

Az iskola a társas kapcsolatok világa. A hagyományos iskolában elsősorban a tanulók tanulmányi munkáját számos esetben a tekintély határozta meg. A társadalmi változások következtében nagymértékben megváltoztak az iskolában formálódó személyes viszonyok. E viszonyok alakulásáról szól Veczko József „Gyerekek, tanárok, iskolák” c. könyve, mely a Pszichológia — nevelőknek sorozatban 1986-ban a Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg.

A szerző abból a gondolatból indul ki, hogy az iskola szerkezete, az oktatás tartalma és az alkalmazott oktatási, nevelési módszerek az adott társadalom kultúrszférájának három összetevőjétől függ.

A szerző elsősorban azt emeli ki, hogy a kultúra valamely területén történő jelentősebb változásokat iskolareformok formájában valósítják meg. Ebből következik, hogy az iskola kezdeményezőereje és önállósága fokozott mértékben érvényesül. Abban az esetben, ha az iskola ebben a kultúráközvetítő folyamatban autonómiára tesz szert, akkor képes önmaga folyamatos megújulására és továbbfejlesztésére. Az iskolának egyidejűleg kell kapcsolatot tartania a társadalom makro- és mikrovilágával. Ebben a folyamatban a kultúra közvetítésével az iskola részt vesz a társadalom építésében, miközben nem veszíti szem elől az emberi kapcsolatok értékeire történő nevelést sem. Amennyiben e folyamat kizárólagosan az intellektuális összetevőre helyezi a hangsúlyt, akkor megbomlik az egyensúly, és a személyiség fejlődésében nehezen feloldható konfliktusok jönnek létre. Különösen akkor válik e probléma a konfliktusok forrásává, ha az iskola eltekint az egyén érzelmi harmóniájának, az egyén és csoport viszonyának érzelemgazdag alakításától. Ez utóbbi mozzanat jelentős mértékben meghatározza a tanulóknak az iskolához való viszonyát. Az iskolában átélt emberi kapcsolatok pozitív vagy negatív minősége az iskolához való viszonyban tükröződik elsősorban.

A szerző foglalkozik azzal a problémával is, amelyben a családi túlsúly hatások csökkenéséről, és azok következményeiről van szó. A családok életformájában beálló változások az előbb említett családi mikroközvetítő hatásrendszerek csökkenését, ennek arányában az iskolai hatások növekedését eredményezték. Mindez arra figyelmeztet, hogy a tanulóifjúság társadalmi beilleszkedésének nem elhanyagolható feltétele az iskoláztatás. Éppen ezért a társadalom számára egyáltalán nem közömbös, hogy az iskolai hatásokat hogyan fogadják a tanulók, s ennek eredményeként, hogyan alakul személyiségfejlődésük, és az iskolából kilépve társadalmi boldogulásuk.

A nevelő iskola modellje feltételezi, hogy a tanítók és tanárok pedagógiai, pszichológiai felkészítése minimálisra csökkentse az iskola, tanár, diák közötti konfliktusokat. Hogy ez nem min-

den esetben valósul meg, arra a szerző számos példát hoz. Megállapítja, hogy a jelenlegi nevelési kultúrában elsősorban a személyes problémamegoldó képesség dominál, és kevésbé az előzetesen megtanult és gyakorlatba áttűtethető módszertani gazdagság. A nevelő iskola modelljének megfelelő iskolai kultúrát tovább szénezi az iskolán belüli csoportok szociokulturális szintje, érték-, eszmei és célrendszerbeli felfogása, valamint a viselkedésmódmák különbözősége. A szerző szerint ez a heterogenitás (az iskolában felkínált szociális minták) nem egy esetben kiegyensúlyozatlan sokféleséghez vezet. E minták befogadása iránti érzékenység a tanulóknak sajátos társas hatásokat hoz létre. A tanulók egy része követi a tanárok és tanulók pozitív és negatív magatartásait. Másrészt viszont olyan mintákat sajátít el, amelyekben fokozatosan csökken az iskolai élethez fűződő kedvező viszonyulás mértéke és módja egyaránt. A ma iskolájának önfejlesztése olyan szabályozó rendszer is beépül, mely egyaránt tükrözi az iskola és társadalmi környezete közötti viszonyt, valamint az iskolán belüli hatásrendszer eredményességéből kialakuló önszabályozást. A szerző megállapítja, hogy a tanulók a külső és belső hatások következtében sajátos értékelő viszonyt hoznak létre az iskolával szemben. A tanulók iskolához való viszonya konfliktusos, melyek különösen akkor válnak fontossá, ha azok a tanulókat a kritikus fejlődési csomópontok időszakában érik.

A szerző témájához kapcsolódó szakirodalmi anyag alapos feldolgozása alapján részletesen elemzi az iskolához való viszonnal kapcsolatos kérdések körében a szorongás és kudarc hatásait, valamint az iskolai túlterhelésből és a tanulói fáradtságból eredő pszichés következményeket.

A szerző megemlíti, hogy nemcsak didaktikai megoldási lehetőségekkel kell élni a pedagógusnak a tanulóknak jelentkező szorongás leküzdésére, hanem a tanulót meg kell szabadítani a szorongást kiváltó élményektől. A gyermeknek mindenkor tapasztalnia kell azt, hogy komolyan veszik aggodalmait és félelmeit. A konfliktus levezetésére a pedagógusnak pszichológiai kultúrával kell rendelkeznie. A gyermeket nem lehet magára hagyni, mivel az iskolai eredménytelenség a személyiség kritikus fejlődési csomópontjain számos, előre nem látható veszéllyel járhat. A tanár—diák viszonyában akkor áll be kedvező fordulat, ha a tanuló kudarcainak leküzdése során eredményesen támaszkodhat nevelőjének segítő, bátorító emberségére.

Az iskola pszichés klímája aszerint alakul, hogy milyen alternatív megoldásokat alkalmaz a nevelő a személyiségfejlesztésben. A gyermekközpontú nevelés az általános ráhatások mellett mindenkor alkalmazza a differenciált foglalkozást és a korrigáló nevelést egyaránt. A szerző kiemeli, hogy az oktatás belső konfliktusát alapvetően a különböző ismereti sémák találkozása adja. Más ismereti rendszerre épít a tanuló, és másra a tanár. Az egymás ismereti rendszerébe

való beilleszkedés egyben a saját én bizonyos fokú feladatát is jelenti, és ez csak akkor mehet végbe harmonikusan, ha a beilleszkedés kölcsönösségen alapul. Ezt kell elősegítenie a megfelelő kommunikációnak és érzelmi ráhangoltságnak. E pszichológiai helyzetben fokozatosan csökken az iskolával és az iskolai munkával szembeni passzivitás és közömbösség. A szerző helyesen állapítja meg, hogy a nevelés nem számolhat az eredményesség szempontjából passzívnak minősülő tanulókkal.

A tanár—diák viszony alakulásában sajátos szerepet játszik az intézmény légköre, az iskola színvonala, a család értékítélete az iskoláról, a hátrányos szociális körülményekből fakadó tanulói magatartás zavaró hatása. A szerző azt hangsúlyozza, hogy mindezek együttes hatása ronthatja az iskola kultúrközvetítő funkcióinak eredményességét. A jól megválasztott személyes és pedagógiai ösztönzés amennyiben összekapcsolódik a fejlesztő tördés és e háttérjelenségek mélyét kutató magatartással, valamint a pozitív elvárások hangsúlyozásával, akkor a pedagógus nemcsak tanulói, hanem saját személyiségét is fejleszti.

A szerző arra ösztönöz, hogy a pedagógusok a hagyományos teljesítményértékelés mellett az egyén motívumait, lehetőségeit és kezdeményezéseit is helyezzék középpontba. E folyamatban a tanár mint segítőtárs és nem mint ítélkező tekintély vegyen részt. A tanulók iskolához való viszonya három formában követhető nyomon. A szerző részletesen foglalkozik a pozitív iskolai viszonyulással. Igen nagy mintán és megbízható statisztikai módszerrel felfegyverkezve fogalmazza meg tapasztalatait, következtetéseit. Megállapítja, hogy a tanulók akkor kedvelik az iskolát, ha teljes megfelelés jön létre az egyének és az iskolában végzett tevékenységek, funkciók között. A pozitív viszony alapvető formálója az önmegvalósítás és az önkibontakoztatás lehetőségének megélése. A tanulók nemcsak elfogadják az iskolai szerepeket, hanem fel is vállalják azokat. Ezt az élményt az értékelő gondolatok sokasága fejezi ki, majd az érzelmi, gondolati szféra mindezeket összefoglalja. Az iskolával való elégedettség mint érzelmi-gondolati-erkölcsi értékelés aktivitást eredményez. A tanulók iskolához való viszonya akkor lesz tartósan pozitív, ha az iskolai munkát gyakran követi az öröm és a lelkesedés érése.

Negatív viszonyról akkor beszélünk, ha a tanulók sem érzelmileg, sem értelmileg, sem erkölcsileg nem azonosulnak az iskolai hatásokkal. Ellenérzés és negatív közérzet alakul ki. Az egyének önmegvalósításának megoldhatatlannak tűnő tartós konfliktusa jön létre.

Az iskolával szemben érzett elégedetlenség csökkenti a pszichikus tevékenység tónusát, a gyermek a tanulással szemben általános védekező magatartást alakít ki, társas kapcsolatai, szociális céljai és életvezetési értékei is torzulnak. A tanuló kudarcot vall, de önbecsülését csak úgy

képes megvédeni, ha lebecsüli az iskolát, és elutasítja azt. Az iskola a megaláztatás forrásává válik a tanuló számára. A tanulók mintegy megmagyarázzák maguknak: sikertelenségüknek, kudarcuknak oka a tanár, az iskola. Ha nem lenne iskola, megszűnne a kudarc, a lelki kín. A tanuló elhanyagolja, háttérbe szorítja az iskolai tevékenységeket. Belső energiáit felőrli az iskolával szembeni elhárító mechanizmusok kidolgozása és kivitelezése. Az iskolával szembeni ambivalens viszony akkor alakul ki, ha a tanuló az iskolához fűződő pozitív élményeivel egy időben a hatások egy másik részével elégedetlen. A kedvetlenség és elégedetlenség egyidejű érzése sajátos módon nyilvánul meg a pozitív értékelések rovására.

A szerző három időpontban vizsgálja az alsó és felső tagozaton, valamint középiskolában az iskolához való viszony előbb említett háromféle alakulását. Mindhárom vizsgálati szinten azt tapasztalta, hogy az iskolaév kezdetétől az iskolaév vége felé haladva a tanulók egy része egyre kevésbé érzi sikeresnek magát az iskolai munkában, és egyre növekvő mértékben jut arra az állásfoglalásra, hogy csökken a sikerélménye. Ebben a folyamatban jelentős szerepet játszik a pedagógusok tanulóval szemben tanúsított magatartása is. A vizsgálatokból kiderül, hogy ott szembetűnő a tanulókról szerzett információk megbízhatósága, ahol a tanulók átlagosan teljesítenek, és különleges magatartási rendellenességet nem tanúsítanak. Ennek megfelelően látják a tanulók tanítóik és tanáraik magatartását is. Azok a tanulók, akik elégedettek az iskola légkörével, többnyire tanáraikkal is egyetértenek, nevelési módszereiket illetően. Ott, ahol a tanárok nevelési stílusát korlátozza a tanulók magatartását, és ismeretsajátítási törekvését, a tanulók elégedetlenségnek adnak hangot.

A szakmai felkészültség mellett az erkölcsi magatartásformák megítélésében mutatható ki jelentős eltérés a különböző életkorú tanulók véleményvilágában. Az alsó tagozatos gyerekek a segítőkészséget, a megértő magatartást és az igazságosságot, valamint a hozzá kapcsolódó tárgyilagosságot emelik ki. A serdülő korú gyerekek a tanár fegyelmetségét és a tanulókkal szembeni türelmességét, valamint a higgadságot emelik ki, az igazságosság és tárgyilagosság követelményei mellett. A kisiskolások fontosnak tartják, hogy a tanár elsősorban szeretetét és a gyermekek iránti jóindulatát hangsúlyozza. A felső tagozatosok azokat a tulajdonságokat, érzelmi hangsúlyokat emelik ki, melyek a szuggesztivitást, a bátortást, az őszinteséget és a lelkesítési tudást ötvözik a tréfalkozással, az elismerő és dicsőítő megnyilvánulásokkal egybekapcsolva. A tanulók többsége elutasítja a kiegyensúlyozatlan, bizalmatlan, indulatos, gunyoros, megszegyenítő és nem egy esetben megtorló magatartásformát.

Íme előttünk áll az iskola belső világának, konfliktusforrásainak sokasága.

A szerző gazdag szakirodalmi anyagot, köz-

érthető, könnyen olvasható formában közöl. Mindannyiunk számára haszonnal forgatható könyvet vehetünk a kezünkbe, mely nemcsak a tanuló iskolához való viszonyáról, hanem magunkról, pedagógusokról is képet rajzol a tanuló vélekedések megszívlelendő világából. *Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.*

DR. GERGELY JENŐ

M. Nádasi Mária:

EGYSÉGESSÉG ÉS DIFFERENCIÁLTSÁG A TANÍTÁSI ÓRÁN

Elegendő a könyv végén levő 14 oldalas igen gondosan összeállított irodalomjegyzéket át tanulmányozni ahhoz, hogy megállapítsuk: a differenciált és individualizált oktatás kérdései az 1960-as évek közepétől rendkívül nagy érdeklődést váltottak ki. A korábbi évek didaktikai felfogásával szemben ez az irányzat is egyike volt azoknak, amelyek a didaktika elméletének és gyakorlatának fordulatát jelentette Magyarországon. A differenciált és individualizált oktatás erősítését szolgálta az MSZMP KB 1972-es határozata, illetve az 1982-es állásfoglalása is, amelyek egyben az ideológiai alapokat is megadták a didaktikai irányzatoknak. Az említett irodalomjegyzék mutatja, hogy viszonylag rövid idő alatt milyen gazdag elméleti irodalom bontakozott ki e kérdés körül. Sajnos, a gyakorlat nem mindig követte nyomon az elméleti megállapításokat, sőt az utóbbi évek során visszaesést figyelhetünk meg. M. Nádasi Mária könyve így több szempontból is hasznos szolgálatot teljesít. Egyrészt összefoglalja — rendkívül tömören és lényeglátóan — mindazt, ami Magyarországon mind elméletben, mind gyakorlatban a differenciált oktatás területén eredményként könyvelhető el, másrészt újra fel akarja éleszteni az alábbhagyó lendületet érdeklődést kelteve a téma további kutatásában, s jelezve az eddig még meg nem oldott problémákat.

Természetesen várható el, hogy a gazdag irodalom után egy új könyv milyen új tartalmat tud még adni a korábbi megállapításokhoz. M. Nádasi Mária könyve sok új elemmel gazdagította a magyar didaktika irodalmának e kérdéssel foglalkozó fejezetét.

Az első, amit ki kell emelni, az, hogy a szerző — amint a könyve címében is jelzi — a differenciálást mindig az egységességgel dialektikus összefüggésben vizsgálja. Ezt azért tartjuk lényegesnek, mert a differenciálódási és individualizálási törekvések a legtöbb esetben szembefordultak az egységességgel, és ez kétségtelenül évtizedekig meghatározója volt oktatómunkánknak. A differenciálást sokan tekintették úgy, mint az addigi egységesség teljes felszámolását. Úgy gondolom, hogy a differenciálás nem kellő hatékonysága és eredményessége éppen ebben a mérv szembeállításban gyökerezik. M. Nádasi Mária

ezt a túlzó egyoldalúságot kívánja megszüntetni, amikor nagyon széles elméleti alapon vizsgálja az egységesség és differenciáltság jogosultságát és funkcióját az oktatási folyamat meghatározott szakaszában. Bizvást várható, hogy az ilyen felfogás terjedése előbbre viszi a differenciált és individualizált oktatás felhasználását és ennek nyomán eredményességét.

A könyv tartalma világosan szerkesztett fejezetekben olvasható. Az I. fejezetben a szerző megvilágítja a könyv célját, témáját. A II. fejezetben az egységesség és differenciáltság értelmezését elemzi. E két fogalom tisztázása nagyon fontos része mind a könyvnek, mind pedig a szakirodalomnak. Remélhető, hogy e fogalmi tisztázás után egységesebbé válik az eddig eléggé sokféleképpen használt és értelmezett fogalomrendszer. E fogalmakat három szempontból is megvilágítja: 1. egységesség és differenciáltság az iskolarendszer szintjén, 2. a tanulók osztályokba sorolásának szintjén, 3. az oktatási folyamat szintjén. Mind a három kérdéscsoportban kiváló történeti áttekintésben mutatja be mind a külföldi, mind a hazai fejlődés menetét. E történeti áttekintések világosan ábrázolják azokat a problémákat, amelyek a differenciálás és egységesség tekintetében kialakultak. E történeti elemzés után vonja le a tanulságot: „Csak az egységesség és differenciáltság együttes érvényesítése, tehát az együtt oktatott tanulók közötti hasonlóság és különbség figyelembevétele biztosítja az oktatási folyamat eredményességét.” Azzal a következtetéssel is egyet lehet érteni, amikor megállapítja: „Jelenleg úgy tűnik, hogy sem a kutatások, sem a törekvések terén még nem érvényesül elég kifejezetten az együttes érvényesítésre törekvés, az erőket egyelőre inkább a differenciáltságot biztosító megoldások keresése köti le.” Az egységesség és a differenciáltság három szinten való összekapcsolását így jelöli meg: „Az biztos, hogy iskolaszervezeti változtatások (legyenek mégoly látványosak is), a tanulók osztályokba sorolásának újszerű módjai nem hoznak megfelelő eredményt, ha az oktatási folyamat szintjén nem tisztázódik az egységesség-differenciáltság problematikája.”

A könyv III. fejezetében az egységesség és differenciáltság együttes érvényesítése szempontjából lényeges tanulói sajátosságokat keresi. E tényezőket megállapítása valóban új a differenciáltság elméleti szakirodalmában. A szerző a következő tényezőket sorolja fel: 1. a továbbhaladáshoz szükséges előzetes, megalapozó tudás színvonala, 2. az aktivitásra való készenlét sajátosságai, 3. fejlettség az önálló, egyéni munkavégzés terén, 4. fejlettség az együttműködés tekintetében, s végül 5. a társas helyzet jellemzői. Ez az öt tényező ilyen differenciált kiválasztása nagy segítséget nyújthat a gyakorlati alkalmazás esetében. A szerző az eddig szokásos tényezők számát is lényegesen gazdagítja, hiszen korábban csak két tényezőt szerepeltettünk az egységesség tényezőjeként: a körülbelül azonos életkort s a tudásszint meg-