

Komlóssy Ákos

AZ ISKOLAKISÉRLET SZEREPE A KÖZOKTATÁSI RENDSZER FEJLESZTÉSÉBEN

A pedagógia, a pedagógiai gondolkodás fejlődését áttekintve azt az izgalmas kérdést tehetjük fel, hogy mikortól is beszélhetünk a pedagógiai kutatókról, pedagógiai kísérletekről? Míg többé-kevésbé jogosan tekintjük Comeniust vagy Pestalozzit pedagógiai kutatóknak, már nehezen mondható ez el Locke-ról vagy Rousseauról, akik pedig a pedagógiai gondolkodás fejlődésére nagy hatást gyakoroltak. Nem véletlen, hogy Rousseau gondolatai épp a századforduló reformpedagógiai mozgalmaiban éledtek újjá, találtak igazi követőkre. S talán megengedhető tulzással azt is mondhatjuk, hogy a pedagógia modern értelemben vett tudománnyá válása is ekkor következik be. Még pedig azért, mert a reformpedagógiai mozgalmak vezéreszméiknek, a gyermek középpontjába állításának a gyakorlati, kísérleti kipróbálására is vállalkoztak, kísérleti iskolákat nyitottak, s eredményeiket széleskörűen terjesztették. Így - a társadalmi igényekkel összhangban - a tudomány belső fejlődése hozza létre a kutatási módszereknek azt a széles körét, mely ma a kutatás rendelkezésére áll, s fejleszti ki, erősíti fel azt az igényt, hogy a tudomány a gyakorlattal szoros kapcsolatban álljon, a gyakorlati követelményekre, kérdésekre választ akarjon adni. A pedagógiai kutatási módszereket négy nagy csoportba sorolhatjuk: 1. elméleti-teoretikus, 2. empirikus, 3. experimentális-kísérleti és 4. feldolgozó-értékelő módszerek. A módszerekből az alkalmazás során speciális kombiná-

ciók jönnek létre, melyekre itt és most nincs módom kitérni. Annyit kell itt még megjegyezni, hogy a tudomány fejlődésével egyre nagyobb szerepet kapnak a kísérleti módszerek. A kísérletek alapvető specifikuma, hogy feltétel-variáló kutatásról van szó, mindenek előtt jellemzi őket "a nevelési-oktatási folyamatban való célszerű beavatkozás és e beavatkozás hatásának feltárása, mérése."¹ Ebből adódóan a kísérlet elméleti megalapozása mellett a tények, az adatok empirikus megismerése, feltárása is jelentős szerepet kap. Piaget írja, hogy "A kísérletező mindenekelőtt aláveti magát a tényeknek, ezzel azonban nem elégszik meg. Ideálja a tény létrehozása, melyet csak úgy érhet el, ha megjelenésének valamely feltételét ismeri."² Hasonlóan fontos a felmérő-értékelő módszerek alkalmazása, a kísérlet eredményeinek minél egzaktabb számbavétele.

A pedagógiai kísérlet jelentőségének növekedése szoros összefügg a világ közoktatásában bekövetkező változásokkal. Miként a századforduló pedagógiai megújulása az ipari forradalomhoz, a polgári társadalom fejlődéséhez kötődött, napjainkban a tudományos-technikai forradalommal van kapcsolatban. A tudományban és technikában bekövetkezett robbanásszerű fejlődés hatására érzékelhetően egyre növekszik a feszültség, az ellentmondás a társadalmi-gazdasági igények és a közoktatási rendszerek között. E feszültségek elemzése kapcsán beszél Coombs az oktatás világválságáról.³ Bár megfogalmazása túlzó, kifejezi a jelenlegi oktatási rendszerek elégtelen voltát, a változtatás szükségességét.

Az oktatáspolitikusok érzik is a változás szükségességét, ugyanakkor az elmúlt évtizedek néhány kellően meg nem alapozott, elhamarkodott döntése óvatosságra inti őket. Epp ezért igénylik a neveléstudománytól a segítséget. A tudomány pedig csak kísérleti kipróbálás után adhat választ felelősen a felvetődő kérdésekre. Ezért nőtt meg a kísérletek szerepe, jelentősége a pedagógiában.

A közoktatás fejlődésében, az oktatáspolitikai döntések előkészítésében különösen a kísérletek két csoportja tesz, illetve tett szert nagy jelentőségre: 1. az átfogó, az egész iskolára, iskolarendszerre kiterjedő kísérletek /Szentlőrinc/; 2. ennél szűkebb körű, de még mindig átfogó jellegű kísérletek az un. tantervi kísérletek. Mindezzel nem akarom tagadni a 3. csoport /egy-egy részprobléma kísérleti kipróbálása/ jelentőségét és fontosságát.

Előadásomban a továbbiakban elsősorban a kísérletek előbbi típusával fogok foglalkozni, mivel kutatásaink során erről a területről rendelkezünk közvetlen tapasztalatokkal.

Közoktatási rendszerünk legneuralgikusabb pontjává - összefüggésben a középfokú végzettség általánossá válásával - a középiskola kezd válni. Így érthetően fordul mind a neveléstudomány, mind az oktatáspolitikai figyelmé mindinkább e terület felé. A pedagógiai irodalomban, a közvéleményben eléggé ismertek azok a problémák, feszültségek, melyek e területen jelentkeznek, így azokra most nem térek ki. A gondok, a tények feltárhatók, megismerhetők az empirikus kutatási módszerekkel is.⁴

Az eredmények elemezhetőek, értékelhetőek, elméleti

koncepciók a megoldásra születhetnek, sok kérdésre teoretikus úton is adható válasz, de megalapozott, az egész oktatási rendszert érintő döntést csak a kísérleti kipróbálás, az iskolakísérlet lezárása után hozható.

A magyar neveléstudomány is régóta igényli kísérleti iskolák létrehozását, olyan intézmények kialakítását, melyek a tudomány megállapításainak, eredményeinek kipróbálását teszik lehetővé, ezzel előkészítve egy hatékonyabb, jobb gyakorlat kialakítását és elterjesztését. Pataki Ferenc 1966-ban így fogalmazza meg a kísérleti iskolák lényegét: "A pedagógia holnapja nem a dolgozósobák csendjében s nem az átlagos színvonalon dolgozó nevelőintézmények tömegében készül, hanem azokban a kísérleti gócekban, ahol a legkedvezőbb objektív és szubjektív feltételek együttes hatása révén megfogant az új gondolat és tett, s ahol semmiféle előre kialakított bürokratikus kötöttség nem vet gátat a kísérletezés lehetőségének. Enélkül - akárcsak bármely más tudomány - a pedagógia sem létezhet."⁵

Gondolatait mintegy felerősítve Kiss Árpád 1969-ben már így ír: "szükséges az önálló kezdeményezés számára kedvezőbb, kisebb szervezeti gátásokkal működő iskolák létesítése lehetőleg tudományos intézetekkel, egyetemekkel és főiskolákkal kapcsolatban, esetleg kitűnő nevelői testület javaslatára. Külön iskolák és elkülönítő iskolák nem szükségesek, de szükség van és lesz mindig külön iskolákra: érvényesüljön bennük először az egyénibb kezelési mód, a haladóbb módszerek, a korszerűbb és jobb taneszközök felszabadító hatása; és biztosítsak létezésükkel a tanítás

szabadságát az állam által megszabott kereteken belül."6

Az igény felmerülését nem követte igazi gyakorlat, tulajdonképp igazi kísérleti iskolák nem jöttek létre - Szentlőrinc kivételével -, csak bizonyos elképzelesek kísérleti kipróbálására nyílt lehetőség, elsősorban tantervi kísérletekre.

Tanszékünkön természetes igényként merült fel az iskolarendszer struktúráját érintő koncepció kísérleti kipróbálása. Erre az engedélyt megkaptuk, de nem jött létre kísérleti iskola. Ennek látszólagos pozitívuma, hogy a kísérlet természetes körülmények között történhet, az eredmények jobban általánosíthatók, tehát - elvileg - az új koncepció pozitívumai és negatívumai a természetes körülmények között egyértelműbben felszínre kerülnek. Mindezeknek a pozitívumoknak ellentmond, hogy a kísérlet alapvető feltételei nem maradéktalanul valósultak meg, s így az első kísérleti eredmények mindenképp óvatosan kezelendők.

Milyen feltételekre gondolok?

Minden iskolakísérlet megszervezésének alapvető feltétele, hogy a környezeti feltételeket figyelembe kell venni. Mikor egy - az iskolarendszer struktúráját érintő - kísérletre kiválasztjuk az abban részt vevő intézményeket, ez a feltétel még fokozottabban jelentkezik. Egy iskola környezetét döntő módon a beiskolázási körzete, az odajáró gyerekek szülei határozzák meg. Ha ez a környezet alapjaiban konzervatív, mereven ragaszkodik a régi, hagyományos oktatási rendszerhez, az ott kialakult oktatási formákhoz, belső struktúrákhoz, akkor már indulásakor vagy megkérdőjelezi

az egész kísérlet létjogosultságát, vagy megpróbálja megnehezíteni annak eredményes működését-működtetését. E tényező jelentőségét - melyet korábban, a kísérlet beindításakor mi sem értékeltünk súlyának megfelelően - kísérletünk első évében saját bőrünkön érzékeltek. Miután az egységes középiskolai képzésben részt vevő iskolákat a Minisztérium jelölte ki, a kísérlettől lényegében független szempontok alapján, a környezeti hatások rendkívül nagy szerepet kaptak. Az induló kilenc iskola közül különösen két iskola esetében működött ez a fékező-gátló hatás. Mindkét esetben olyan iskolákról van szó, ahol a jelenlegi struktúrában is jelentős eredményeket értek el, az iskola kiválóan teljesíti a jelenlegi - immanens - célokat /felvételigre való felkészítés/, a szülői háttér ragaszkodott ehhez, indokolatlannak érezte az újítást.

Mindezek más - később még tárgyalandó szubjektív tényezők révén felerősödve - az első év végén a koncepció negatív vonásait hozta felszínre, illetve az egyik iskola esetében lényegében megbukott a kísérlet.

Természetesen az itt kapott negatív eredmények különböző módon értékelhetők, bizonyos szempontból pozitív eredménynek is felfoghatók, de alapjában az iskolakísérletnek ez a kudarca mindmáig nagyobb hangsúlyt kapott, mint más, hasonló iskolákban nyert pozitív eredmények.

A környezeti hatások közé tartozik a kísérletben részt vevők téri elhelyezkedése, az a kapcsolatrendszer, mely az érdekelteket a kísérleten kívüli és belüli társaihoz kapcsolja. Ennek jelentőségét korábban főleg a szo-

ciálpszichológiai kísérletekben értékelték, illetve vizsgálták. A mi kísérletünkben azért kapott nagyobb szerepet, mert az egységes képzésben részt vevő osztályok az adott iskolában csak 1-1 osztályt jelentettek, tehát a tanulók nagyon kis hányadát érintették. Miután itt a változtatás, az újítás lényegesen nagyobb volt, mint a fakultatív gimnáziumi képzési kísérletnél, a tanulók viszonyulása is nagyobb súlyt kapott. Hasonló a helyzet a tantervi kísérleteknél is, ahol szintén nem okoz feszültséget, hogy egy osztály tanulói kísérleti tanterv alapján tanulják meg az adott tantárgy anyagát. Számunkra mindenképp fontos metodológiai tanulság volt, hogy ilyen jellegű experimentális kutatásnál célszerűbb kevesebb iskolában, de azok teljes egészében beindítani a kísérletet. Az így létrejövő szituáció kevesebb zavart okoz, az esetleges külső gátló tényezők könnyebben kiszűrhetők. Ezt a tapasztalatot alátámasztja, hogy azok az iskolák, melyek több tanulócsoporthal kapcsolódtak be, ilyen jellegű gondokkal nem találkoztak.

Az iskolakísérletek, s általában minden pedagógiai kísérlet harmadik fontos feltétele az ún. szubjektív tényezők megteremtése. A kísérlet eredményes lebonyolításának egyik alapkérdése, hogy a kísérlet vezetésében, végrehajtásában részt vevő személyek hogyan viszonyulnak a kísérlethez, mennyire és mit ismernek a kísérleti hipotézisből, mennyiben azonosulnak vele. Általában vitatott, hogy mit kell tudnia a kísérleti személyeknek a kísérletről, milyen utasítások kellene az eredményes végrehaj-

táshoz. Az iskolarendszer átalakítását, megújítását célzó kísérleteknél alapfeltétel a koncepció minél teljesebb ismerete és az azzal való azonosulás. Miután egy ilyen kísérlet a tantestület egészét érinti közvetlenül vagy közvetve, alapkövetelmény, hogy a pedagógusok tudják, mit, miért tesznek, s azután lehet vizsgálni, hogy a megváltoztatott körülmények mennyiben vezetnek hatékonyabb munkához, jobb vagy rosszabb eredményre. Ennek érdekében nemcsak a tanárok, hanem a tanulók felkészítése is szükséges a kísérleti szituációra. Ezt a követelményt már induláskor is fontosnak tartottuk. Ennek ellenére, épp ez hiányzott a már említett iskola esetében, s így bukhatott meg ott a kísérlet az első év végén, ugyanakkor a másik iskolában ennek segítségével sikerült felülkerekedni a környezeti háttér negatív hatásain.

Végezetül visszatérve a kiinduló gondolatokhoz, kísérletünk eddigi eredményei azt mutatják, hogy a köznevelési rendszer fejlesztése érdekében létkérdés a kísérleti iskolák létrehozása, ahol a tudósi etika szabályait betartva, az állami keretek között a kutatási szabadság lényegesen kedvezőbb lehetőségeket kaphat. Ugy tűnik, hogy míg a fejlesztést szolgáló tantervi kísérleteknél leginkább az egy-egy osztályra épülő iskolakísérlet az eredményes, az iskolarendszer egészét, a képzés új strukturáját kikísérletező kutatásoknál csak a kísérleti iskolák, Kiss Árpád szavaival a "különb iskolák" hozhatnak megbízható eredményeket.

Az ilyen alkotó műhelyként szolgáló tanintézmények

azért is szükségesek, mert a nemzetközi tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy egy-egy gyökeres változás egyszerre, egy időben történő bevezetése - pozitív kísérleti eredmények mellett - sem lehet mindig eredményes. Szerencsésebb és gazdaságosabb a változtatások fokozatos elterjesztése, mint ahogy az az "új matek" esetében is történt. /Lehet, hogy a fakultatív gimnáziumi képzésnél is ezt az utat kellett volna járni!/

Ebben az összefüggésben kap értelmet Pataki Ferenc már idézett gondolatainak befejező része: "A közoktatásügy irányítóinak, a pedagógiai tudomány képviselőinek kevés fontosabb feladatuk akadhat, mint e kísérleti göcök létrehozása, támogatása és megóvása; ha úgy tetszik, sajátos pedagógiai előőrsök útra bocsátása, hogy a tudomány jövődjét járőrözve és alakítsák. Elsősorban bennük testesül meg elmélet és gyakorlat tudományunkban oly sokat emlegetett kapcsolata, hiszen az alacsony színvonalu vagy átlagos gyakorlat sohasem szülhet új elméleti megállapításokat, bármennyit is tanulmányozzuk."⁷

J e g y z e t

- ¹ Nagy S.: Kísérlet a pedagógiai kutatási módszerek definiálására és felosztására. In.: A nevelés problémáinak kutatási módszerei és technikája. Budapest - Moszkva, 1973. A Magyar Pedagógiai Társaság és az Orosz Szocialista Föderatív Köztársaság Pedagógiai Társaságának kiadása. 18. p.
- ² Piaget, J. - Fraisse, P. - Reuchlin, M.: A kísérleti pszichológia módszerei. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967. 103. p.
- ³ Coombs, Ph.: Az oktatás világválsága. Akadémiai Kiadó, Bp. 1975.
- ⁴ Lásd a magyar nevelésszociológia eredményeit, elsősorban Gazsó Ferenc és Ferge Zsuzsa idevágó tanulmányait.
- ⁵ Pataki F.: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1966. 40. p.
- ⁶ Kiss Á.: Műveltség és iskola. Akadémiai Kiadó, Bp. 1969. 280. p.
- ⁷ Pataki F.: uo.