

Hunyady Györgyné

Tervezés és eredményvizsgálat*

Majzik Lászlóné emlékére

A tanulmány bemutatja azt az empirikus kutatási paradigmát, amelynek korai, hazai kidolgozója, képviselője Majzik Lászlóné volt. A „tervezés–végrehajtás–eredménymegállapítás–új feladatok kitűzése” gondolatsor mint a pedagógusi szemléletmód új vonása először a nevelési terv értelmezését célzó vitákban fogalmazódott meg, majd innen vezetett az út a gyakorlatközeleli nevelési eredményvizsgálat szakmai-tudományos koncepciójának és metodikájának kimunkálásához. A szerző utal e kutatási logika máig érvényes vonásaira, kapcsolódására a kvalitatív kutatási elvekhez és módszerekhez.

„A nevelési eredményvizsgálat a tervszerű nevelési folyamat vezetésének, irányításának szerves alkotórésze, amely folyamatosan valósul meg. Beépül a személyiségformáló pedagógiai tevékenység egészébe. Az eredményvizsgálat a nevelés hatásrendszerében viszonylagos önállósággal is bír. Tükrözi a tanulók már elért neveltségi szintjét; annak ismeretében a végzett nevelőmunka hatékonyságának elemzésére ösztönöz, s mindezzel megalapozza a nevelési folyamat célirányos további irányítását, módosítását, magasabb szintre emelését.” (Majzik Lászlóné: Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fozkozat elnyeréséhez. Budapest, 1989, kézirat.)

Nem véletlen, hogy amikor 1989-ben Majzik Lászlónénak – méltatlanul későn – lehetőség nyílt tézisek alapján megvédeni és elnyerni a kandidátusi fokozatot, akkor eredményei füzérének a *Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat* címet adta. Szakmai-tudományos munkásságának két alapvető, szorosan összetartozó témáját jelezte ezzel. A Tézisek az 1959–1989 közötti periódus szakmai tevékenységét tekintette át világos logikával, teljes nyíltsággal és józan kritikával. Mint írja: „A nevelés tervszerűségének fejlesztése érdekében megtett út hosszú volt. Az embernevelés központilag meghatározott monolitikus programja megvalósításának segítésétől vezetett el a pluralista társadalom értékvilágában az egyén

* Lásd *Nevelélmélet gyakorlatközelben. A Majzik-jelenség*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2005.

felé forduló nevelés orientálásáig.”¹ Tévednénk azonban, ha ennek az éppen három évtizedet átívelő szakmai útnak a változásait pusztán a hazai társadalmi, politikai viszonyok alakulásához kötnénk. Úgy vélem, másról (másról is) van szó. Majzik Lászlónéra jellemző volt, hogy a megkapott, centrálisan előírt (olykor alig leplezetten politikai indíttatású) feladatokat mintegy átalakította: szakmai problémaként kezelte, kutatta; szembesítette a nemzetközi irodalom hasonló témaköreivel, az iskolát ismerve képes volt elképzelni a különböző megoldások lehetséges pedagógiai hatásait; döntéseit – még ha azok olykor csak korlátozottak lehettek is – sok tényező együttes mérlegelése alapján hozta meg. Ezzel az attitűddel, munkamódszerrel jutott az alapfeladaton messze túlmutató felismerésekhez, eredményekhez.

A feladat 1959 és 1963 között egy speciális dokumentum – a központi nevelési terv² – kidolgozása volt. Ehhez az impulzust a hatalmon lévő párt politikai deklarációja adta, amely szerint a szocializmus alapjai lerakásának – az éppen aktuális ötéves terv fő céljának – nemcsak gazdasági bázisát kellett megteremteni, hanem az új típusú ember nevelését is meg kellett oldani tömeges méretekben. A nevelés hatékonyságának, tervszerűségének fokozása azonnal központi jelentőségű közoktatás-politikai feladattá vált, amelyet a kormányzat központi nevelési dokumentum, a nevelési terv bevezetésével akart megvalósítani. Sürgette a „... nevelés alapjául szolgáló standard nevelési program mihamarabbi kialakítását és annak alapján az ország valamennyi iskolájában a tervszerű, egységes nevelőmunka kibontakoztatását”.³ A Pedagógiai Tudományos Intézet (és jogutódja) munkatársainak rövid idő állt rendelkezésére. Ők pedig – amint azt a Tézisekből s néhány korabeli publikációból tudjuk – az alapoknál akarták kezdeni: megvitatták, vajon tervezhető-e egyáltalán az iskolai nevelés; a dokumentummal összefüggésben ismételten megfogalmazták – máig érvényesen – a nevelés és oktatás viszonyát: az utóbbit is a tágan értelmezett nevelés részének, eszközének tekintették, s ebben a szellemben szerették volna a nevelési tervet és a tantervet összehangolni. A terv koncepciójának kialakításakor – az egykorú szovjet és cseh tervektől eltérően – hangsúlyozták a nevelés központi tervezhetőségének korlátaait is: a helyi körülmények, a konkrét osztály és az egyes gyermekek neveltségi szintjének szerepét a nevelés tervezésében. E megfontolások alapján a szerzők konkrét vizsgálatokra építve, több korcsoportra bontva felvázolták a tanulók átlagos fejlettségi szintjét. Ehhez igazították a célok érdekében elvégzendő tanulói tevékenység formáit, amelyeket azonban – épp a helyi sajátosságokra tekintettel – nem tettek kötelezővé, csak ajánlották a nevelést tervező pedagógusoknak. A munkacsoport tagjai ragaszkodtak – ameddig lehetett – a terv bevezetés előtti kipróbálásához is.

1 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: *Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fokozat elnyeréséhez.* Budapest, 1989, kézirat, 6.

2 *Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. Nevelési terv.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1963.

3 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: i. m. 8.

Ezek több évtized távlatából tekintve is érvényes, modern gondolatok. Csírájában megtalálható bennük számos, későbbi (mai) oktatáspolitikai és neveléstudományi törekvés (a helyi nevelési programok, az elért és megismert teljesítmény vs. neveltségi szint mint a fejlesztés alapja; a pedagógus választási lehetőségeinek kibővítése stb.). Így van ez akkor is, ha a pedagógiai megfontolások érdemben akkor – és még sokáig – nem realizálódhattak. Feloldhatatlan ellentét feszült ugyanis a *központi* nevelési tervdokumentum – elsősorban a célrendszerben testet öltő – egységesítő szándéka és a *helyi viszonyok*, a konkrét osztályok és gyermekek sajátosságaira figyelő, kreatív (a szakemberek által ösztönzött) pedagógusi magatartás között.

A dokumentum a tervezéssel kapcsolatos céljait sem igen érthette el, mert ahogy Majzik Lászlóné egy 1993-as interjúban fogalmazott: „Bekerült a helyi adminisztráció és tanügyigazgatás malmába, amely azt »őrölte ki« belőle, hogy a nevelés tervszerűségének a fejlesztése helyett a tervezés írásos dokumentumainak a megkövetelése, túltengése diadalmaskodott. (...) A pedagógusok többsége (...) a követelményeket, a (...) javasolt tevékenységeket szó szerint követni akarta.”⁴

De – amint fentebb már említettem – a nevelés tervezésére irányuló törekvésnek volt fontos gondolati hajtása, majd szárba szökkenő kutatási iránya: a *nevelési eredményvizsgálat*. A „tervezés – végrehajtás – eredménymegállapítás – új feladatok kitűzése” gondolatsor mint a pedagógusi szemléletmód új vonása először a nevelési terv értelmezését célzó vitákban, tanulmányokban fogalmazódott meg. Később, az iskolai gyakorlatot segítő nevelési szakkönyvek, kézikönyvek készítésének folyamatában kibővült annak felismerésével, hogy „minden egyes iskola, minden egyes osztály különbözik egymástól, mindenekelőtt sajátosak a kitűzendő feladatok, és egyéniek, egyszerűek a feladatok megvalósítására legcélszerűbben vezető utak”.⁵ Mind a tervszerű fejlesztés eredményeinek feltárásához, mind a gyermek és az iskolák egyedi vonásainak megismeréséhez szükség volt szisztematikusan gyűjtött empirikus tapasztalatokra. Ezt felismerve kezdett el Majzik Lászlóné foglalkozni a nevelési eredményvizsgálattal a hatvanas évek közepén, s lett – a szociometriai méréseket (újra)meghonosító Mérei-munkatársak, -követők mellett – a hazai neveléstudományban az empirikus kutatási paradigma egyik első képviselője. (A mondatot úgy is fogalmazhatnánk, hogy Majzik Lászlóné lett a hazai neveléstudományban az egyik empirikus kutatási paradigma első képviselője. Azé, amelyik céljait, funkcióját közvetlenül az iskolai gyakorlat számára végzett adatgyűjtésekben és eszközkielgőzésben látta, olyan vizsgálatok elvégzésére vállalkozott, amelyekben a legfontosabb viszonyítási pontokat (mércéket) a gyermekek és a közösségek korábbi állapota jelentette. Bizonyára ezt a hatvanas évtizedet Magyarországon a valóság mélyebb megismerésének szándéka jellemezte, s ez vezethetett a valóságkutató társadalomtudományok lassú intézményesüléséhez. Ezzel is magyarázható, hogy a neveléstudomány is nyitottabbá vált, művelőinek egy része kapcsolatot keresett és találhatott

4 LUKÁCS JUDIT – TAKÁCS GÉZA (szerk.): Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné. IV. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz. 47.

5 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: i. m. 23.

a nemzetközi tudományossággal, s szinte egy időben a fentiekben jelzett nevelési eredményvizsgálatokkal nagy, reprezentatív mintán folytatott empirikus (teljesítmény)mérésbe kezdett. (Ez az első IEA-mérések emlékezetes időszaka, amely egy másik típusú, igényű, léptékű és célú empirikus kutatási paradigma megjelenését és mérési kultúra terjedését indította el.⁶)

A következő másfél évtizedben Majzik Lászlóné – elsősorban az osztályfőnöki munkával összefüggésben – kidolgozta a nevelési eredményvizsgálat elméleti alapjait, a nevelési eredményességének mutatóit egyéni és csoportszinten; a vizsgálat lehetséges módszereit s a pedagógusok szükséges önreflexiójának kereteit. Közben számos konkrét, a nevelési eredményességének megállapítására vonatkozó vizsgálatot végzett kisiskolások és kis-kamaszok körében, elemezte a tanuláshoz és munkához való viszonyukat, gondolkodási képességük különböző dimenzióit, erkölcsi ítélőképességük jellemzőit.⁷ A témakör végül tananyagává vált, előbb – személyes közreműködésével – a közvetlen felhasználók körében, a pedagógus-továbbképzésben, majd a tanító- s néhol a tanáralapképzésben is. Ezzel magyarázható, hogy bár Majzik Lászlóné tankönyvet nem írt a nevelési eredményvizsgálatról, előbb a tatabányai pedagógiai intézet, majd a budapesti tanítóképző főiskola számára belső terjesztésű jegyzetben összefoglalta koncepcióját.⁸ S bár tanulságos lenne ennek részletes elemzése, bemutatása, sem idő, sem szükség nincsen rá: Schüttler Tamás, az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztője közzétette és értőn méltatta a lapban a Tézisek vonatkozó részét.⁹

A Tézisekben a disszerens – ahogy ez szokás – összegzi gondolatait, s megfogalmazza, hogy az adott szakterületen milyen további kutatási és innovációs feladatokat lát. Majzik Lászlóné – egyebek között – így fogalmaz: „Az iskolákban, a tudásszintmérés általánossá válásához hasonlóan (...) fokozatosan, ésszerű mértékben kerüljenek alkalmazásra a nevelési eredményvizsgálatok is. Végzésükhöz az elmélet és a gyakorlat művelőinek szoros együttműködésével olyan eredményvizsgálati technikák kimunkálása szükséges, amelyek nem követelnek a pedagógustól a maihoz hasonlóan időigényes tevékenységet. Olyan eljárások kidolgozása kívánatos, amelyek jól beépíthetők a tanároknak növendékeikről a mindennapos tapasztalás, becslés útján kialakított képébe, emellett azonban annak alapvető fontosságú részleteire megbízható adatokat szolgáltatnak.”¹⁰ A továbbiakban arra a kérdésre keresem a választ: *vajon miért nem valósulhatott meg máig ez a világos, átgondolt, előrevivő, fontos szakmai program?*

6 Magyarország 1969-ben csatlakozott a Nemzetközi Pedagógiai Teljesítményértékelési Társasághoz (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA). Az IEA-vizsgálatokról bővebben: KISS ÁRPÁD – NAGY SÁNDOR – SZARKA JÓZSEF (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–76*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.

7 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: Nevelési eredményvizsgálat 10 éves tanulók erkölcsi ítélőképességének köréből. *Pedagógiai Szemle*, 1969. 9. sz.

8 DR. MAJZIK LÁSZLÓNÉ: *Segédanyag az iskolai nevelési eredményvizsgálat gyakorlatához*. Budapest, 1990, kézirat.

9 SCHÜTTLER TAMÁS: Portrévázlat egy disszertánsról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 10. sz.

10 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: *Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fokozat elnyeréséhez*. Budapest, 1989, kézirat, 62.

Az okok szorosan összefüggnek az utóbbi két évtized hazai társadalmi, szakmai és közoktatás-politikai változásaival.

- A nyolcvanas évektől kezdődően egy hosszú, de jól érzékelhető folyamatban erodálódott az intézményes nevelés ügye. A neveléstudomány művelőinek újabb generációja (s a gyakorlati szakemberek jelentős része is) idegenkedett a nevelési kérdések kutatásától: úgy tartották – okkal –, hogy a neveléstudomány fejlődését gátló túlzottan ideologikus, sőt olykor közvetlen politikai hatásokat tükröző jellege elsősorban éppen ezen a területen nyilvánul meg, ezért inkább más, semlegesebb területek felé fordult érdeklődésük. Felerősítették s némiképp eltorzították ezt a folyamatot azok a szociológiai kutatások, amelyek fő vizsgálati és alig leplezett (nem túlzottan kockázatos) társadalomkritikai terepe az oktatásügy lett. Művelői a nevelést a hatalom egyoldalú propagandisztikus eszközének tartották, s mint ilyet, elvetették; átértékelték az iskola funkcióit, s a hatékony oktatásra, ezzel együtt a társadalmi mobilitást elősegítő feladatokra helyezték a hangsúlyt. Az egész neveléstudományra kisugárzó kritikájuk nem maradt meg pusztán szakmai-tudományos álláspontnak: hatalmi pozícióba jutván érvényesült mind a kutatási források elosztásában, mind a kutatóhelyek átrendezésében.
- A rendszerváltás tektonikus mozgásai végleg elsodorták a szocialista embertípus centrálisan irányított, tervszerű nevelési folyamatának eszméjét. Nyomában a felszabaldultan hirdethető, vállalható különböző értékrendek párhuzamossága jelentkezett, az iskolákban pedig meglehetősen bizonytalanság és összerendezetlenség támadt. Az egymást váltó oktatási kormányzatok (s a mögöttük felsorakozó vagy független szakértők) egyaránt megfogalmazták a nevelés jelentőségét, de más-más módon törekedtek jogaiba visszaállítani. A régi-új ideológiák mentén ismét csak egyoldalú, monolitikus képviselőket igénylő, központi nevelési koncepciók születtek, majd az oktatásügyben általánosan érvényesülő decentralizálás keretében az iskola szintjére került az intézmény nevelési céljai meghatározásának, tervezésének lehetősége és kötelessége. Valljuk be, ez kivételesen kedvező lehetőséget teremtett volna a nevelés olyan értelmű felfogásához, amely figyelembe veszi az adott intézménybe járó gyermekek szükségleteit, neveltségének, fejlettségének jellemzőit, az iskola sajátos arculatát, s ezeknek megfelelően tervezi meg a célhoz vezető különböző utakat. Hogy mégsem egészen ez történt, hogy az iskolai pedagógiai programok ma is sokszor formálisak, mint hajdan a központi nevelési program nyomán született tervek, annak ugyancsak számos oka van.
 - Az iskolák elsősorban a helyi tanterv készítésére koncentráltak, ez új s bizonyos vonatkozásaiban közvetlenül egzisztenciájukhoz kapcsolódó feladat volt.
 - Jelentős részüket lekötötte az intézmények között kialakuló verseny, sikert elsősorban a tanulmányi teljesítményre koncentráló iskola ígéretével lehetett elérni.
 - Közben háttérbe szorultak olyan, a nevelési funkciót szimbolizáló, magukba sűrítő pedagógusi szerepkörök, mint amilyen lényege szerint az osztályfőnöké.

- Az intézmények magukra maradtak azért is, mert az egyes iskolatípusoknak nincs sajátos, kimunkált pedagógiája, jellegzetes problémáikra (köztük nevelési eredményeknek megállapítására) nem irányulnak kutatások.¹¹
- Végül: az utóbbi másfél évtizedben a neveléstudományban professzionálissá és *domináns*sá vált az a fajta *empirikus kutatási irány*, amelyik nagy mintákon országos vagy/és nemzetközi összehasonlításokra ad lehetőséget, s szinte kizárólag a tudás és a tanulmányi teljesítmények vizsgálatára irányul. Mind az eredmények, mind a metodikai kultúra jelentősen gazdagítja, fejleszti a neveléstudományt. De az is tény, hogy általában ezekben a kutatásokban nemhogy prekonceptió, de koncepció sincs az iskolai nevelésről, s tekintélyes művelőik a lágyabb módszerekkel dolgozó, egy-egy intézményre koncentráló, nevelési tematikájú vizsgálatokat nem is igen tartják tudományos igényű munkának.

Volt tehát bőségesen oka annak, hogy az 1989-ben megfogalmazott szakmai-tudományos feladatok máig sem teljesültek.

Szándékom az volt, hogy minden személyes hálám és múlhatatlan ragaszkodásom mellett lehetőleg tárgyilagosan idézzem fel Majzik Lászlóné két alapvető kutatási témájának – a tervszerű nevelés és a nevelési eredményvizsgálat – keletkezését, összefüggéseit, tudományos és gyakorlati jelentőségét s késői, mai aktualitását. Nem lennék azonban teljesen hű elhatározásomhoz, ha nem mondanám el azt is, hogy látni vélek olyan *folyamatokat, tendenciákat az iskolák világában és a tudományos kutatás alakulásában, amelyek akarva-akaratlanul megteremtik az iskolai nevelésre és eredményeinek feltárására irányuló kutatások feltételeit, sőt bizonyos összefüggésekben ki is kényszerítik azokat.*

- Az ezredfordulóra átalakult a magyar iskolarendszer. A strukturális változások egyik következménye az iskolák szélsőséges polarizálódása a tanulók társadalmi összetételét, teljesítményét tekintve egyaránt. E folyamattal párhuzamosan a kiterjesztett tankötelezettség következtében a hosszabb tanulásra kevésbé motivált, az iskolai kudarcoktól már megkeményedett vagy éppen önmagukat vesztett gyermekek sokaságát kellene középfokon értelmes és hasznos munkára serkenteni. Alapfokon sem jelent kisebb problémát a magatartászavarral, tanulási nehézséggel küszködő gyermekek eredményes fejlesztése. Az új vagy új módon jelentkező problémák megoldásának kényszere szükségképpen fogja ráirányítani a szakemberek figyelmét a gyakorlatra orientált, konkrét *iskolai nevelési kutatásokra*. A pedagógusok már jelzik igényeiket.
- Az utóbbi években a hazai szakmai közvéleményben lényegében meghonosodott az *értékelési-fejlesztési logika*, amelyet Majzik Lászlóné évtizedekkel ezelőtt körvonalazott, vagyis a megtervezett fejlesztés folyamatában az elért eredmények alapján korrigáljuk vagy fogalmazzuk meg az újabb fejlesztési feladatokat. Ebben a ciklikus körforgásban nélkülözhetetlen a résztvevők alapos megismerése, a fejlődést/stagnálást vagy vissza-

¹¹ Korai és pontos felismerésként Takács Etel az általános iskolával összefüggésben már 1989-ben leírta ezt a jelenséget és következményeit. Takács Etel: Iskolabúcsúztató. Köznevelés, 1989. 25. sz. 3–4.

esést mutató adatok, információk összegyűjtése és értékelése. E logika alapján konkrét vizsgálatok is indultak: az olykor túlbürokratizált, formális feladattá, kiüresített divattá váló, de mégis fontos minőségértékelés az intézmények eredményeinek vizsgálatában érvényesíti ezt a logikát, s törekszik erre a még csak másodjára elvégzett, de rendszernek tervezett, az önkormányzati és állami fenntartású iskolák teljes körére kiterjedő tanulási kompetenciamérés is. Nem kétséges, hamarosan e mérési filozófiához és alakuló gyakorlathoz jól illeszkedő nevelési eredményvizsgálatokra is sor kerül.

- Annál is inkább, mert időközben a humán tudományokban folytatott kutatásokban mindinkább előtérbe kerültek a *kvalitatív módszerek*, amelyekkel (persze kis mintákon, gyakran egyetlen intézmény elemzése során) sokszor mélyebben, árnyaltabban lehet megismerni a bonyolult társadalmi, köztük pedagógiai jelenségeket. Most már nincs is más teendőnk, mint elérni, hogy *„az iskolákban, a tudásszint általánossá válásához hasonlóan (...), fokozatosan, ésszerű mértékben kerüljenek alkalmazásra a nevelési eredményvizsgálatok is. Végzésükhöz az elmélet és a gyakorlat művelőinek szoros együttműködésével olyan eredményvizsgálati technikák kimunkálása szükséges, amelyek nem követelnek a pedagógustól a maihoz hasonlóan időigényes tevékenységet. Olyan eljárások kidolgozása kívánatos, amelyek jól beépíthetők a tanároknak növendékeikről a mindennapos tapasztalás, becslés útján kialakított képébe, emellett azonban annak alapvető fontosságú részleteire megbízható adatokat szolgáltatnak.”*

E néhány zárógondolat nem más, mint Majzik Kata hosszú évekkel ezelőtt megfogalmazott és ma még mindig újra, új esélyekkel aktuális tudományművelési stratégiája.