredményei (a továbbtanulás és munkavállalás arányával mérték), az iskola látogatottsága és a fiatalok bűnözők száma között.

Egy másik tanulmány londoni és falusi diákokat vetett össze a *pszichiátriai rendellenességek és az olvasási készség fejlettsége szempontjából.* Mindkét tényezőben a vidékiek mutattak kedvezőbb eredményt, így, tovább kutatva a családi és iskolai hátteret, kiderült, hogy a fővárosi családokban gyakoribb volt a veszekedés, válás, az iskolákban pedig mind a tantestület, mind a diákság sűrűbben cserélődött.

Egy további felmérés kimutatta, hogy a *jobb képességű tanulók* (streaming rendszerben tanulva) *jobban elfogadták az iskolai munkát és kevésbé érezték tanáraikat autokratának, mint a szerényebb képességűek,* akik az iskola atmoszféráját nem érezték támogatónak, segítőknek. A magasabb bűnözési arányt mutató iskolákban a tanulók viszonya a tanuláshoz általában kedvezőtlenebb volt, és jóval kevesebb szociális és érzelmi töltést kaptak az iskolában.

Bennet a nevelői stílusok hatását kutatva az találta, hogy a hagyományos osztálykeretek mellett a legnagyobb a tanulók teljesítménye, és, hogy a nevelői stílus (melynek ő hét típusával dolgozott) nagyobb hatással van a teljesítményre, mint a tanuló személyisége.

A tanulmányok bizonyossága szerint az iskolák jelentős mértékben különböznek szervezeti formák, tanári magatartásmódok stb. tekintetében. Néhány ponton kimutatható, hogy egyik vagy másik megoldás sikeresebb, így *Mortimore* megkísérli összefoglalni azokat a pozitív vonásokat, amelyek hosszabb távon meghatározhatják a diákok magatartását. Mindenki számára biztosítani kell a sikereket az iskolai élet egyik vagy másik területén, hiszen akiket ebből kizárnak, azok egy antiszociális kiscsoportban próbálnak érvényesülni. A tanárok és idősebb diákok magatartását könnyen, bár még nem teljesen tisztázott pszichológiai mechanizmusok útján, átveszik, utánozzák az iskolába kerülők. Ez a modell határozza meg később egymásközi viselkedésüket is. Sok számonkérhetetlen szabály helyett célszerűbb néhány alapkövetelményt tisztázni a tanárok és diákok előtt egyaránt.

Alapvetően ezek határozzák meg az iskola légkörét, és ezek segítik az olyan tanári beállítódás megszűntetését is, amely a kihívásokat és a büntetéseket tartja a befolyásolás legjobb eszközének. A gyerekek sok nehézséggel küzdenek otthon és az iskolában egyaránt, ezek megoldása nemcsak az egyén

¹⁸ *Mortimore, Peter: Schools as Institutions. – ER, 1977. 1. sz. 61 – 68.*

boldogulását szolgálja, de megelőzi a közösséget megzavaró epizódokat is. Végül az iskolák tárgyi feltételeit említve megállapítja, hogy az emberhez méltó környezet kialakítása elsősorban a *tanárok-diákok jóakarata*n múlik. A „jó” iskola képén csak mozaikkockák ezek az ötletek; egy komplex, kutatók, igazgatók, tanárok és diákok közreműködésével végzett vizsgálat mutathatná meg mindazokat az utakat, amelyen az igazán hatékony iskolához el lehet jutni.

*

Az ismertetett cikkek természetesen csak töredékét alkották a nevelésszociológia körébe sorolható tanulmányoknak. Megfigyelhető, hogy a brit pedagógusok felelősségteljesen közelítenek azokhoz a problémákhoz, amelyek bár az iskolákban is sajátos gondokat okoznak, végeredményben nem oldhatók meg a nevelésügy területén belül. Problémaérzékenységük és nem felületes gyakorlatiasságuk azonban olyan vonás, amit érdemes „tanulmányozni”. Felismeréseik egy részét bizonyára hazai viszonyokra is lehet alkalmazni.

Orbán Éva