

sítési lehetőségeket megkülönböztetett figyelemmel vizsgálja. Ennek alapján fejleszti tovább a szervezeti formák rendszerét, beépítve az egyedül, a párban és a munkafüzetrel végzett tanulási tevékenységeket is. (59–60. old.) Az iskolai pedagógiai gyakorlat szempontjából hangsúlyozza az egyik tanulmány, hogy „*differenciáltan kell beszélni az oktatási folyamatról: meg kell különböztetni annak vezérelt és szabályozott (vezérelhető és szabályozható) szakaszait. A vezérelt szakaszokat (manapság gyakran említik „hagyományos” tanórákból álló szakaszoknak) semmivel sem kell kevésbé szükségesnek tartani, mint a szabályozottakat. Noha a szabályozás volumenének növelése az a történelmi feladat, amely napjainkban előttünk áll, tudnunk kell, hogy a vezéreltségek és szabályozásnak mindenkor meglesz egy optimális aránya az oktatási folyamatban.*” (62. old.) A „*kellőképp differenciált tanterv*” (86. old.) igénye – amelyet a szerző összehasonlító elemzéssel is alátámaszt – ugyancsak a nevelő és oktató munka hatékonyabb irányításának, a felismert szükségszerűségekre épülő pedagógiai szabadság megalapozásának a szempontjából válhat világossá. Jellemző, hogy amikor a szerző az egyik központi pedagógiai útmutatónak az iskolai tanulásra vonatkozó megállapításával vitázik, akkor is a tényleges gyakorlatra hivatkozva érvel (holott az idézett megállapítás nem a „valót”, hanem a „kellőt” hangsúlyozza, s így már nem olyan nagy a különbség a két álláspont között). (103. old.)

Ebben az összefüggésben emelhető ki és értékelhető igazán a kötet tanulmányainak tömörsége, a stílus szinte axiómaszerű ereje, egyszerűsége, a gondolatok, az érvelés tisztaságát, logikáját maradéktalanul érvényesítő szerkesztés és nyelvezet.

Ballér Endre

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL. 1975–1976.

Szerkesztette *Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József*

Budapest 1979. Akadémiai Kiadó. 479 oldal

Aki elolvassa a közismertté vált IEA nemzetközi vizsgálat tapasztalatait, következtetéseit összegező kötetet vagy bármely tanulmányát, első benyomása a „feszengő” csalódottság. Feszengést váltanak ki ezek az írások az olvasóból mindenekelőtt azért, mert illúziókat rombolnak, tágasnak hitt lehetőségeink, pedagógiai optimizmusunk elé lefegyverző korlátokat látszanak emelni. Nem a szerzők, az adatok, azok hitelességének, megbízhatóságának problémái. A kezdeti csalódottság feltehetően abból táplálkozik, hogy egyfelől azok a következtetések, amelyeket méltányolni tudunk, jórészt mérések nélkül is régi igazságok, másfelől viszont a következtetések egy része előtt értetlenül állunk. Maguk a szerzők is (helyesen) óvatosságra intenek. Önkéntelenül felmerül az olvasóban: „Tényleg itt tartunk?” „Valóban erre vagyunk csak képesek a gyakorlatban és a kutatásban?” „A változtatás lehetőségei ilyen szűk korlátok közé zártak?”

A magyar pedagógus számára történelmi okok miatt szokatlan, hogy egy nagyszabású komplex empirikus kutatás adataival ismerkedhet. Sajnos ez az első ilyen kutatás a magyar pedagógia történetében. Ezért a pedagógus olvasó nem lehet kellően felkészülve befogadására, megítélésére, értékelésére.

Természetesen nem az olyan (ma már az előzetes publikációkból közismert) következtetésekre gondolok mint: az olvasás–megértésben más országokhoz viszonyítva nagyon alacsonyak az eredményeink, természettudományos oktatásunk viszont előkelő helyet foglal el a nemzetközi mezőnyben. Nem a részletek, a részadatok okoznak gondot, hanem az összkép.

Mielőtt ezt az összképet közelebről megtekintenénk, vegyük számba, a kötetben fölkinált tanulmányokat és azok fontosabb mondanivalóit.

A könyv három részre tagolódik. Az első részben *Kiss Árpád* ad képet a tanulmányok nemzetközi összehasonlító eredményeiről (leginkább ő feszegeti az általános problémákat is). *Báthory Zoltán* szakszerű, jól követhető és áttekinthető tájékoztatást ad az IEA-vizsgálat módszereiről, lebonyolításáról.

Ismeretes, hogy Magyarország három területen (olvasásképesség, természettudományos oktatás és angol nyelv) kapcsolódott be a nemzetközi vizsgálatba az iskolarendszer különböző szintjein. A könyv gerincét e három területről egy-egy nagyobb tanulmány adja (65–342. old.). Ezekhez kapcsolódik negyedikként kissé szervetlenül *Kozák Gyula* érdekes és sok megfontolásra érdemes kisebb tanul-

mánya egy utóvizsgálatról. Az IEA-vizsgálatban résztvettek közül a felsőoktatásba bekerült hallgatók és a föl nem vettek esélyeit elemzi az IEA-tesztek eredményeinek tükrében.

A harmadik részben (379–479. old.) három tanulmányt kapunk: a pedagógus helyzetéről és szerepéről, a tanulók iskolához való viszonyáról és a tanítás–tanulás iskolai tényezőiről.

A kötet egyik legfontosabb és legszebb tanulmánya *Kádárné Fülöp Judit* munkája *olvasástanítási-sunk (a szövegmegértés) eredményeiről*.

A korábbi közleményekből ma már túljutottunk a megdöbbenésen, a rácsodálkozásra. Minden illetékes ismeri és elismeri, hogy az olvasástanítás nem fejezhető be az olvasási készség elsajátításával. Az olvasás egyik alapvető képességünk, amelynek kellő színvonalú kialakítása évtizedes kitartó, tervszerű fejlesztő munkát kíván tőlünk, pedagógusoktól. Ezt ma még nem tudjuk jól csinálni, de már akarjuk. Vitatkozunk, kísérletezünk, intézkedünk. Ha az IEA-vizsgálatnak semmi más eredménye nem lenne, a magyar közreműködők erőfeszítései, befektetései már megtérültek. A recenzensnek legalábbis ez a meggyőződése. *A kutatásnak nem a holnapi változtatás az érdeme (ez az intézkedés dolga), hanem a szemléletmód változtatásához való hozzájárulás.*

E szemléletalkító felismerés mellé a tanulmány az olvasásképeség értékelésének módszereit és eszközeit is megmutatja. Ez elegendő kiindulás a további kutatásokhoz is, amelyek kibontakoztatásának szükségességében nem lehet kételkedni.

A tanulmány nagyobb hányadát azok az adatok és elemzések teszik ki, amelyek az olvasásképeség fejlődését befolyásoló tényezőket veszik sorra. Ezek önmagukban rendkívül izgalmas felismerések. Összességükben azonban az derül ki róluk, hogy kevésbé befolyásolják az olvasásképeség fejlődését.

Nem értek egyet a szerző pesszimista konklúziójával (lásd az Összefoglalást). Az igaz, hogy a vizsgálat „nem adott a kezünkbe bevált és általánosan alkalmazható recepteket”. De ezt senki nem is várta. Ezzel szemben évszázados hiedelmeket rombolt. Megmutatta, hogy mely tényezőktől nem várhatunk számottevő eredményeket. Az a tény, hogy a vizsgálat sok-sok tényező többsége ilyen, nem jelenti azt, hogy nincsenek is számottevő javulást ígérő faktorok. Ha például az iskolarendszer egész vertikumában meghatározott program szerint tervszerűen fejlesztjük az olvasásképeséget mindaddig, amíg a kívánt szintekig előbb-utóbb mindenki el nem jut. Vagyis az apró kis változtatgatások megtörnek az iskola fejlődési inerciáján... Ezzel azonban eljutottunk a bevezetőben említett összképhez.

Mielőtt ebbe belemennénk, tekintsük meg röviden a többi tanulmányt is.

A másik nagy tanulmány Báthory Zoltáné *a természettudományok tanításának eredményeiről*.

A pedagógusok különböző publikációkból már ismerik a természettudományos oktatás eredményeit. A tesztek is közkézen forognak. A legkülönbözőbb célokkal használják azokat szükséges (és néha nem nagyon indokolt) felmérésekben. Ezért helyesen járt el a szerző, hogy csak a vizsgálat témaköreit említette.

Érdekes összehasonlításokra nyílik alkalom a tanulmány első részének (2. pont) adatai alapján. Ezekből különböző országok adatainak tükrében láthatjuk hazai helyzetünket: iskolanagyság, tanuló/pedagógus arány, a pedagógusokra és a tanulókra vonatkozó legkülönbözőbb adatok és így tovább.

A tanterv és az alkalmazott tantárgytervezet viszonyát elemezve, megmutatja a szerző, hogy a nemzetközi vizsgálat jellegéből adódóan olyan témák, feladatok is szerepeltek, amelyek az adott országban nem tanítanak. A szerző kiszámítja, hogy a tanított és nem tanított témák tudása milyen színvonalú. Érdekesen, sőt, furcsán fogalmaz: „Mégsem mond ellent a józan észnek, ha feltételezzük, hogy a tantervi megfelelés bizonyos (kiemelés N. J.) előnyt jelent a teljesítmény szempontjából” (189. old.). Ezt valószínűleg azért mondja így Báthory Zoltán, mert az alsóbb évfolyamokon alig van különbség a tanított és nem tanított tartalom tudásszintjében. A magasabb évfolyamokon sem túl nagy ahhoz a meggyőződéshez képest, mely szerint a tanulók többsége csak azt tudja, amit tanítunk... emlékszem több olyan esetre, amikor a kutatások érdekében olyasmit is meg akartunk kérdezni, amit nem (vagy még nem) tanítottak a pedagógusok, mertv ellenállásba, értetlenségbe ütköztünk. Ezekben az adatokban a közgondolkodás számára éppen az a szokatlan és továbbgondolásra érdemes, hogy a nem tanított tartalmakat milyen magas szinten tudták a tanítottakhoz képest.

A tanulmány nagyobb hányadát itt is a legkülönbözőbb tényezők szerinti elemzés teszi ki. A részleteiben érdekes adatok összességükben ugyanazokhoz a problémákhoz vezetnek, mint az olvasásképeségről szóló tanulmány. Ezért ezt is mondanivalónk végére hagyjuk.

A harmadik nagy tanulmány szintén Kádárné Fülöp Judit munkája *az angol nyelv tanításának eredményeiről*. A tanulmányt nem a lehangoló helyzetképert érdemes minden nyelvtanárnak (nem csak az angoltanárnak) elolvasnia, hanem azért az oktatásmódszertani, értékelési kultúráért, amit a szerző felkínál. Számos hasznos és finom (láthatóan a saját tapasztalatból is táplálkozó) megfigyelés, fölismerés található az elemzésben, konklúziókban.

Mint említettem, a könyv harmadik részében a tanítás–tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezőket elemzi három szerző. *Falus Iván* a pedagógus szerepét, *Ballér Endre* a tanulók iskolához való viszonyának mutatóit, *Kozma Tamás* az iskolára, a tanítás módszereire, a szakfelügyelet sajátosságaira, a felhasználott pénzösszegekre és más tényezőkre vonatkozó adatokat, hatásokat elemzi.

Az IEA-vizsgálat egyik alapvető (ha nem a legfontosabb) célja, feltételezése az volt, hogy sok országban az egyes tényezők nagyobb mértékben különböznek egymástól, mint egy-egy országon belül (pl. korrepetálások aránya, a természettudományos oktatás eszközeire fordított kiadások és így tovább). Ennélfogva alkalmas számítási módszerekkel megállapítható, hogy mely tényezők milyen mértékben „felelősek” az eredményért. Innen már egy lépés van csak a fejlesztési döntésekig. Azok a tényezők, feltételek ugyanis, amelyek számottevően befolyásolják a hatékonyságot, előnyben részesítendőek. Az ilyen feltételekbe érdemes energiákat fektetni.

E logika tiszta és világos. Érthető tehát, hogy rengeteg (minden szóba jöhető) feltételt, tényezőt felvettek az adatlapokra. A számítások első menetében ezek nagyobb hányada kihullott mint közömbös faktor. Mivel a megmaradók egyenként általában igen jelentéktelen hatásúaknak bizonyultak, ezeket blokkokba csoportosították. A több tényezőt magában foglaló blokkokkal ismét elvégezték a számításokat. Igazán minden lehetőet elkövettek (itt nem a könyv szerzőiről beszélek, hanem az adatfeldolgozást végző nemzetközi szakértői gárdáról), hogy megtalálják az oktatás hatékonyságának tényezőit, a tanulók közötti különbségek magyarázatát.

Ennek ellenére arra a kérdésre, hogy mely feltételek javításával lehetne a hatékonyságot számottevően javítani, a vizsgálat nem adott érdemleges választ. Ha ilyen szemszögből nézzük ezt a nagyszabású kutatást, a sokmillió befektetett dollárt, az IEA kudarcnak minősíthető.

Kiss Árpád ugyan nem veti föl ilyen élesen a kérdést, de keresi a magyarázatokat arra, hogy *miért nem mutatnak a számítások figyelemre méltó hatást a legkülönbözőbb feltételekkel kapcsolatban*.

Fölveti többek között az alkalmazott módszerek megbízhatóságát, továbbfejlesztésének szükségességét. Fontosnak tartom annak hangsúlyozását, hogy a részletkérdésekben valóban rengeteg a nyitott kutatómetodikai probléma. Ám az összkép javulása, vagyis számottevő hatású tényezők feltárása a metodika javításától *nem várható*. Ennek több oka van. Az elmúlt két–három évtizedben rengeteg nemzeti vizsgálatot végeztek a világon a legkülönbözőbb módszerekkel. Az egyes feltételekre, tényezőkre vonatkozó következtetések általában megegyeznek az IEA alapján kapott képpel. (Kozma Tamás végez is ilyen összehasonlítást.) (445. old.)

Az alapvető ok azonban véleményem szerint másutt van.

Ha feltételezzük, hogy az összkép általánosságban igaz, az iskolarendszert valóban jellemzi, akkor *magában az iskolarendszerben kell az okokat keresni*.

Egy ilyen feltételezés első közelítésben azzal a következménnyel jár, hogy megröppan a fejlesztés lehetőségébe vetett hitünk. Hiszen bármely feltétel vagy azok bármely együttesének javításába ölnünk is bármekkora energiát (legyen az a feltétel oktatási módszer, pénz, osztálylétszám és szinte bármilyen elképzelhető tényező), az eredmény várhatóan alig kimutathatóan szerény lesz. És ez összhangban látszik lenni a mindennapi tapasztalattal is. Végeredményben tehát oda lyukadunk ki, hogy nincsen olyan lehetőség, amelynek következtében a tudományos-technikai, társadalmi-gazdasági fejlődés követelményeitől egyre jobban lemaradó iskola fáziskésését föl lehetne számolni.

Ha bármilyen mérés és tapasztalat igazolja is ezt a következtetést, lehetetlen elfogadni, ha nem akarjuk lábhoz tenni a fegyvert. A könyv és az elmúlt időszak kutatásainak alighanem ezek a felismerések a legnagyobb eredményei. Amennyiben föltesszük a kérdést: nincsenek-e olyan tényezők, amelyeket eleve nem lehet figyelembe venni.

A sok-sok vizsgált tényező alapvető jellemzője, hogy változók, különböző (legalább kettő) értéket vehetnek fel. Nem arról van-e szó, hogy az iskola hatékonyságát a konstans tényezők határozzák meg, amelyekkel nem lehet számolni? (A konstans tényezőknek nulla a varianciája, ezért a szokásos statisztikai számításokban eleve nem értelmezhetőek, ilyeneket értelmetlenül fölvenni.)

Mire gondolok? Ilyen konstans tényező például, hogy az egész korosztály számára megadunk egységes tantervi követelményeket és azokhoz mindenki számára azonos időmennyiséget rendelünk. Mivel pedig a tanulók törvényszerűen különbözőek, az eredmények e különbözőségek által meghatározottak. Vagy például konstans tényező az osztályrendszer (eltekintve a századforduló utáni reformpedagógia kalandjaitól és az újabb kísérleti iskoláktól). E recenziónak nem lehet feladata, hogy a konstans tényezőket számba vegye. Csak arra szerettem volna rámutatni, hogy feltárásuk, kutatásuk alapvető feladat. Alapos ismeretük esetén esetleg beláthatóvá válhat, hogy *az iskolarendszer konstans tényezői nem eleve elrendeltek*, érdemes és szükséges alternatív megoldásokon gondolkodni (vagyis a konstans tényezőből változót csinálni).

Úgy látszik ugyanis, hogy az iskolarendszerek rendkívüli stabilitása, a fejlődéssel, fejlesztéssel szembeni hatalmas inerciaja a konstans tényezők kompakt rendszerében rejlik.

Ebből az is következik, hogy egyes tényezők, feltételek javításával nem sokra megyünk. (Figyeljük meg, hogyan örli szét, hogyan veti ki magából az iskola az egyes erőfeszítéseket, lehetőségeket. Gondoljunk pl. a programozott oktatásra, a csoportoktatásra, az AV eszközökre és így tovább). Vagyis nem feladva az egyes elemek fejlesztését sem, a jövőben sokkal több komplex kutatásra lesz szükség, amelyek az iskolarendszer adott szintjén az összes konstans és figyelemre érdemes változó feltételt együttesen ragadják meg és új komplex alternatívát állítanak szembe a meglévővel.

Nehezen tudok annál jobb könyvet elképzelni, mint amelyiket első tekintetre értetlenül, hitetlenkedve fogadunk, amely ellenvéleményt, medítációt, kiütkeresést provokál.

Ha a szóban forgó könyvet és az IEA-vizsgálatok eredményeit ilyen szempontból nézzük, nagy sikernek, hasznos és jó munkának, könyvnek minősíthetjük.

De nehogy valaki túltengő optimizmussal vádoljon, nem hagyhatom szó nélkül, hogy ez az 1975–1976-os kötet 1979 vége felé jelent meg. Ha az információk áramlása a könyvkiadásnak is köszönhetően ilyen ütemű marad, nem sok reményünk van a gyorsabb fejlődésre.

Nagy József

SIMON GYULA: A POLGÁRI ISKOLA ÉS A POLGÁRI ISKOLAI TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON

Budapest 1979. Tankönyvkiadó. 289 oldal

Az 1868. évi 38. tc. – a népoktatási törvény – alapján megszervezett iskolarendszer két iskolatípusáról: a polgári iskoláról és a polgári iskolai tanárképzésről írta meg könyvét Simon Gyula. A szerző kandidátusi értekezésének anyagát formálta könyvvé s így tette lehetővé értékes munkájának szélesebb körökben történő megismerését. E téma kutatásának és a mű megjelenésének időpontja történelmileg is kedvező, mivel elég széles még annak a társadalmi rétegnek a köre, amelyet személyes emlékek is kapcsolnak e két iskolatípus valamelyikéhez, illetve mind a kettőhöz. A fiatalabb korosztályok számára a Horthy-rendszer is olyan történelmi múlt, amelyet az idősebb generáció emlékei alapján ismer meg. Számukra egy megszűnt iskolarendszer két jelentős iskolatípusának elemzése és értékelése ennek a korszaknak ismeretét teszi teljessé.

Simon Gyula könyve ezt a két funkciót azért tudja tökéletesen betölteni, mivel maga a szerző is iskolai élményei gazdagságával tudja kiegészíteni a nagy gondossággal és precizitással feltárt irattári anyagot. E személyes élmények azonban nem akadályozzák meg a szerzőt abban, hogy e két iskolatípust ne objektíven értékelje, ugyanakkor azonban iskolai emlékei segítik őt abban, hogy e két iskolatípus fejlődésébe érzelmi elemeket is iktasson. Ezzel lényegében elkerüli e két iskolatípus értékelésének két szélsőséges megnyilvánulását: egyrészt a túlbecsülést, másrészt az elmarasztalást.

E két iskolatípus történeti fejlődésének és a magyar társadalomban betöltött funkciójának értékelésével eddig adós volt a magyar neveléstörténeti kutatás. Éppen ez a hiány vezetett az előbb említett