

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENHARMADIK ÉVFOLYAM

1-2. SZÁM



1993

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951-60 között

KILENCVENHARMADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34. Tel./FAX: (62) 321034
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636, 021-02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Báthory Zoltán: A finn és a magyar érettségi összehasonlító elemzése 3
- Kárpáti Andrea: Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig 19
- Caroline Bodóczky és Angi Malderez: Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben 37

SZEMLE

- Halász Gábor: A nemzetközi kapcsolatok szerepe a közoktatás fejlesztésében 53

KÖNYVEKRŐL

- Faludi Szilárd: Báthory Zoltán: „Tanulók, iskolák, különbségek” (Egy differenciális tanításmélet vázlata) 63
- Csapó Benő: Harold W. Stevenson és James W. Stigler: The Learning Gap 65

INFORMÁCIÓK

- Az oktatásügyi kutatások helyzete és a fejlesztés feladatai 69
- A neveléstudomány doktorai 73
- A Magyar Pedagógia publikációs stílusa 81

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 Ilona, 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, Pócze 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 ismernék 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 legneuralgikusabb pontját érinti: japán és amerikai teljesítményeket hasonlít össze, ezáltal az oktatás terén, és az összehasonlítás ezáltal 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 filmgyárakat, szórakoztatóipari vállalatokat is rendre felvásárolják. Ahogy annak idején a „szputnyik sokk”,

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

úgy ezen újabb sokk is széleskörű összehasonlító vizsgálatokat inspirált, és talán nem meglepő, ha az elemzések ismét az oktatás gyengeségeire irányították a figyelmet. Ahogy az ötvenes években több polcnyi könyv született a „Mi az, amit Iván tud és Joe nem?” témakört körüljárva, ma az amerikai és a japán oktatás összehasonlítása van napirenden.

A könyv azonban nem egyszerűen csak egy hozzászólás egy éppen a figyelem középpontjában álló kérdéshez. *Harold Stevenson* összehasonlító vizsgálatai a hetvenes évek közepéig nyúlnak vissza, és mind a térbeli kiterjedés (Japán, Kína, Tajvan) által kínált változatosság, mind pedig az elemzésbe bevont tényezők sokfélesége tekintetében egyedülállóak. Cikkei a legtöbbit idézett társadalomtudományi munkák közé tartoznak, eredményei rendszeresen a legrangosabb folyóiratokban jelennek meg¹. E kutatások szintéziseként íródott a könyv, érett, távolságtartó stílusban összefoglalva az eredményeket és általánosítható tanulságokat. Sok kultúra-közi összehasonlító vizsgálat eredményeitől eltérően itt valóban a kultúra meghatározó szerepéről kapunk képet. Mindkét szerző jól beszél egy ázsiai nyelvet (*Stevenson* a japánt, *Stigler* a kínait), és elegendően hosszú időt töltöttek ázsiai országokban ahhoz, hogy az adatok értelmezéséhez saját személyes megfigyeléseiket, tapasztalataikat is felhasználják.

A könyv tíz fejezete közül csak egy foglalkozik közvetlenül a teljesítmények összehasonlításával. Egyrészt, mert a teljesítmények és azok különbségei más vizsgálatokból már ismertek, másrészt, mert az egész kutatási program a „miért”-ekre koncentrálnak, arra keresi a választ, milyen tényezőknek tulajdonítható az amerikai és az ázsiai tanulók teljesítménye között tátongó szakadék. A tanulmányi teljesítményeket összehasonlító legtöbb nemzetközi felmérésben szerepelnek a környezetre vonatkozó adatok. Például az IEA vizsgálatokban is elemezték az országok gazdasági fejlettségétől a tanárok fizetéséig a tényezők sokaságát, az osztálytermi folyamatokkal pedig külön projekt foglalkozott². Amíg azonban az IEA vizsgálatokban a teljesítmények összemérésén van a hangsúly, és a háttértényezők vizsgálata megmarad a tágra értelmezett oktatási rendszer és az országokról rendelkezésre álló átfogó gazdasági statisztikák körében, addig *Stevenson* és munkacsoportjának vizsgálatai a kontextusra koncentrálnak, amelyben a teljesítmények létrejönnek³. A teljesítmények vizsgálata a matematikára és az olvasásra koncentrálnak, bár a műveltség egyéb területeiről is gyűjtenek adatokat. A két tudásterület középpontba helyezése érdekes következtetések levonására ad alkalmat, lévén a matematika az a tárgy, amely esetében a legjobban lehet pontosan megegyező, „kultúra-független” tesztek készíteni, és amely teljesítményeket gyakran tekintik egyfajta kognitív képességrendszer indikátorának; a másik véglet pedig az olvasás, ahol az angol és az ázsiai írásjelek különbségei egészen különböző olvasási, olvasás-tanítási technikákat követelnek. Nos, a teljesítmények összevetése éppen ezért olyan megrázó, hiszen a három nagyon különböző fejlettségű ázsiai ország az egymástól olyannyira különböző tudásterületeken egyaránt jobb teljesítményeket produkál, és az iskolában előrehaladva a különbségek csak növekednek.

A teljesítményeket meghatározó tényezőkkel a könyv hét fejezete foglalkozik, összehasonlítva a vizsgált kultúrákban a gyerekek mindennapi életét, a teljesítményekre való szocializáció mechanizmusait, az erőfeszítések és a képességek szerepével kapcsolatos vélekedéseket, az elvárásokat és a teljesítményekkel való megelégedettséget, az iskolázás szervezetségét, a tanári hivatást és a tanítás gyakorlatát. Az európai olvasó számára különösen érdekes az elemzésekben elmélyülni, hiszen sajátját mind az amerikai, mind az ázsiai kultúráról különbözőnek érzi, és a könyvben számos különbségre ráismer, ugyanakkor bőven talál hasonlóságokat is, pozitív és negatív jelenségekben egyaránt, mind a két távoli kultúrával. Az ázsiai gyere-

¹ A könyv tárgyát is képező vizsgálat eredményei például: *Stevenson, H. W., Lee, S. Y. és Stigler, J. W.*: Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Science*, 1986. 693-699. o.; az oly sok vitát kavart amerikai-japán intelligencia összehasonlítással kapcsolatos elemzés pedig: *Stevenson, H. W. és Azuma, H.*: IQ in Japan and the United States: Methodological problems in Lynn's analysis. *Nature*, 1983. 291-292. o.

² *Anderson, L. B., Ryan, D. W. és Shapiro, B. J.* (szerk.): *The IEA Classroom Environment Study*. Pergamon Press, Oxford, etc. 1989.

³ Egyik korábbi munkájuk ezt az irányultságot a címével is kifejezi: *Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Chen, C., Stigler, J. W. Hsu, C. C. és Kitamura, S.*: *Contexts of Achievement: a Study of American, Chinese, and Japanese Children*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Vol. 55, 1990.

kek élete, napi időbeosztása, az iskolai munka szervezettsége, a tudással, tanulással kapcsolatos értékek, az egységes tanterv például sok szempontból inkább emlékeztetnek az Európában megszokottra, mint az amerikai modellekre, az oktatási költségek aránytalan elosztása vagy például a tanári hivatás megbecsültsége tekintetében viszont a magyar olvasó úgy érzi, e problémák inkább közelebb vannak az amerikaiakkal.

A magas teljesítmények motivációs hátterét elemző három fejezet jelentős különbségeket mutat fel a két kultúra között, amely különbségek magyarázatul szolgálnak arra, miért olyan nehéz az amerikai oktatás színvonalát emelni, miért fulladnak rendre kudarcba a változtatási törekvések. Az ázsiai gyerekeket rendszeresebben terhelik, szoktatják a kitartó munkához, az erőfeszítésekhez. Ugyanakkor az ázsiai gyerekek, tanárok, szülők egyaránt jobban hisznek abban, hogy az erőfeszítések árán, kemény munkával elérhetik céljaikat, míg az amerikaiak inkább a képességekben, a veleszületett tényezőkben hisznek. Ebből az általános vélekedésből következik, hogy az ázsiai oktatás mindvégig mindenkitől a maximumot várja el, míg az amerikai inkább szelektál, korán lemond a gyengébbekről, és erőforrásai jelentős részét egy szűkebb elite koncentrálna. Az amerikaiak inkább elégedettek teljesítményeikkel, mint az ázsiaiak. A különbséget jól jellemzi, hogy amikor a szülőket kérdezték, mennyire elégedettek gyermekeik iskolai teljesítményeivel (a válaszokat a „nagyon elégedett”, „elégedett”, „elégedetlen” skálán kérve), az amerikai anyák 40%-a válaszolta, hogy „nagyon elégedett”, míg a japán és a kínai anyák esetében ez az arány kisebb volt, mint 5% (114. o.). Amikor azt kérték, hogy gyermekeiket ötfokozatú skálán helyezték el három különböző tulajdonság alapján (intelligencia, kreativitás és memória) külön-külön értékelve, az amerikai anyák 30%-a gondolta úgy, hogy gyermeke a legmagasabb (magasan az átlag fölötti) kategóriába sorolható mindhárom tulajdonság szerint, viszont a japán és a kínai anyák esetében ez az arány csak 10% volt. Az amerikai én-kép jellemzésére a szerzők némi iróniával idézik egy másik vizsgálat eredményeit, amely szerint az USA mind az 50 államában úgy gondolják, hogy a tanulmányi teszteken az ő tanulóik az országos átlag felett teljesítenek (117. o.). „Miért tanulnának a gyerekek jobban, ha a szüleik már így is elégedettek? Miért lelkesednének az iskolák a reformok iránt, ha már így is nagyfokú elismertséggel találkoznak?” – összegzik a szerzők némi keserőséggel következtetéseiket (129. o.). Az irreálisan pozitív kép kialakulásának okai között első helyen említik az országosan egységes követelményrendszer hiányát.

Számunkra is figyelemreméltó lehet az oktatási rendszer szervezeti kereteinek elemzése kapcsán a döntések decentralizálásával kapcsolatos észrevétel: „Az amerikaiak kezdenek ráébredni a decentralizálás néhány negatív következményére. Az iskolák helyi kontrolljának erőteljes hangsúlyozása nagymértékű egyenlőtlenségeket eredményezett a gyerekek azon esélyeit illetően, hogy színvonalas oktatásban részesüljenek.” (135. o.). Az egységes célok hiánya, a tankönyvek különböző színvonala, a tantervek sokfélesége egyaránt hozzájárul az iskolák elbizonytalanodásához, a teljesítmények relativizálásához. A központi tantervek eredményeként kialakuló egységességet a szerzők az újdonság erejével ismertetik, és pozitív példaként állítják amerikai olvasóik elé: „Néhány azonos életkorú osztályt az év egy bizonyos időszakában meglátogattam egy olyan városban mint Tajpej, az embernek intenzív déjja-ku-érzése támad. Minden ötödikes ugyanabban az iskolában vagy a város különböző iskoláiban, sőt egész Tajvanon ugyanazt a leckét tanulja. Akár egy olvasmány Izlandról, akár új kínai írásjelek tanulása, akár a kocka térfogatának kiszámítása a tananyag, tárgyalására mindenütt többé-kevésbé az iskolaévnél ugyanazon a napján kerül sor.” (136. o.). Az intenzív déjja-ku-érzés ezen a ponton a magyar olvasót sem kerüli el.

A tanári hivatásra való felkészülés és a hivatás gyakorlása terén ugyancsak találunk az ázsiai gyakorlatban követhető mozzanatokot. A szerzők ismét kiemelik az egységes tanterveknek a tanárok munkáját könnyítő jellegét, a tanárok közötti szorosabb együttműködés lehetőségeit. Abban látják az ázsiai tanárok eredményesebb munkájának egyik forrását, hogy több idejük van a szakmai kommunikációra, az órákra való készülésre, általában kevésbé hajszoltak, és nagyobb elismertségnek örvendenek. (Jó lenne tudni, vajon ezt a japán és a kínai tanárok is így látják-e?) Adatokkal is alátámasztott különbség van viszont abban, ahogy az ideális tanár legfontosabb tulajdonságait a két kultúrában megrajzolják. A megadott öt lehetőség közül (világos magyarázat, érzékenység, lelkesedés, magas követelmények, türelem) a kínai tanárok a világos magyarázatot, míg az amerikaiak az érzékenységet tartották a legfontosabbnak. A tanítás gyakorlatát tekintve az idő jobb kihasználása, a szervezettebb órai munka, az alaposabb, a hibákból való tanulás alkalmazása, a gondolkodásra hagyott több idő billenti a mérleget a kínai és japán oldalra.

A bemutatott tendenciák és különbségek meglehetősen állandónak, tartósnak bizonyultak. Az a longitudinális vizsgálatosorozat, amely 1980-ban kezdődött az akkor első osztályosokkal, és amelyet ugyanazokkal a gyerekekkel (és szüleikkel, tanáraikkal) megismételtek ötödikes korukban, lényegében ugyanazt a képet mutatta, vagy a különbségek tovább növekedtek⁴.

Az utolsó fejezetben (Defining the Solution) a szerzők arra vállalkoznak, hogy az összehasonlító vizsgálatok során szerzett évtizedes tapasztalataikat felhasználva felvázolják a problémák megoldásának menetét. Nem ígérnek könnyen megvalósítható egyszerű módszereket: a közoktatásirányítás, az iskolák belső világa, a szülők magatartása és az egész társadalmi környezet megváltozása révén remélnék csak javulást.

Mindenekelőtt – annyi más amerikai gondolkodóhoz hasonlóan – az oktatás mélyreható reformját sürgetik. Ehhez pedig elsősorban a szövetségi szintű oktatáspolitikai szerepének a növelését javasolják, ami lehetővé tenné a tantervi káosz megszüntetését, egységes nemzeti követelményrendszer kidolgozását. Szükségnek tartják az iskolai oktatás szerepének, feladatának pontosabb meghatározását, a demokrácia alapelveivel összhangban: egy demokratikus társadalom iskolái nem működhetnek úgy, hogy csak egy szűk elit számára nyújtsanak minőségi oktatást. Amint az összehasonlító elemzések mutatják, az oktatás színvonala nemcsak pénz kérdése, hiszen Kína, de még Japán is kevesebbet költ az oktatásra. Elégedetlenek viszont azzal, ahogy a ráfordítások megoszlanak: kevés jut például a tanárok fizetésére. A tanárok terhelésének csökkentése, a tanárképzés javítása, a tanulásméлет eredményeinek tudatosabb alkalmazása, az osztálytermi módszerek szisztematikus javítása, a napi iskolai időbeosztás hatékonyabb és egészségesebb szervezése révén javíthatnák az iskolák a tanulók eredményeit. A szülőknek fel kellene adniuk azt a szemléletet, hogy gyermekeik alacsony teljesítményeivel is beérik, magasabb követelményekkel, elvárásokkal kellene a gyermekeiket a nagyobb teljesítményekre buzdítaniuk. Ami a társadalmi beállítódások megváltozását illeti, a tanulás, a műveltség méltánylására lenne szükség, olyan értékrend kialakulására, amely nemcsak a népszerűséget, az anyagi sikert, a sporteredményt teszi vonzóvá a fiatalok körében, hanem a szellemi teljesítményeket is. Jobban kellene hinni az erőfeszítések értelmében és hasznosságában. Ez a hit valaha az amerikai ethosz szerves része volt, mára azonban már hiányzik az iskolákból.

A könyv kétségtelenül nem kellemes olvasmány az amerikai olvasó számára, legyen akár mint oktatáspolitikus, kutató, tanár vagy csak „egyszerű szülő” érdekelt az oktatásban. Hiszen nem csak a kellemetlen tényekkel szembesül újra, de egyben azzal is, hogy ő maga is része a mechanizmusnak, amely felelős a dolgok alakulásáért. A kemény kritika és a különleges aktualitás azonban csak az egyik erénye a könyvnek, mélyreható elemzései valószínűleg időtállóan bizonyulnak. Általánosítható tanulságai nem kötődnek csupán az amerikai oktatásügyhöz. Bár a könyvben elemzett problémák egy része nálunk (még?) ismeretlen, a tanulmányi teljesítményeket meghatározó társadalmi, kulturális tényezők szerepét bemutató árnyalatgazdag elemzések tanulmányozása a magyar olvasó számára is jó alkalmat kínál az arra, hogy elgondolkozzon az oktatás megreformálásának lehetőségein.

Csapó Benő

⁴ A longitudinális vizsgálatok harmadik adatfelvételére 1990-ben került sor. Ennek eredményei ugyan a könyvbe még nem kerülhettek be, de egy közben publikált cikk szerint a helyzet továbbra is változatlan: az amerikai oldalon a magasabb elégedettség az alacsonyabb teljesítményekkel párosul. *Stevenson, H. V., Chen, C. és Lee, S. Y.: Mathematics Achievement of Chinese and American Children: Ten Years Later.* Science, 1993. 53-58. o.