

KÖNYVEKRŐL

Báthory Zoltán: „Tanulók, iskolák, különbségek” (Egy differenciális tanításelmélet vázlat)

Tankönyvkiadó, Budapest, 1992. 338 o.

Báthory Zoltán újabb könyve az előzőnek – a „Tanítás és tanulás”-nak – szellemi örököse, azonban több annál – főként pedig: más. Nem egyszerűen újabb kiadás, hanem bizonyos mértékig új látásmód születte. Ennek az új látásmódnak mindjárt a címben is kifejeződő megnyilatkozása a „különbségek” hangsúlyos megjelenése. Itt a tanulók közötti egyéni különbségekről van szó, meg az iskolák és az iskolarendszerek közötti különbségekről. (Ebben is, meg a kísérletező, empirikus beállítottságban is *Nagy László és Kiss Árpád* hagyatéka „köszön vissza” ránk.)

Ez az irányzat végső soron *Ernst Meumann* munkásságával indult hódító útjára, miközben a hivatalos „katedra-pedagógia” – *Finácz Ernő* – részéről is már annak idején elutasításban részesült. Akkor – és azután, az 1945. utáni évtizedekben is – bagatellizálták a tanulók és az iskolák közötti különbségeket és úgy vélték, hogy ezeket központilag kitűzött, minden tanulóra egyformán érvényes nevelési célokkal és tantervekkel lehet – és kell – elbírálni. Ez az oktatáspolitikai egyes-egyedül a központilag kidolgozott egységes tanterveket és tankönyveket – mint a „bemeneti szabályozás” eszközeit – fogadta el. Amiből kiérezhető *Báthory* orientációjának iránya:

a) a tantervi és tankönyvi „pluralizmus” – azaz választék; az alternatívák megengedése, mi több: ösztönzése;

b) a tanári (szakmai) döntési hatás – avagy jogkör szükséges bővítése (a pedagógusi, pedagógiai autonómia igénylése);

c) a bemeneti szabályozás – nem helyett, hanem mellett – a kimeneti szabályozás (vizsgakövetelmények) jogaiba iktatása.

A pedagógiai elmélet pedig végletesen normatív beállítottságával csak támogatta a fentebb körvonalazott oktatásirányítási szemléletet. A nevelési-oktatási folyamatot, annak problematikáját nem a tanulóból, vagy a tanulásból (tehát valamilyen, ami empirikusan megragadható), hanem kizárólag az ideologikusan megfogalmazható nevelési célból vezette le (73–74. o.).

Itt húzódik tehát az a szellemi front, amelyet *Báthory* képvisel a legpregnansabban, elsősorban az empirikus kutatások, a realitások hangsúlyozásával, szemben egy voluntarista, mindent kitűző és elrendelő, benyomásokon, becsléseken és rögtönzéseken alapuló „pedagógiával”. Majd látni fogjuk, hogy ez az empirikus beállítottság miként vezet el logikusan az egzaktitás igényéig, a mérések, a teljesítmény-értékelések (és azoknak célokra, tartalomra, módszerekre is visszaható szabályozó szerepe) világáig, ami a (*Kiss Árpád*)-*Báthory Zoltán*-iskola kedvenc vadászterülete.

Kétféle „kitörésről” van tehát szó:

1. A spekulatív, a dogmatikus jelleg meghaladásáról. A didaktikusok egy része – úgymond – közömbös a valóság tanulmányozása iránt, lebecsüli az empiriát és a kísérleti megközelítést. A tanulást, mint pszichológiai és szociológiai jelenséget nem súlyának megfelelően veszi figyelembe (9. o.). Innen van az egész didaktikai szemlélet átértelmezése is. Tanításelmélet ez – igen – de központi fogalma a tanulás; messzemenően figyelembe véve a tanulók egyéni sajátosságait és a köztük lévő különbségeket (7. o.). Két viszonyítási pontja tehát: a műveltséggel kapcsolatos társadalmi célok és másfelől a tanulók értékei, érdekei, érdeklődése.

2. Előrelépés az „autark”, azaz provincialista pedagógiából egy nyitottabb, a nemzetközi mezőnytől tudatosan tanuló, ahhoz felzárkózó, sőt nemzetközileg is kezdeményező pedagógia irányába. *Báthory Zoltán* könyve úgyszólván a modern didaktika enciklopédiája. Minden és mindenki megtalálható benne, aki számít. Mondhatni: teljes áttekintéssel rendelkezik a volt és a folyamatban lévő kutatások felett. *Piaget*-től kezdve találkozhatunk *Coombs*-szal, *Galperin*nel, *Rubinstein*nel, *Brunner*rel, *Skinner*rel, *Carroll*al, *Robinson*nal, *Frey*-jel, *Bloom*mal, *Husé*nnel, *Thorndike*-kal, *Ivler*rel, *Flanders*-szel, *Wiener*rel, *Skriven*nel, *Coleman*nel, *Postlethwait*-tel. Ez a felsorolás csak a külföldiekre terjed ki és távolról sem teljes. Mindez pedig nem artista mutató, hanem szerves ráépítés, támaszkodás mindarra, ami volt és van. Vallja, hogy a hagyományt, az örökséget, a kortárs kutatókat – és „hozamukat” – nem elvetni, vagy súlytalanítani, hanem kritikailag hasznosítani kell.

Hitet tesz a reformpedagógia öröksége mellett. E ponton inkább csak *Buzásra* támaszkodik – kár, hogy *Németh András* feldolgozásait nem említi – jóllehet igaz, hogy előbb zárta le kéziratát, mielőtt *Németh* ez-irányú munkássága kibontakozott volna. „Kétségtelen – úgymond – hogy a reformpedagógiai előzmények jelentik a mai magyar progresszió legfontosabb gyökerét” (13. o.). Ez már nem „polgári”, hanem humanista reformpedagógia. Mái is – és holnapra is – érvényes, amiképpen másfelől a differenciáltan értékelt és minősített herbartizmus nem eredendően rossz, hanem rossz vonásai máig is terhelik a gyakorlatot, amit *Szebenyi Péter* „vörös herbartizmusnak” nevezett el, miközben *Herbart*nak nem egy felfedezése örökbecsű. *Báthory* figyelme kiterjed a neveléstörténeti irodalom finom különbségtételére *Herbart*, illetve tanítványai, a herbartisták (köztük a „szklerotikus” *Ziller*) között.¹

„A tanítás-tanulás erőteljesen kívülről történő – a célok felőli, tehát normatív – irányítása hosszú időn át összefonódott a centrális tantervi irányítás gyakorlatával. Pontosabban megfogalmazva: annak az oktatás-politikai gyakorlatnak, mely a centrális tantervi irányítás fogalmában foglalható össze, jól megfelelt az a didaktikai-elméleti álláspont, mely a tanítás-tanulás egyoldalú, kívülről irányítottágát konzerválta, és nem engedte kibontakozni a tanítás-tanulás önszabályozó, önkifejlesztő mechanizmusát. Következésképpen a tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellálása a differenciális tanítás-elmélet beágyazódását, az iskolai és a tanári autonómia kibontakozását, valamint a tantervi irányítás liberalizálását és decentralizálását erősíti és egy olyan irányítás elvi alapjait rakja le, amely a társadalmi és a kliensi értékek integrációjának, értelmes kompromisszumának a megvalósítására törekszik. Ez a szemléletmód vissza kívánja helyezni a pedagógust eredeti tanulás-szervező szerepébe, a legszélesebb értelemben, tehát a tananyag kiválasztásának jogára és feladatára kiterjedően is.² A pedagógusnak a tanítás-tanulás szervezésében megnyilvánuló autonómiája, döntési lehetőségei és szakértelme várhatóan fokozni fogja a pedagóguspálya értelmiségi, alkotó voltát (23. o.). Könyvének 75. oldalán olvashatjuk: „A differenciális tanításelmélet alapelve a létező különbségek ismerete, felismerése és elismerése. Nem a különbségek minősítésén van a hangsúly többé, hanem a különbségek tudomásulvételén és tiszteletén... Egy emberszabású pedagógiának a különbség, a variancia, a variabilitás természetes munkafogalma.” Ez vallomás és nyílt kiállítás egy új típusú oktatási rendszer mellett, természetesen igényelve-feltételezve a neki megfelelő társadalmi-politikai „háttér”. A pedagógus nem egyszerűen egy állami akarat kiszolgálója, hanem a tanulásért, az iskoláért van: tanulás-szervező. Miközben egyre több új felismerés jelentkezik a tanulás ideglettani alapjairól (*Grastyán* 1967; *Ádám* 1976) a tanulás

¹ Nem csak *Kemény Gábor*, *Köte Sándor*, de *Dénes Magda* is említésre kerül.

² Egyre több olyan konkrét iskolakísérletről tudunk (e sort valamikor Szentlőrinc nyitotta meg), amelyekben a tantervet, a tananyagot is maguk a pedagógusok állítják össze – aligha mérhető energiával, fáradtsággal, többletmunkával, de „megszállottan”, a kísérletbe vetett hittel. Tudomásunk szerint a tiszakécskei kísérlet kifejezetten a társadalmi és a helyi tényezők összeegyeztetésének példája kíván lenni, legalábbis efelé tör utat.

Könyvekről

filozófiai összefüggéseiről (Vereczkei 1975), a tanulás és érés, a tanulás és a gondolkodás, a tanulás és a motiváció viszonyáról (Lénárd 1978;³ Illyés 1980; Barkóczy-Putnoki 1980; Kelemen 1981, 1984).

Báthory a kortárs szerzők légióját vonultatja fel, illetve építi be előadásába (többek közt szerepel itt Gyarakí, Gecső, Orosz Sándor, Ballér, Nagy Sándor, Kiss Árpád, Takács Eta, Nagy József, Vári Péter, Bábosik, Kádárné, a két Zsolnai, Dörnyei, Fazekas, Franyó, Zátonyi, Mátrai Zsuzsa, Bakonyiné, Szabadi Ilna, Hunyadiné, Szekszárdiné, Szokolszky, Székelyné, M. Nádasi, Falus, Bernáth, Mészölyné, Dala Mária, Szebenyi, Kozéki, Réthyné, Csapó Benő, Varsányi, Weszelovszky, Vidákovich, Buda Béla, Ferge Zsuzsa, Golnhofer, Demeter, Joó András, Pöcze Gábor, Lukács Péter, Halász Gábor, Nemes Ferenc, Pálffy Györgyné, Szabolcs Éva, Szűcs Pál, Vajthó Erik, Sáska Géza, Salamon Zoltán, Salamon Jenő, Gubi Mihály, Szabó László Tamás, Mihály Ottó, Bartal Andrea, Kárpáti Andrea, stb.) ami munkájának erénye, de mondanivalóját néha mintha kissé mozaikossá is tenné.

A szerző akkor van azután igazán „otthon”, amikor az értékelésről, a teljesítménymérésekről ír. Könyvének befejező része ezzel meg is emelkedik. Még jobban, mint az előző részek. Az értékelés nem feltétlenül „minősítés” és még kevésbé hagyományos osztályozás. A tanítási-tanulási folyamat szerves része, sőt – mint visszacsatolás – szabályozója. Egy elméleti és egy gyakorlati gátoltságot kell itt átugratni. Az elmélet (a didaktika) az értékelést sokáig be sem vette sáncái közé. A gyakorlat nem egyszer – dőre módon – azt mondta: ne értékeljünk, hanem tanítsunk! Hogyan lehet úgy tanítani, hogy nem tudjuk, hol tartunk, vagyis, hogy hol tart a tanuló? Hogy ismernénk az eredményt? „Az értékelés lényege: viszonyítás cél és hatás között” (223. o.).

Az utolsó 57 oldalt különösen is érdemes tanulmányozni. Ezt itt mi már – helyszűke miatt – nem részletezhetjük. De ezen a kérdéskörön belül jutottunk be Európába, azaz: a pedagógia nemzetközi vérkeringésébe (IEA).

Faludi Szilárd

Harold W. Stevenson és James W. Stigler: The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education
Summit Books, New York, 1992. 237 o.

A könyv alapjául szolgáló vizsgálatok már eddig is a szűkebb szakmán messze túlmutató vihart kavartak, így ez a munka is a széleskörű érdeklődésre számíthat, hiszen az amerikai társadalmi élet egyik leg-neuralgikusabb pontját érinti: japán és amerikai teljesítményeket hasonlít össze, ezúttal az oktatás terén, és az összehasonlítás ezúttal is a Japánt tünteti fel kedvezőbb színben. Ma már „japán sokk”-ként is emlegetik a jelenséget, amely ismét és mélyen megrázta az amerikai büszkeséget. A japánok rendre megelőzik az amerikaiakat olyan iparágakban, mint a jóléti társadalom egyik jelképének tekintett autógyártás vagy a szuperfejlett technológiát reprezentáló számítógépgyártás, és ráadásul még a nemzeti szimbólumnak számító filmgyárat, szórakoztatóipari vállalatokat is rendre felvásárolják. Ahogy annak idején a „szputnyik sokk”,

³ Talán nem egészen helyénvaló egy ilyen recenzió keretében szóvá tenni, mégis megteszük: tarthatatlannak érezzük, hogy egy olyan formátumú kutatóról, mint az elhunyt *Lénárd Ferenc*, semmiféle antológia, életműkiadás, illetve monográfia nem jelent (jelenik) meg „nincs rá pénz” jellegével. A lélektan történetéről a problémamegoldó gondolkodásig, valamennyi pszichológiai irányzat asszimilációjáig és a gyakorlat fáradhatatlan segítségéig semmi sem volt idegen tőle.