

zés alá kerülnek a kollégium tantervei, törvényei, s a pedagógiai fejlődés tényei *a pedagógiai fejlődés sajátos kritériumai alapján* lesznek kimutathatók és értékelhetők (nem külső, járulékos jelek, vagy éppen a nagynevű filozófiai-teológiai tanárok munkássága nyomán). És abban a testes monográfiában nyilvánvalóan elhelyezik a sárospataki kollégiumot a többi korabeli kollégium között, *a hazai közoktatási intézményrendszer egészében*, a magyar művelődés múltjában betöltött jelentősége, szerepe, súlya csakis ily módon tisztázható; légtérben, kitekintés, illetőleg beágyazás nélkül aligha.

S abban a tudományos igényű kötetben a szerzők bizonyára nem fogják megkerülni a sárospataki kollégium „alapításának” jelenleg még (nem tudom miért) kényes problémáját sem. A kötetnek ugyanis ez a teljes címe: „A Sárospataki Református Kollégium története. Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára.” A miniszter ünnepi beszédétől a Ludas Matyi tréfás írásáig mindegyik megemlékezés arról szól, hogy a sárospataki kollégiumot 450 évvel ezelőtt alapították, mégpedig 1531-ben Perényi Péter. De hát már régen tudjuk, hogy ez nem így van! Már az 1920-as évektől kezdve – protestáns egyháztörténeteszek kutatásai nyomán – kezdett bizonyossá válni, hogy 1531-ben sem Perényi Péter, sem más nem alapított semmit sem Sárospatakon, sem másutt. Ma már kétségtelen, hogy a híres kollégiumot *nem* alapították 1531-ben, ma ez már nem vita tárgya.

Egy olyan munkában, amely nem tudományos igényű, sok mindent le lehet írni erről az „alapításról”. Például a sárospataki Rákóczi Gimnázium jubileumi évkönyvében ez olvasható a gondos és terjedelmes történeti áttekintés első oldalán: „A magyar közvéleményben – mivel a kegyelet a hitelesség bélyegét nyomta egy hagyományra – erős az a tudat, hogy az ősi scholát 1531-ben alapították. Mi is ebben a tudatban nőttünk fel. A magyar közvéleményben mélyen gyökerezik az a felfogás, hogy az iskolaalapító Perényi Péter volt. Tartósan ránk is ez a felfogás hatott.” S a konklúzió: „Nekünk tehát tekintettel kellett lennünk erre a meggyőződésre.” Az elkészítendő kollégium-történet remélhetőleg nem a „kegyelet”, nem „ama tudat, amelyben felnőttünk”, de nem is a különböző korokban különböző okokkal motivált „közvélemény” nyomán értékeli és ítéli meg majd a múlt eseményeit, hanem elsősorban és kizárólag a tudományos igazolt tények alapján.

Erre a tudományos módszerekkel feltárt tények tiszteltére ösztönöznek e kötet tanulmányainak szerzői. S ugyanakkor a kötet szerzői adnak jó példát arra is, hogy a tudományos módszer melletti elkötelezettséggel nagyon jól megfér a múlt értékeihez való mélyeséges ragaszkodás, a helyi hagyományokhoz való erős kötődés, az egykori értékek mába való – mutatis mutandis – transzponálásának őszinte szándéka. Az az igény, hogy a mai generációkat is járja át a múlt, őket is alakítsák-formálják elődeink tevékeny műveltségserzetetének élő és ható emlékei.

Mészáros István

## VESZPRÉMI LÁSZLÓ: AZ ÉRTÉKELÉS ÉS OSZTÁLYOZÁS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 156 oldal

A pedagógiában az értékelés, osztályozás, mérés az egyik alapprobléma, a reformpedagógia – különösen a kísérleti pedagógia – óta pedig egyre növekszik iránta az érdeklődés. A hajtó erő elsősorban a gazdasági fejlődés, főleg az ipari termelékenység fokozása, mely a feltételek, a tényezők sorában egyre kritikusabban fordul az iskolához: tudni akarja mit ér, mi az előrejelzési érvényessége a bizonyítványban, oklevélben, diplomában stb. foglalt értékelésnek. A különféle „minősítő törvények” (nálunk az első: az 1883. I. tc.) *bizonyos pályák, munkakörök betöltését iskolai végzettséghez kötik*. A gazdasági fejlődés, a termelés azonban mindig visszakérdez: vajon „ér-e” annyit az iskolai bizonyítvány, oklevél stb., mint amire *képesít, jogosít?* E társadalmi eredetű követelmény, sőt ellenőrzés készítteti és kényszeríti a neveléstudományt az objektív iskolai teljesítménymérések módszerének vizsgálatára, ugyanakkor nyilvánvalóvá válik: az oktatás gyakorlatában az értékelés, osztályozás, a bizonyítvány létjogosultságát egyáltalán nem lehet „tisztán” pedagógiai problémának tekinteni. Minden ilyen törekvés nemcsak a különféle felvételi rendszereket kérdőjelezné meg, hanem az iskolai értékelés minősítő, jogosító, képesítő jellegét is.

Századunk minden jelentős pedagógusa – Schneller Istvántól Kemény Gáborig – foglalkozott az iskolai értékelés, osztályozás problémáival. A felszabadulás után – megújítási kísérletek ellenére – csak egyik kérdése az oktatásügynek. A 60-as évek végén azonban a probléma körül pezsgés, nagy érdeklődés bontakozik ki, mely a 70-es években még fokozódik; a vita heves, szakszerű és széles körű. A fellendülő nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások – rámutatva sok hazai konzervatív vonásra is – a vitát jelentősen inspirálják. Ennek legnagyobb pozitívuma: a gyakorlatnak, az igazolt tapasztalatoknak, a gyakorló pedagógusoknak aktív részvétele az eszmecsereben. Az iskolai élet nagy kérdéseiben a felszabadulás után talán először történt: egy fontos kérdésben megformált véleményt és helyzetet elsősorban a gyakorlat alakított ki – kevésszer olyan szorosan az elmélettel, mint éppen ekkor. A döntés előtt meghallgatott pedagógiai gyakorlat tapasztalataiból és hasznosságából nyilván az igazgatás is tanult.

E valóban tanulságos vita eredményeit és útmutatásait az évtized végére két jelentős, saját kutatásokra is épülő, a gyakorlat számára követhető tanulmány összegezi: Kiss Árpád: „Mérés, értékelés, osztályozás” (Tankönyvkiadó, Bp., 1978.) és Veszprémi László „Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései” (Akadémiai Kiadó, Bp., 1981.) c. műve.

Veszprémi László könyvének középpontjában egy kérdőíves felmérés áll, melyet szegedi és Szeged környéki szülők, általános és középiskolai tanulók, általános és középiskolai pedagógusok, valamint főiskolai hallgatók körében végzett. A vizsgálatot kísérlettel és 20 éves saját tapasztalataival egészíti ki. Adatait minőségi és mennyiségi elemzésnek veti alá; statisztikai számításai során főként középértékeket, szóródásokat állapít meg, és néhány grafikont készít. Vizsgálódásaiban a következő főbb kérdésekre keres választ: melyek a helyesnek elismert értékelés, osztályozás ismérvei? Milyen elvárásai vannak ezen a téren a szülőknek? Melyek a tanulók osztályozásának elvi és gyakorlati problémái? Milyen hatása van az értékelésnek, osztályozásnak a tanulókra és a családi nevelésre? A szerző ezek mellett egy-egy fejezetet szentel a probléma történeti elemzésének, illetve a „jövő tendenciáit” vizsgálja fel.

Még az ismertnél vagy feltételezettnél is gazdagabb és ellentmondásosabb helyzetkép tárul elénk a válaszok nyomán. Ennek feltárása is érdem és tudományos eredmény. A magunk részéről a szülői válaszok szóródásán kevésbé, de a pedagógusok egymásnak sokszor merőben eltérő véleményén már annál inkább meglepődünk. A szerző a következtetéseit mértéktartóan vonja meg, és ezek útmutatásul is szolgálnak. Nézőpontjában benne van az iskolai értékelést alapjaiban megszabó „modern” pedagógiai gondolat: az emberi egyenjogúsítás történeti útján a nők, valamint a gyermek „felszabadításáért” folyó küzdelem eredményeként a tanár–diák viszonyt a *partneri kapcsolat* kell hogy meghatározza, másrészt; számolni kell az iskolai gyakorlat konkrét nehézségeivel, az oktatás demokratikus kiszélesedésének problémáival. Csakis ez utóbbi óvhat meg a pedagógiai spekulációtól, voluntarizmustól.

Veszprémi László számos kérdése – elsősorban a gyakorlattól sugallva – az értékelés érzékenyebb, allergikus pontjaira mutat. Van-e fizikai fenytés a családban? A szülők egyetértenek-e s mennyiben elégedettek az iskolai osztályozással? A tanári értékelés, osztályozás csak a teljesítményt vagy a fejlődést is „honorálja” stb. stb.

El kell gondolkodnunk azon, hogy az általános iskolai tanulók szüleinek 60%-a, a gimnáziumiak 69%-a elégedetlen gyermekük tanulmányi eredményével, ugyanakkor a pedagógusok 55%-ának véleménye szerint a szülők helytelenül reagálnak gyermekük osztályzataira. Ez nagyon fontos adalék a család és az iskola kapcsolatáról, ugyanakkor ha országosan is helytálló, akkor a felévi és év végi osztályozás után kb. egymillió tanuló családjában meglehetősen rossz közérzet uralkodik és a szülők meggyőződése, hogy gyermekükkel „rosszul törődnek” az iskolában.

A vizsgálatból az is kiderül, hogy a jutalmazásban és büntetésben alkalmazott családi nevelési módszerek hordozzák a legtöbb konzervatív vonást, és mutatnak feszültséget az iskolai neveléssel szemben. A gyerekek a kettő között „ingázik”, és kényszerül nap nap után megalkuvásra. Különösen vonatkozik ez a testi fenytésre. A szülők válasza szerint az általános iskolai tanulók 21,1%-a részesül testi fenytésben, a tanulók bevallása szerint 29,5%-uk. Nyilván, ez az utóbbi adat sem felel meg a valóságnak; a verést és egyéb testi fenytéket szégyellik bevallani.

A kísérlet a tanári magatartásnak az osztályozással kapcsolatos nevelő, motiváló hatását vizsgálja négy párhuzamos osztályban. A kísérlet hipotézise igen „szellemes”: valamennyi osztályban ugyanaz a tapasztalt pedagógus értékelt, osztályozott csak más-más pedagógiai módszerrel (dicsért, elmarasztalt,

közömbös volt stb.). Az eredmény egyértelműen a pozitív tanári hatást igazolta. Ugyanannak a nevelőnek „beszabályozott” szerepeltetése a szubjektív tényező befolyását csökkentette.

Néhány – nyilván hosszú ideig evidens és aktuális – gondolatot nem árt Veszprémi László könyvéből kiemelni. Ilyenek:

Az értékelés, osztályozás korszerűsítésére irányuló törekvések szorosan összefüggnek az oktató–nevelő munka egészének megújításával. Itt nyilvánvaló nemcsak az összefüggés, hanem a korreláció is. Az előrelépés kiindulópontja: a tudományos vizsgálódásra épülő helyzetismeret. A „honnan-hová” bemérése két stratégiát igényel. Problématörténeti (elsősorban hazai) megközelítést, másrészt nemzetközi összehasonlítást. Csakis ebben az összefüggésben érzékelhetők reálisan az értékelés és az osztályozás fejlődési tendenciái. A fejlesztés során figyelemmel kell lenni a társadalom igényeire, a pedagógusok szakmai színvonalára, az oktatásügy méreteinek kiszélesedésére, a szükségletek és lehetőségek szembesítésére, az elmélet és gyakorlat kapcsolataira, viszonyára.

Veszprémi László körületekintő, finom pedagógiai érzékeléssel nyolc éven át folytatott komplex vizsgálódása a fenti problémákat és tanulságokat átfogóan és korszerűen világítja meg és inspirál reális és eredményes megoldásokra. Szempontjai nem rugaszkodnak el az iskolai élet valóságától. Nemcsak a pedagógusoknak, hanem a szülőknek is ajánlható olvasmány. Valószínű, hogy az osztályozás–értékelés korszerűsítése a szülők körében is fokozottabb pedagógiai ismeretterjesztő munkát kíván.

*Simon Gyula*

## BÁLINT MÁRIA: PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA ÉS EGZISZTENCIALISTA PEDAGÓGIA

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. 150 oldal

A polgári pedagógia egyes irányzatainak vagy jelentős képviselőinek nézeteit monografikusan feldolgozni nem könnyű feladat. Nemcsak azért, mert az elmúlt évtizedekben elenyészően kevés hazai szakmunka jelent meg, hanem azért is, mert hatványozott mértékben jelentkezik a nehézség, ha olyan – céljában és tartalmában egyaránt különmemű – elméleti rendszer elemzésére vállalkozik valaki, mint amilyen például az egzisztencialista pedagógia. S mivel a polgári pedagógia dominánsnak tekinthető „gondolatköreire” korántsem jellemző az *egységes* elméleti kimunkáltság, a belső ellentmondások feltárását szükségképp megnehezíti a különböző koncepciók érintkezési pontjainak felfejtése is. Ezért sem lehet egészen véletlenszerűnek tekinteni, hogy a rendkívül nagy területet átfogó pedagógiai antropológia és a nem kevésbé szerteágazó egzisztencialista pedagógiai kísérletek interpretálásának feladatát *Bálint Mária* a legjellemzőbb elméleti törekvések és az ezekből közvetlenül adódó, néhány, napjainkban is időszerű kérdéscomplexum kiemelésében és marxista kritikájában jelöli meg. *A kifejtés és a kritika módszere így szervesen összefonódik*, lehetővé téve olyan kérdések vizsgálatát is, melyek elsősorban *az adott elmélet ideológiai funkcióinak feltárásával* függenek össze.

A pedagógia ideológiai funkciói felől közelítve közös nevezőre hozhatók a századforduló és az azt követő időszak legkülönbélebb – sőt, néha látszólag ellentétes – indíttatású nevelési áramlatai is, hiszen az ún. antropológiai fordulat az elméletben eltűnő, ám az életben az ember számára mégis gondot okozó, valóságos emberi problémák tárgyalásának lehetőségét érinti. *A nevelés perspektívitá-lansága* – mint azt a könyv első részének megállapításai híven tükrözik – olyan következményként jelent meg, mely nagy részben a XX. század elején bekövetkező társadalmi válsággal magyarázható. Az életfilozófia képviselői (mint például *Dilthey*) többé nem a külvilág realitásának bizonyítását tartják fontosnak, hanem a kétségbevonhatatlan objektivitás és az autonóm szubjektivitás összeegyeztetésére tesznek kísérletet. Eppen azért az „életfilozófiát a nevelés alapkérdéseihez adaptáló” *pedagógiai antropológia számára a legfontosabb feladattá az emberkép újrafogalmazása* vált (20. o.). A hagyományos felfogással szemben, melyben az „ember teljes egészében teoretikus magyarázatok sorává oldódott fel”, a történetileg és pszichológiailag teljes emberrel akartak foglalkozni. S ez elvezetett oda, hogy *az egyént*, erőinek sokféleségében, *mint akaró, érző és megjelenítő lényt* a megismerés fogalmainak (mint külvilág, idő, szubsztancia, ok) magyarázatában is alapul vegyék.