

# A „kivételesek” vannak többen

— A mentális életkor szóródása —

**1** Amikor ruhát kap egy gyerek, nem az számít, hogy augusztusban született-e vagy szeptemberben. A testméretei számítanak. Ma 14 éves korig elsősorban az életkor szabja meg, hogy ki mit tanul. Ki-ké azt tanulja, amit az életkorának megfelelő osztály tanterve előír.

A tantervek a tanulók mentális fejlődésének a kereteit adják meg. Ma ezek a keretek iskolai osztályhoz és ezen keresztül lényegében az életkorhoz vannak kötve. De vajon mennyire szoros a korreláció életkor és mentális fejlettség közt? Szorosabb, mint életkor és testméretek közt? Vagy még nagyobbak az eltérések?

A mentális fejlettség szintjét a biológiai életkorhoz hasonlóan években mérjük:  $m$  a mentális kora annak, aki (különböző mutatók szerint) az  $m$  évesek átlagának megfelelő fejlettségű<sup>1</sup>. Az  $x$  évesek mentális kora, sok vizsgálat eredményéből leszűrve, minden  $x$ -re közelítőleg normális eloszlású. Az elosztás középértéke a definíció szerint  $x$ , szórása pedig, mérési adatokból számítva, 12–13 éves korig közelítőleg arányos az életkorral és 0.15  $x$ -re tehető: van sok adat 0.16  $x$ -re és ennél nagyobb értékre is, de vegyük csak a rendelkezésre állók közül a legalacsonyabbat. Hogy még ez is milyen nagy szórást fejez ki, azt egy példával illusztráljuk. 100 pontosan 10 éves gyerek közül ilyen eloszlás esetén azoknak a száma, akiknek a mentális kora egész évre kerekítve:

Mentális életkor	–6	7	8	9	10	11	12	13	14–
A tanulók száma	1	4	11	21	26	21	11	4	4

Ma nálunk azoknak a gyerekeknek, akik március 1-én  $10 \pm 0,5$  évesek, 85–90 % a az általános iskola 4. osztályába jár. Ha mindenki a fejlettségi szintjének leginkább megfelelő osztályba járna, akkor száz ilyen gyerek közül adataink szerint 26 volna negyedikes (vagy annyi sem), a többi 74 az 1–3. és az 5–8. osztályba járna (ha egyáltalán általános iskolás volna)<sup>2</sup>.

**2** Mennyire megbízhatóak ezek a számok? Az egyes eseteket persze nem jellemezhetik, csak átfogó képet adhatnak. De mint ilyenek, mai tudásunk szerint alighanem ezek a leghitelesebb adatok.<sup>3</sup> Lehet azonban vizsgálatokat végezni az ellenőrzésükre, akár globálisan, akár egyes összetevőik tekintetében. Lehet más, hasznosabb mutatókat keresni a szórás számbavételére, kiderítozni az ismerteknél megbízhatóbb mérési eljárásokat. Kutatni lehet és kell, mi mindentől függ a szórás, milyen tényezők milyen mértékben módosíthatják (városi, falusi, országosan jellemző minta alapul vételének szerepe; iskola, könyvtár, múzeum, tévé hatása). Lehet egészen más megközelítési módokat is keresni, például kvantitatív mutatók helyett kvalitatív jellemzők vizsgálatát javasolni. Meg lehet — meg is kell — vizsgálni a kérdés társadalmi hátterét, túl a fejlődéslélektani adottságokon. Csak egyet nem lehet tenni: elvonulni a probléma elől, megelégedni az átlagok figyelembe vételével, elfeledkezni az átlagtól való eltérésekről. Egy annyira alapvető neveléslélektani mutató elhanyagolása, amilyen a mentális életkor szórása, csaknem olyan helyzetbe hozza ma nálunk a pedagógiát, mintha csillagászatot akarnának űzni a gravitáció, növénynevelést az átöröklési törvények figyelembe vétele nélkül.

Semmi hiteles sincs például az életkori sajátosságokra való folytonos hivatkozásnak; ha emögött az az elképzelés van, hogy a nyolc évesek többsége, pusztán életkoránál fogva, nyolc éves szinten tevékenykedik, gondolkodik, tanul, beszél, alkot. Rendbontásnak, bajnak tekintjük, ahelyett, hogy számolnánk vele, hogy egy részük hat-hét évesek vagy kilenc-tíz évesek átlagának megfelelő irányítást igényel. Annyira nem számolunk evvel, hogy nehezen hiszünk el: a „kivételesek” vannak többen.

Nemcsak tájékozatlanságról van tehát szó. Szemléleti változásra is szükség lesz. Az adatok itt-ott meg is találhatóak, csak olvasni kellene bennük. De inkább folytatjuk a pedagógusok biztatását, hogy hozzák föl végre a gyengéket a többiek szintjére — és csodálkozunk, amikor a felmérések azt mutatják, hogy ez még mindig nem sikerült. A tüneti kezelést — vagy az életmentő elsősegélyt — elegendőnek tekintjük; pedig már pontosabb diagnózisra és alaposabb terápiára is gondolni lehetne.

<sup>1</sup> Más-más mutatók előtérbe állítása (megfelelő feladatsorokon keresztül) más-más mentális koradathoz vezethet. Ez nem baj, ha tisztában vagyunk azzal: egyszer inkább ezt, máskor inkább azt akarjuk mérni, egy területre szűkítjük vagy erősen kitágítjuk a mentális kor fogalmát, s a kapott adatot is aszerint értelmezzük. A „mentális” szó inkább megengedi a fogalomkör kitágítását, mint ha csak szorosan vett „szellemi”, „értelemi” fejlettségről beszélnénk.

<sup>2</sup> A táblázat összeállításakor a számítás egyszerűsége kedvéért vettünk alapul pontosan 10 éves gyerekeket, mintha pl. egy iskolában az 1969. szeptember 1-től 1960. augusztus 31-ig született gyerekek mind pontosan 1960. március 1-én születtek volna. Ha a valóságot jobban megközelítő modellt, a biológiai életkor egyenletes eloszlását vennénk alapul, valamilyen nagyobb szórást kapnánk.

<sup>3</sup> Talán még hitelesebb képet ad a 0.16  $x$ -et és az életkor egyenletes eloszlását alapul vevő számítás. Eredménye: 1, 5, 12, 20, 24, 20, 12, 5, 1. (Jelentésük sorra: egész évre kerekítve mentálisan legfeljebb 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, legalább 14 évesek száma száz 10  $\pm$  0.5 éves gyerek közt: körülbelül ilyenek a 4.-esek március 1-én, ha túlkorossággal és korengedéllyel nem számolunk.) Az 1. osztályosokra jellemző hasonló számok (4-től 10 éves mentális korig): 1, 8, 24, 34, 24, 8, 1; a 6. osztályosokra jellemzőek (7-től 17 éves mentális korig): 1, 3, 6, 12, 18, 20, 18, 12, 6, 3, 1. Ezek mind kerekített számok, hozzávetőleges számítás eredményei és semmi másra nem jók, csak az arányok érzékeltetésére. Nagy hiba volna bármiféle ezen túlmenő értelmet vagy jelentőséget tulajdonítani nekik.

<sup>1</sup> Más-más mutatók előtérbe állítása (megfelelő feladatsorokon keresztül) más-más mentális koradathoz vezethet. Ez nem baj, ha tisztában vagyunk azzal: egyszer inkább ezt, máskor inkább azt akarjuk mérni, egy területre szűkítjük vagy erősen kitágítjuk a mentális kor fogalmát, s a kapott adatot is aszerint értelmezzük. A „mentális” szó inkább megengedi a fogalomkör kitágítását, mint ha csak szorosan vett „szellemi”, „értelemi” fejlettségről beszélnénk.

**3** Ez a probléma azok köze tartozik, amelyek éppen mostanában válnak súlyosabbakká. Nem okoz ugyanis számottevő nehézséget a nagy szórás akkor, ha a tanulásban a lexikális ismeretközlést vagy a szabályok mechanikus gyakorlását helyezzük előtérbe; általában akkor, ha a tanulók többsége lényegesen szellemi színvonal alatt teljesít. Ez ugyan fárasztó és megalázó, de mindenkire egyaránt, és ezért kevésbé észrevehető. A probléma akkor válik igazán élessé, amikor komolyan vesszük azt a követelményt, hogy mindenkinek lehetőséget kell adnunk képességei maximális kifejlésére.

Igaz viszont, hogy nem minden tantárgyban egyformán problematikus a nagyfokú szórás. A fejlesztés mindenütt teret kér ugyan a pusztán információátadás rovására, de azért vannak tantárgyak (pl. a földrajz?), amelyekben jobbak a lehetőségek a különböző szintűek együttes fejlesztésére, mint más tárgyakban (pl. a matematikában). Érthető, hogy az útkeresésben elől jár a matematika-tanítás.

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy bizonyos esetekben, úgy tűnik, nem hátrány, hanem éppen előny az, hogy különböző fejlettségűek tanulnak együtt. Ami az osztatlan iskolákban pedagógiai pozitívum (sokan állítják, hogy van ilyen) az innen eredhet. A másodikosok odafigyelnek a negyedikesekre. Akik közülük negyedikes szinten gondolkodnak, azok végre valami nekik valót is tanulnak, de az előny nem csak ez: még a másodikos szintű másodikosok is megsejtenek valamit előre abból, amibe a túlságosan kiparcellázott tantervi anyag még csak betekintést sem engedélyez nekik.

**4** Többféleképpen reagálhat a fenti adatokra, aki áttanulmányozza őket. Két jellegzetes reakció mód.

**Elhárítás, bagatellizálás:** „Ez nem vezet jóra. Ha elfogadnánk, hogy ennyire különbözőek a gyerekek, akkor túl sok mindent át kellene értékelnünk. Új alapokra kellene fektetnünk tanterveinket, a számonkérés eddigi rendszere tarthatatlanná válna, nem ké-

szíthetnénk és nem készíthetnénk egész osztályokra egy-egy tanmeneteket és így tovább. Ezt azonban nem engedhetjük meg magunknak. Le is járhatnánk magunkat. A probléma ilyen tállása nyilvánvalóan túlzás. Ami helytálló belőle, azt meg már régen tudjuk.”

**Hirtelen felbuzdulás:** „Ha az iskola elsőrendű feladata a fejlesztés (mindenkit onnan tovább, ahol tart, addig ameddig lehet), akkor meg kell állapítani kinek-kinek a fejlettségi szintjét és asszerint sorolni be, életkorától függetlenül, elsőbe, negyedikebe, nyolcadikba, oda ahova leginkább beillik, ahol a leginkább nekivaló fejlesztő hatások érik.”

Ez a javaslat merészen újnak, forradalminak látszik, pedig inkább meggondolatlan. Az a szemlélet van mögötte, hogy minden más tényező szükségszerű és módosíthatatlan. Például, hogy feltétlenül kell lennie olyasminek, mint 4. osztály, és csak az a kérdés, kik járnak oda; pedig, ha nagy is a korreláció a mentális életkor összetevői közt, az eltérések is nagyok, és aki valamilyen tekintetben már 6-os szinten van, lehet más tekintetben sokkal lejjebb vagy följjebb. Meggondolatlan ez a következtetés azért is, mert bármilyen fontos a fejlettségi szint, nem mellékes az elvégzett tananyag, a „materiális tudás” sem. Ezért a szint szerinti besorolás — különösen, ha egyéb tényezők radikálisan meg nem változnak — a lejjebb soroltak szempontjából alig volna egyéb, mint tömeges osztályismétlés, annak minden közismert oktatási és nevelési hátrányával. Végül, de nem utolsósorban: bár a mentális kor eloszlásáról *egészében véve* többé-kevésbé hiteles képet kaphatunk, ez nem jelenti azt, hogy az *egyed tanuló* mentális korát olyan hitelesen tudjuk számszerűen jellemezni (akár egy, akár több számmal), hogy az jogot adjon a tanulók sorsa szempontjából ennyire döntő besorolásokra. Tudnunk kell, hogy a haladó szemléletű angol—amerikai pszichológusok elkeseredetten küzdenek ez ellen a náluk nagyon elterjedt gyakorlat ellen; nem is egészen eredménytelenül.

**5** Az elhamarkodott következtetéseket elvetjük, de a felismert tények konzekvenciáinak teljes levonásáról nem mondhatunk le. Társadalmunk fejlődését gátol-

nánk vele. Az előbb vázolt javaslat sem azért meggondolatlan, mert túl messzire megy, hanem mert nem megy elég messzire: egyetlen csodaszerral, egy tényező változtatásával oldaná meg ezt az összetett problémát (életkor helyett a fejlettségi szintet venné alapul az osztályokba sorolásban). Tanulmányozni kell az osztálykereteket felborító külföldi kísérleteket is. Hátha tudnánk itthon hasznosítani valamit belőlük! Szokatlan gondolat, hogy valaki az egyik tantárgyból még csak ötödikes, a másiktól már nyolcadikos. De ha meggondoljuk, hogy a tagozati osztályok is valami ilyenre adnak lehetőséget, már nem érezzük annyira képtelennek. A tagozati rendszertől annyiban mégis lényegesen eltér az „osztály nélküli” tanítás, hogy általában különböző korúak kerülnek benne együvé és őket sem fogja össze a megszokott osztálykeret. Hátrányos ez? Előítélet nélkül meg kell vizsgálni.

Valami ilyent vetett fel Németh László is negyedszázaddal ezelőtt (A tanügy rendezése, 27—28. lap):

„Energia-gazdálkodásunkban a legnagyobb megtakarítást kétségkívül a csoportoktatás hozná meg. Ennek egyik biológiai alapelve magunkon is ellenőrizhetjük. Az emberi fejlődés lökésszerű. Egy-egy képességünk vagy megérett a használatra, vagy nem. Ha nem: akkor hiába idomítjuk rá; ha igen: akkor mindent, ami hatalomba vehető vele, egy-kettőre magához ragad. Ugyanaz a jelenség ez az egyén fejlődésében, amit a tudományokéból ismerünk. Ha egy gyerek nem érett meg az algebrára: hiába kinnozzuk vele, ha meg igen: nem kell hosszú évekig, kanalas orvossággként adagolni neki nagyjából egyforma nehézségű dolgokat. Az osztály-oktatás természete szerint idomítással gyötri az éretlent s kedvét szegi az érettnék. A „csoport”-ban olyan gyerekek kerülnek össze, akik egy-egy téren nagyjából egyformán érettek. S addig rágják az előttük lévő anyagot, amíg erejükből futja: matematikában például ott állnak meg, ahol a továbbjutáshoz már új érettségi fok szükséges... Két-három hónap múlva a résztvevő új csoportba kerül s más képességét edzi tovább... Az osztály szociális szerepét itt az „iskola” tölti be: azon belül gomolyognak, alakulnak és bomlanak föl a csoportok. A bizonyítvány sem osztályokat sorol

fel, hanem azt, hogy ki milyen csoportban s mit tanult meg.”

Az író felvázolta a tervet, de akkor (1945 szeptemberében) nem látta időszerűnek a megvalósítását:

„A csoportoktatás természetesen olyan mély bomlása a mai iskolának, hogy az új keretek megszilárdulása előtt, a teljes zűrzavar veszélye miatt gondolni sem lehet a bevezetésére.”

Hogy állunk ezzel ma? Merjünk kísérletezni vele? Érdemesnek tartjuk? Tömeges megvalósítására is látunk lehetőséget a következő egy-két-három évtizedben? Sokunkat mindenekelőtt az érdekelné, mi a véleménye magának Németh Lászlónak az 1945-ben felvetett problémáról.

Többé-kevésbé hasonló próbálkozások több felé is vannak, némelyik már túl is jutott a próbálkozások fokán. Egy közülük az, amelyről Gaston Mialaret francia pszichológus számolt be 1970 decemberében budapesti látogatása során, s amelyet a kanadai Québec tartományban mostanában vezetnek be. (Dokumentum-anyagát elkértük.) Nem lehetetlen, hogy a hasonlóság magyarázata: közvetve vagy közvetlenül mindkettőre hathatott Henri Wallon<sup>4</sup> munkássága, amelyben különösen nagy szerepet játszik éppen a lökészerű fejlődés gondolata.

A „csoportoktatás” szót ma leginkább egy a hagyományostól kevésbé eltérő tanítási formára használják, amely nem jár az osztálykeret felbomlásával. Egyenlő korúak dolgoznak egy tanteremben, 3–6 gyerekből álló csoportokban, asztalok körül, a tanár felelős irányításával, de nagyfokú önállósággal végezve és váltva tennivalóikat. Általában nem ugyanazt és nem ugyanúgy tanulják az egyes csoportok.

Még könnyebben megvalósítható, még közelebb van a hagyományos oktatási formákhoz az osztály két vagy három részre bontása fejlettségi szint szerint. Az egyik csoporttal „osztályfoglalkoztatás” folyik, míg a többi

tanuló egyénileg foglalkozik, akárcsak a kisiskolások részben osztott tanulmányi rendjében. Ötvözhető ez a rendszer a kiscsoportos oktatással is (persze csak akkor, ha vannak asztalok).

Ezek az oktatási formák nem éppen ismeretlenek nálunk, de nem is elég széles körben ismeretek és elfogadottak. Munkaigényességük miatt tömeges elterjesztésükre olyan arányban lesz kilátás, amelyen arányban előre tudunk lépni a pedagógusok anyagi megbecsülésében és ezzel együtt abban is, amit az átlagos pedagógustól el lehet várni.

Jól tudjuk, hogy a fő kérdés mindig az: lesz-e, aki a tervezett reformokat a tantermekben keresztülvigye. *Mikor lesz elég ilyen pedagógus?* Ezt a kérdést többféle hangsúllyal lehet feltenni. Sokan teszik fel „ugyan kérem...” hangsúllyal. De változtassuk meg a hangsúlyt és válaszoljunk rá így: Ha felelősséggel kísérletezünk — egyelőre szűkebb, de aztán egyre szélesedő körben — különféle szintű, részben átmeneti, részben mélyebbre ható megoldási módokkal, akkor lesznek elegenden. *A problémákkal való folytonos kontaktusban „fel nőnek” a problémák megoldására képes pedagógusok.* De ha csak várunk vagy csak beszélünk és írunk, akkor nem. Még ha sokszorosára nő a pedagógusok reákeresete, akkor sem.

Gyors és tömeges eredményt nem várhatunk az ilyen kísérletektől. Ezért tekintetbe kell vennünk hamarabb és biztonságosabban keresztülvihető részmegoldásokat is. Természetesen csak olyanokat, amelyek felől biztosak lehetünk, hogy közelebb visznek a célhoz.

Bizonyos lépéseket máris megtettünk. Ilyen a szakkörök és a tagozati osztályok kiépülése. További lépés lehet — még jelentősebb, mert nagyobb tömegeket érint — a választható tárgyak rendszerének kialakítása, fokozatosan akár egészen addig, hogy az óraszám nagyobb része jut a választható stúdiumokra.

**6** Bármilyen megoldást javasolunk is, alapvető szempont kell, hogy legyen a *fejlesztési mobilitás* biztosítása. *Nem beskatulyázni!* Senkit sem azonosítani addig elért teljesítményével. Nem tenni egyenlőségjelet lassú fejlődés és gyenge képességek közé. Szervezettebben biztosítani annak lehe-

tőségeit, hogy az iskolában is találja meg mindenki azt a területet, ahol sikerélményekhez jut,

A fejlődési mobilitás a társadalmi mobilitással rokon fogalom és szorosan össze is függ vele; ezt emeli ki az elnevezés. Összefügg úgy is, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetű tehetséges tanulóknak van elsősorban szükségük hátrányuk leküzdésének szervezettebb biztosítására. Összefügg azonban úgy is, hogy az iskola mikrotársadalom, amely nemcsak tükrözi, de befolyásolja is, egy bizonyos fáziseltolódással, a társadalmi makrostruktúra alakulását. Ezért olyan fontos már itt olyan klíma kialakítása, ahol nincsenek szerzett jogok, ahol senki sem ülhet a babérain, ahol nincsenek zsákutcák és előre eldöntött mérkőzések.

A mentális fejlettség szerinti osztályokba sorolás egyik veszélye (a cikk elején említettek mellett) éppen az, hogy — egyébként változatlan kereteket tételezve fel — éppúgy nem biztosítja ezt a mobilitást, mint az életkor szerinti besorolás. Skatulyáz, csak másképpen. Ugyanez érvényes a párhuzamos osztályokba „képessegek szerint” való különválogatásra („streaming”).

**7** Szorosan összefügg a mondottakkal az osztályozási rendszer kérdése.

A tantervek — bár régi merevségük már enyhülni kezd — azt az elképzelést testesítik meg, hogy „ennyit mindenkinek, többet senkinek, aki az n-edik év szeptember 1-e és az n + 1-edik év augusztus 31-e közt született”; az osztályozási rendszer eszköz ennek megvalósítása és regisztrálása szolgálatában. Ennek megfelelően, éppúgy, mint a tantervekben, az osztályzatokban is van egy *plafon*, amit túllépni nem lehet. Ezt az elvet a gyakorlatban megtépzta ugyan a szakkörök és tanulmányversenyek egyre szélesedő rendszere, de egészében véve és a tanulók nagy tömegei számára még ma is a *plafon-elv* a leginkább érvényes teljesítmény-kifejező. Élesen fogalmazva az elvet: az ötös a tökély, és ehhez képest csak negatívumok léteznek. Hiába mondjuk, hogy a négyes is jó jegy, (a neve is: jó), mindenki tudja, hogy az azért „nem éri el az ötöst”. Nem pozitívumot fejez ki, nem megszerzett tudást, kialakult képességet, készséget, elért eredményt regisztrál, hanem csak valami hiányosságot hang-

<sup>4</sup> Henri Wallon (1879–1962) a francia pszichológia egyik legkiemelkedőbb képviselője. Nevét nálunk sokan a Langevin-Wallon tervzetből ismerik, amely a Francia Kommunista Párt programja volt a második világháború után az oktatásügy átszervezésére, de amely végül eredeti formájában nem valósulhatott meg.

súlyoz. A többi jegy még inkább, kivéve az ötöst, amelynek viszont az a hamis mondanivalója: fejlebb nem is lehet jutni. (Csak reszketni a tökéletesség megőrzésért.)

A mai osztályozási rendszer többé-kevésbé jó kifejezője volt a tegnapi iskola követelményeinek, például a lexikális ismeretszerzésnek, hiszen abban csakugyan van plafon: ötös az, aki fel tudja mondani a tanterv előírta teljes ismeretanyagot. A fejlesztés-középpontú iskolában azonban egyre kevésbé tölti be szerepét.

Hiányosságai közé tartozik az is, hogy túl nagy teret ad a tanári szubjektivitásnak és így a tanulók tanártól való függésének. Annak eldöntésére, hogy egy-egy konkrét esetben ki ötös, ki négyes stb., végül is a tanár jogsúlya. Minthogy pedig a szülők és az egész társadalom elismerése sokkal inkább függ a jegyeiktől (később a diplomától, fokozatoktól), mint a tényleges tudástól — a továbbtanulás lehetősége is elsősorban a jegyeken múlik —, nem csoda, hogy a tanulók sokkal több energiát fordítanak a jegyszerzésre, annak különböző technikai trükkjeire, mint tudás szerzésre, képességfejlesztésre. Márpedig a kettő között nincs feltétlenül szoros korreláció. A fejlődési mobilitáshoz az is hozzátartozik, hogy csökkenjen a papíron elkönyvelt tudás determináló szerepe és növekedjen a mérhető (újra és újra ellenőrizhető, bizonyítható) tudás fontossága.

Ma már nem utópia az olyan iskola, ahol a tanuló alkalmas tesztekkel akár maga is el tudja dönteni, hol tart bizonyos képességek kifejlésében. Például komputer felhasználásával megmérheti majd nyelvtudásának mutatóit, különféle sebességű és nehézségű beszélt szövegek értésétől és leírásától mondjuk a nyelvtani tesztek adataiig. Az ilyen módszerek elterjedésével megszűnhet majd a tanár bírói szerepe, s ettől a tanulási atmoszféra csak javulhat.

Azzal is számolnunk kell azonban, hogy a mérési módszerek általában annál pontosabbak, minél kevésbé értékes képesség méréséről van szó. Lehet „mérni” az ere-

detiséget, ötletességet, problémafelismerő képességet is, de mindenestre kevésbé pontosan, mint azt, hogy ki mennyi idő alatt old meg egy sablonfeladatot. Az *álpontossággal* egyenrangú az az egészen más természetű veszély, hogy a mérések túlságosan befolyásolják az oktatás célját és a (valódi) pontosság minden áron való növelése az *értékesebb céloktól az értéktelenebbek felé* tolja el a pedagógiai munka súlypontját. Konklúzió: mérjünk, de vegyük tekintetbe a mérések korlátait is, *veszélyeit* is. Nemcsak a fizikában és a biológiában, hanem a pedagógiában is igaz: egy jelenség jellemzőinek mérése erősen módosíthatja a jelenség lefolyását.

Ezek figyelembevételével remélhető, hogy az objektív mérések egyre inkább helyet kapnak iskoláink hétköznapi munkájában, lassan kiszorítva az eredendően szubjektív (és egyéb hibákkal is terhelt) osztályzási rendszert.

**8** Bár a probléma éppen mostanában válik egyre élesebbé, jó pedagógusok már régen megéreztek, szenvedtek miatta és próbálták enyhíteni. Szuhomlinszkij, a nemrég meghalt kitűnő szovjet pedagógus írja egy cikkében (A nevelés elméletének és gyakorlatának halaszthatatlan problémái, Narodnoje Obrazovanije, 1961/11, Pedagógiai Szemle, 1962/1.):

„... szakítanunk kell azzal az *előítélettel, mely szerint a tanulók szellemi fejlődésének kritériuma és motívuma állítólag az az ismeretkör, amelyet a tanterv minden tanuló számára kötelezően előír*... A képességek és tehetségek *végtelen sokféleségét igyekszünk begyömöszölni a tanterv keretei közé*... Mindenekelőtt *azt kell elérni, hogy... a legjobb képességű tanulók túllépjenek a tanterv keretein. A tanterv béklyóba köti erőiket, nivellálja a tanulókat*... Az *egyéni bánásmód kérdését a jelenlegi didaktika úgy veti fel, hogy nem szabad megengedni a gyenge előmenetelt és a bukást. Az oktatási folyamat*

*végző célját feltétlenül összhangba kell hozni a kommunizmus alapelveivel: mindenki képességei szerint... hogy minden egyes tanuló elérje a saját plafonját, szellemi fejlődésének azt a legfelsőbb fokát, amelyet képességei teljes kibontakoztatásával elérhet.*”

Az utóbbi években a mi sajátunkban is fokozódó sűrűséggel és intenzitással kezdenek hangot kapni ilyenféle gondolatok, a differenciált oktatás elvének hangsúlyozásától az olyan szándékosan kihegyezett fogalmazásokig, hogy az iskolában is fel kellene számolni az osztályokat, nemcsak a társadalomban. De közben — lám, milyen lassú a tudatformálódás! — mindnyájan újra meg újra visszacsúszunk oda, hogy azokat a kereteket, amelyek közt apáink és mi is tanultunk, szükségszerűnek, természettörvény szilárdságúaknak véljük.

Tíz-tizenöt év távlatában nem is változhatnak meg nagyon, tudjuk. De egy kicsit igen, különösen, ha a most következő tíz-tizenöt évet egy nagyobb távlat részeként tervezzük meg.

Amikor a pedagógus legjobb tudása szerint, tervszerűen, türelmesen és lelkesen tanít egy osztályt, s az eredmény elmarad a várttól, nem tulajdonítható-e ez annak, hogy lehetetlen feladatot kívánunk tőle, s ő a tanulóktól; azt, hogy a sok különböző méretű lábakra húzzák rá az egyező méretű cipőket? És még elmarasztaljuk a gyerekeket, ha nem tudnak jól mozogni a szűk vagy lötyögős (esetleg hosszú, de rüszttben alacsony) cipőkben! Az volna csoda, ha jól éreznék magukat bennük. Vagyis: távlati is a kérdés, de sürgető is. Nem tudjuk hamar megoldani, de hamar foglalkoznunk kell vele, hamar el kell kezdenünk a megoldást. Amihez elsősorban az kell, hogy merjünk szembenézni vele.

Mi hát a javaslat? „A javaslat” nincs. A megoldás egyetlen útját hiába keressünk, de az *útjait* érdemes keresni. Ennek a cikknek a célja nem az, hogy lezárja, hanem az, hogy feltárja a problémát.

VARGA TAMÁS