

Benda József:

Válasz a disszertációra írott bírálatokra

Köszönettel tartozom **Breznysnyánszky László Tanár Úr** alapos és korrekt bírálatáért, amellyel munkánk megtisztelte. Örömmel láttam, hogy a befektetett munkához méltóan értékeli a dolgozatot.

Amikor az ember egy ilyen hosszan tartó és sok területet átfogó kutatási-fejlesztési tevékenységből kívánja megírni disszertációját, ezzel is mintegy lezárni és fölmutatni eredményeit, nehéz feladat a kívánatos témaszűkítés és szelektálás. Egységes egészként látom ma is, és nem volna egyszerű – ahogy bírálóm megtehetette - a pedagógia rendszerre vonatkozó elméletet hatásvizsgálattól, vagy a kutatást a fejlesztő tevékenységtől elválasztani.

Breznysnyánszky Tanár Úr bírálatában több olyan szempont és gondolat fogalmazódik meg, amelyet elfogadok. Írás közben magam is küzdöttem a leghelyesebb megoldások kialakításáért. Ilyen pl. a terjedelemre illetve a kiválasztandó témakörökre vonatkozó. Másutt ellenkezőleg, bővebb kifejtést: „a bizonyító adatok, vizsgálatok, szakirodalmi eredmények többszemponútú kifejtését” igényelne. Ezzel is egyetértek. Mindkét irányban nehéz jó döntéseket hozni. Ezért tűnhet úgy, hogy néhol bővebbek, másutt kissé elnagyoltak a kifejtések. A terjedelmi korlátok azért feszítenek különösen, mert egy viszonylag újszerű neveléseméleti modell, praxis és eredmény leírásáról szól a dolgozat, ahol a háttér és a társadalmi környezet megvilágítása is segítheti a megértést.

Az Opponens a jól működő valódi kiscsoport attribútumainak bemutatását „nyitott kapuk döngetésének” tartja. .. Bár elképzelhető, hogy bizonyos területeken az országban ez már így van, saját 15 éves praxisomban, a továbbképzéseken a kifejtés szükségességével folyamatosan szembesültem, ezért szerepel a disszertációban is e gondolat.

A neveléstörténeti fejezetre vonatkozóan is megemlített „áttekintések sajátos együttese” azért alakult ki, mert a téma előzményeire koncentráva egy bizonyos szempontból válogattam a szakirodalomban.

Az Opponens helyteleníti hogy „az érvelés egyik fő vonala mindvégig arra irányul, hogy a csoport a tanári tekintély kiküszöbölését teszi lehetővé” Itt félreértésről van szó. Ilyen szóhasználat - idézet formában - csak a neveléstörténeti előzmények bemutatásakor éltem, ugyanis a hatvanas évek neveléstudománya ilyen okokból ellenezte a csoportmunkát az iskolákban.

Breznysnyánszky Úr bírálatának legterjedelmesebb és leglényegesebb fejezete (4.oldal) egy igen fontos kérdés tisztázására ad alkalmat. Véleménye szerint az lehetne az értekezés igazi feladata, hogy „milyen feltételek mellett biztosít optimális tanulási helyzetet – műveltségterületi és szociális szempontból – a kiscsoport”. A problémafelvetés igen lényeges, hiszen olyan valóságalemről van szó, amelynek dinamizmusa elméleti szinten is nehezen ragadható meg. A probléma azonban nem csak elméleti. Akkor lehetünk elégedettek, ha a gyakorlati pedagógusok számára is tudunk nyújtani eligazodási pontokat a folyamatok fölismeréséhez, irányításához és a gyerekek személyiségfejlődésének a befolyásolásához.

Nos erről szól a dolgozat következő, negyedik fejezete. Ebben részletesen elemzem azokat a keretfeltételeket, amelyek között a folyamat szabályozható és amelyek a hatásmechanizmus eredményességét biztosítják. Itt kapnak helyet a közvetett hatásrendszer olyan oszlopfői, mint a szervezeti rend kialakítása, a tantervi komponens, a tér berendezésének és az idő beosztásának elméleti és gyakorlati szempontjai, a folyamatszabályozás eszközei, az értékelés szociálpszichológiai szempontú kidolgozása, végül a pedagógus irányítási technikái és módszerei.

Az opponens nem talál meggyőző magyarázatot arra, hogy „mitől rendeződnek a csoportban 'pozitívrá' a viszonyok”. Ennek folyamatnak a taglalása önálló fejezetként kétség kívül nem szerepel a dolgozatban, de a hatásmechanizmus leírása több alfejezetből összeilleszthető. Utalnék itt az elméleti alapok leírásának részleteire (2.1.3.3.), a szocializációs fejezetből a kölcsönös érdekeltségi rendszer c. alfejezetre, (2.4.2.3.) és a történeti fejezetre (3.6.3.), a hatásvizsgálatra (7.4.7.) az esettanulmányokra (8.), valamint a függelékben közölt elemzésekre.

„Nyitva marad az a kérdés, hogy a szerző szemléletmódja milyen irányzatokkal mutat rokonságot.” – írja. E kérdésről a bevezetőben szóltunk. A program tehát a reformpedagógia mozgalom eredményeire és a nyolcvanas évek szociálpszichológiai, szervezet- és tudásszociológiai kutatásaira támaszkodik. Ezek felismeréseinek egy részét ötvözte a magyar valósággal. Bizonyos értelemben tehát - bár szerénytelenségnek is tűnhet – önálló alkotás.

Egyetértek mindazonáltal a megállapítással, hogy szükséges volna a csoportpedagógia eszmerendszerének a nevelésfilozófiai rendszerbe építése, egy elméleti szintézis megalkotása. Csak reménykedem, hogy egy nevelésfilozófiai jellegű mű is megszülethet a jövőben, de – amennyiben a szakma vezetőinek az érdeklődése fokozódik e téma iránt – fordításokkal angol és német nyelvű forrásokból, kibővíthető a hazai kínálat e területen.

Az opponens végül megkerülhetetlen egyértelműséggel fölteszi a kérdést: „a bemutatott vizsgálat ugyanazokra a kérdésekre ad-e választ, amelyek az egész problematikából következnek, hogy elegendő bizonyítékot szállít-e a kiscsoportos tanulásszervezés pedagógiai előnyeinek igazolására?”

Nos: nem! Nem szállít elegendőt, bár az opponens által dicsért visszafogottsággal is megállapítható, hogy a tanulmányi eredmények jobbak, és a szocializáció eredményesebb. Miért nem szállít mégis a vizsgálat elegendő bizonyítékot? Több okból: Először azért, mert a statisztikai vizsgálat az akciókutatásnak csak az egyik eleme, mellette sorakoznak az esetleírások és más megfigyelések, amelyek el nem hanyagolható, de nehezen kvantifikálható minőségi változásokat tárnak föl a szocializációs folyamatban, és további felfedezések, megfontolások sarokkövei lehetnek. Ahogy Horváth Attila opponens írja „Igazán sokat mondó az 'Esetleírás rész, melyben egy pedagógus naplóját közli a jelölt”

Másodszor: kutatói pályafutásom alatt számtalanszor szembesültem hasonló érveléssel: megéri-e a fáradságot az, hogy a gyerekek szeretik az iskolát, többet tanulnak, kiegyensúlyozottabbak, hogy a szülők jelentős része, ahol csak mód van rá ezt választja: fizet és harcol érte, a pedagógusok pedig örömmel vállalnak áldozatokat és önképzést, hogy megtanulják? A költői kérdés, magában hordja a választ. Visszatérve ismét: „Elegendő bizonyítékot szállít-e a vizsgálat..?”

Mit is jelent ez a kérdés valójában?

Melyik paradigmából is kérdezzük? Ugyanis: nem bizonyítható hogy két eltérő nevelési rendszer, két kultúrafelfogás és két emberkép között melyik az eredményesebb. Kicsit kiélezve a kérdést: lehetséges-e demokratákat nevelni egy olyan iskolaszervezetben (t.i. a frontális osztálytanításról van szó), amely – Dewey és mások szerint - az „abszolút monarchia” működésmódját modellezi? (Nem kívánunk itt most mélyebbre menni, a disszertációban kifejtettük) A Nyugat-európai oktatási rendszerek átalakulása a II. Világháború után megadta erre a kérdésre a választ.

A disszertációtól ezért ilyen formában a két nevelési rendszer hatékonyságának összeméréséhez ne várjunk el bizonyítékokat!

Érvelésem 3. szempontja a bírálat módszertanához tartozik. Álláspontom szerint lehet bírálni a kitűzött cél konzekvens végig vitelének hiányosságait, a kutatás módszertani megalapozottságát, a levont következtetéseket stb. (ilyen irányú megjegyzésekkel egyik opponensem sem élt) de ha egy másik paradigma látens célrendszerét kérjük számon ezen a vizsgálaton, akkor visszafogottan csak annyit állapíthatunk meg, hogy abban a paradigmában sem rosszabb ennek az eredményessége. Ezt pedig a hatásvizsgálat

korrekten és elismerten megtette. Vagyis a kísérleti osztályokban mindazt tudják, amit kontroll csoportban Ezen felül azonban az attitűd, a társas mező és fogalmazásvizsgálatok szignifikánsan bizonyítani tudták, hogy a gyerekek értékrendje a proszociális viselkedés irányába módosult. Vagyis a nevelési célrendszerhez illeszkedő komplex hatásmechanizmus elméleti kidolgozása, annak gyakorlati megvalósítása valamint elemző vizsgálata a céloknak megfelelően alakult, azt bizonyítani tudta.

De a dolgozat a magyar neveléstudományi és nevelésszociológiai szakirodalomban eddig ismeretlen eredményt is fölillant. Ugyanis azt, hogy *a tanulók változásai a kísérleti osztályokban a társadalmi háttértől függetlenül is bekövetkeznek, míg a kontroll csoportok eredményeit a gyerekek szocioökonómiai státusza determinálja.* Ez önmagában olyan horderejű következtetéseket eredményezhet, amelyet iskolamodell kísérlet – ismereteim szerint – *először ebben a vizsgálatban tudott bizonyítani.* A mintaválasztás korlátai szélesebb általánosítást nem tesznek lehetővé, de eredményesség mellé egy erőteljes felkiáltójelet tesznek!

Negyedik érvként engedtessek meg a kérdés megfordítása: a hagyományos oktatási rendszernek azok az elemei, amelyeket itt mi egy alternatívával fölváltani igyekeztünk „elegendő bizonyítékot szállítanak-e pedagógiai előnyük igazolására?” Gondolok itt a tanulmányi eredményességre és a szocializációra. Hiszen éppen ez volt a kiindulási pontunk, erről állapítja meg a szakirodalom, hogy nem felel meg a társadalmi elvárásoknak. Ha ezen túl a kimeneti oldalon elemezzük a gyerekek gondolkodási szokásait, az önmagukhoz, a felnőttekhez illetve az iskolához, a társadalomhoz való viszonyát, valamint a tanulmányi eredményeit bizonyára elgondolkodtató adatokhoz jutunk. Ilyen komplex szocializációs vizsgálatok azonban nem készültek.

Olyan vizsgálatról sem tudok a pedagógiai szakirodalomból, amely képes rávetíteni a gyerekek szocio-ökonómiai státuszára a pedagógiai programok hatását. A pedagógiai programokat, ritkán vizsgáljuk a társadalmi determinációik között. Pedig az iskolai akciókutatások előtt ez az igazi kihívás: mely társadalmi rétegek számára milyen iskolaprogramokat (nevelésméletemet, didaktikát, technológiát, tér és időrendet, tárgyi feltételeket, taneszközöket, továbbképzéseket) kell kidolgozni és működtetni ahhoz, hogy az eredményeket a céloknak megfeleltethessük.

A HKT Program erre a kérdésre is választ tudott adni azzal, hogy olyan rugalmas szervezetet hozott létre, amely az eltérő igényeket jobban szolgálhatja. Bizonyíthatónak látom az idézett 'kontraszocializáció' mikromechanismusát, miközben feltártuk a proszociális viselkedés tanításának egy hatékony technológiáját.

Horváth Attila Tanár Úr opponens véleményében világosan kifejeződik a másfél évtizedes kutató-fejlesztő tevékenység lényegének, céljainak és eredményeinek megértése.

Jól érzékelhető benne, hogy ismeri a téma nemzetközi szakirodalmát, amikor azt írja, hogy „hiánypótló a hazai kutatásokban, de némiképp páratlan az általam megismert nemzetközi szakirodalomban is”.

A munkával azonos pedagógiai paradigmában gondolkodik és azonos nevelésfilozófiai alapelveket vall.

Fölismeri, „jelentősége nemcsak a téma fontosságában van, hanem, hogy sokszínű kutatás-módszertani eszközökkel kontrollálja hipotéziseit”.

Bátorkodunk megemlíteni, hogy tudomásunk szerint a magyar iskolakutatások nem foglalkoznak olyan témákkal, amelyek föltárhatnák az iskolai nevelődés, a szocializáció mikro mechanizmusait, amelyekből választ kaphatnánk olyan kérdésekre, hogy például

- Miért romlanak évről évre a tanulási teljesítmények az általános iskolákban? Vagy:
- A gyerekek jelentős része miért fél, mutat pszichoszomatikus tüneteket, később utál iskolába járni? illetve:
- a népegészségügyi mutatók romlása és a gyermekkori bűnözés és drogfogyasztás folyamatos növekedése nyújt-e tanulságokat az iskola nevelési rendszerére vonatkozóan?

Akciókutatásunk ezeken a kérdéseken indult el, és kénytelenek voltunk a szocializációkutatási háttér, tudáshiány miatt magunk is belemélyedni néhány határterületi részletkérdésbe.

Örömmel olvastam **Dr. Pukánszky Béla tanár Úr** értékelését. Neveléelméleti felkészültsége magával ragadó. Maximálisan egyetértek megjegyzésével, amelyben az induktív és deduktív ismeretszerzési utak szintézisére hívja föl figyelmünket. Külön öröm számunkra, hogy a minden részletkérdésre kiterjedő alaposággal fölfigyelt a neveléelméleti és didaktikai okfejtésekkel alátámasztott „intenzív didaktika” elméletetere és annak curriculáris alkalmazására.

Egyetértünk a neveléstörténeti fejezetekhez fűzött megjegyzésével is. Igaza van abban, hogy a társadalmi célok a leírtakkal ellentétben sokkal hamarabb megjelennek a neveléstörténetben. Az indoklásban megjelenő finomságokra nem figyeltünk föl korábbi olvasmányaink alapján. Valóban, magunk is úgy gondoljuk, ahogy az opponens írja: „a jó állampolgárrá formálás” szempontjai jelentek meg a felvilágosodás után, nem a „társadalmi célok”, mint jegyeztük korábban. Egyet értünk egy másik helyen azzal a pontosítással is, hogy a „nevelési csoport” megjelenését a század eleji reformpedagógiákhoz köti, bár a magunk részéről hangsúlyosan és célzottan a személyiségformáláshoz tudatosan felhasznált olyan csoport-technikák a kifejlesztéséről gondolkodtunk, mint a normaépítés, értékrendszer egyeztetés, a szerepelvárások tisztázása, csoportnyomás stb.

Csak a köszönet szavaival tudunk szólni a szociálpszichológiai elemzések méltatásáról, melyek elfeledtetik a meg nem értés talaján vívott sokéves küzdelmet.

Összefoglalva

A disszertáció egy akciókutatást mutat be, amely többféle paradigmából értékelhető és bírálható. Az utolsó fordulóban kézbe került vélemények túlsúlyban értékelő jellegűek, és ez alátámasztja, hogy érdemes volt e hatalmas munkát befektetni.

Mind több társadalom és gazdaságkutató ismeri fel, hogy a gazdasági siker legfőbb erőforrása a társadalmi tőke. Vagyis a tudásszint, a bizalmon alapuló társadalmi –és csoportkohézió, az együttérzési és együttműködési készség magas foka, valamint a normakövető magatartás széles elterjedtsége. A közmoralitás szűrőjén keresztül méretik meg és érvényesül minden tudás és szakmai tapasztalat.

Ezért látjuk szükségét a kooperatív nevelési rendszer kidolgozásának és elterjesztésének! Kutatásaink és a nevelői praxisban szerzett tapasztalatok alapján állítjuk, hogy az együttműködésre alapozott tanulásszervezés elterjesztése fordulatot hozhatna az iskolákkal szemben megfogalmazott társadalmi elvárások teljesítésében. A gyermekek fejlődése mind a tanulmányi teljesítmények mind a társadalmi beilleszkedés (szocializáció) területén fölgyorsulhatna. A pedagógusok, a szülők és a gyerekek egyaránt elégedettebbek lennének, hatalmas erőforrásokat szabadítana föl az iskolákban, és jótékony hatást gyakorolna a neveléstudomány fejlődésére is. Ezt tapasztaltuk a kísérletek, a fejlesztés és elterjesztés során, amit dokumentumok és a HKT program ma is folyamatos terjedése bizonyítanak. Meggyőződésünk, hogy iskoláink nevelési rendszerének átalakítása hosszú távon jelentős mértékben hozzájárulhatna nemzetünk romló népegészségügyi mutatóinak javításához is.

A kooperatív tanulás paradigma sikerességéhez adalék, hogy Nyugat-Európában és Észak Amerikában, Japánban, Izraelben és más fejlett országokban széles körben elterjedt. Magyar változata, a HKT program életképességét mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy fejlesztő munkánk befejezése után is létezik, sőt a környezet minden barátságtalanságával és forrásmegvonással szemben *ma is terjed*.

Magyarországon, a folyamatosan megnyilvánuló társadalmi igény ellenére sorra elbuktak a nevelőiskola törekvések. A szakma jeles kutatóinak és vezetőinek felelőssége, hogy ez a lánc végre egyszer megszakadjon.

Budapest, 2001. október 24.

Melléklet

Kozma Tamás Főigazgató Úr bírálatának megválaszolása igen nehéz számunkra. Azért nehéz, mert tanítványa- és tisztelőjeként néhány megjegyzésével komolyan meg kellett birkóznom, másfelől a Professor Úr más paradigmában gondolkodik. Ahogy le is írja „a hazai pedagógiai kutatásokban babonaként terjedt, hogy a pedagógiának önálló módszere van, és ez abban rejlik, hogy kombinálja „segédtudományainak” módszereit. Az opponens nem osztja ezt a nézetet.”

Én inkább értek egyet azokkal a kutatótársaimmal, akik egységben kezelik a pedagógiai folyamatot, bármilyen nehéz is megküzdeni a tudományos elhatárolódás és az értékelvű involváció dichotómiájával. Azok véleményével tartok, akik az egyes tudományágak zárt logikai rendszereinek csábító pontossága ellenére sem mondanak le a holisztikus megközelítés eredményeiről, mert emez az élő rendszerek természetéhez *közelebb álló* tudásanyagot teremt, amely egyszerre kecsegtet a tudományos megközelítés absztrakciós lehetőségeinek előnyeivel és a gyakorlat orientációjának ígéréttel.

Egyetértek tehát Kozma Professor Úrral abban, hogy a dolgozat tárgyválasztása összetett, nem csak egy kutatásról és eredményvizsgálatról van szó. Hiszen a címe is ez: „Egy személyiség és csoportközpontú pedagógia”. Alcíme pedig: „A szociálpszichológia kutatási eredményeinek integrációja az iskola nevelési folyamataiba.” Erről szól tehát dolgozat, annak sokféle aspektusával. De mivel egy Magyarországon nem létező, sok tekintetben új pedagógiai rendszer kialakításáról van szó, a 15 év munkát átfogó dolgozat bemutatja az elméleti koncepciótól a valóságos akciók szervezésén át a vizsgálatokig, a több dimenziójú cselekvéssorozatokat.

Kozma Tanár Úr kutatói paradigmában gondolkodik, valószínűleg ezért is írja a hatásvizsgálatról, hogy „fölfogásunk szerint ez volna egy tulajdonképpeni disszertáció súlypontja”(kiemelés tőlem) Véleményünk eltér e fölfogástól, másfelől részben egyetérthetünk egy másik gondolatával, amikor azt írja, hogy a dolgozat tárgya az is lehetne, hogy „sikerül-e beágyazni a HKT programot a hazai oktatáspolitikába és az iskolák világába?” Ez valóban az egyik célja volt akcióorozatnak. Az igazi tárgy pedig a pedagógiai rendszer kialakítása (ezen belül az érvényességének a bizonyítása) és az implementációja, mint a többi hasonló iskolakísérletnek.

A szakirodalom feldolgozásáról szóló bírálatokra vonatkozóan elismerünk bizonyos hiányosságokat, bár Horváth Attila opponens álláspontja természetesen hízelgőbb számunkra, amikor azt írja: „a jelölt a hazai és nemzetközi szakirodalmat e területen alighanem mindenkinél jobban ismeri Magyarországon” , vagy másutt: „a szakterület vitathatatlanul legtájékozottabb szakembere”. Elismerjük mindazonáltal, hogy szélesebb spektrumban lehetett volna válogatni a 90-es évek irodalmából. Ezt azonban az akciókutatás nem tette lehetővé (erről bőven olvashatunk a disszertáció mellékletében).

A szakirodalom zöme a nyolcvanas évekből datálódik. Ekkor történt ugyanis az akciókutatás neveléstörténeti előzményeinek feltárása, elméleti megalapozása. A kilencvenes évek szakirodalmának a feldolgozása 96-ban, a dolgozat írása előtt befejeződött (az opponens 3 év múlva kapta kézhez). A program koncepciójának a kialakítása után pedig nem az elméleti kutatás, hanem a kísérletek kidolgozása és gyakorlati megvalósítása volt a feladat. Ez a rész arányaiban legalább olyan súlyos a dolgozatban, mint a szakirodalom feltárása. Vagyis a dolgozatnak nem az az erénye, hogy sok-sok könyv alapján egy újabb készült, hanem az, hogy bizonyos célszerűen kiválasztott elméletek inspirációja és a gyakorlati kontroll-kísérletek alapján egy új tanulás-szervezési modellt ír le, amelynek

hatékonyságát eredményvizsgálatokkal és folyamatleírásokkal igazol. A leírt folyamatok (4-9.fejezetek) nem arról szólnak, hogy mások mit fedeztek föl, miről olvastunk, hanem arról, hogy munkacsoportunk mit alkotott a pedagógiai valóságban.

A hatvanas és a korábbi évekre hivatkozó szakirodalom – talán elkerülte az opponens figyelmét - a neveléstörténeti fejezetek szerves része, ahol helye van mindazoknak, akik a csoportpedagógiával kapcsolatosan számunkra érdekes tapasztalatokat tettek közzé.

Félreértés lehet a szervezetkutatói eredmények *interpretációjának* számon kérése, hiszen a nevelési folyamatokba való *integrációját* ígértük (4. Fejezet), bár annak a témának a kidolgozását is lényegesnek tartanánk.

Az irodalomjegyzékben fellelhető esetleges hibák megnevezését örömmel olvastam volna.

Kozma Tamás Főigazgató Úrnak a hatásvizsgálattal kapcsolatos szarkasztikus megjegyzéseire nehéz válaszolni. Az olyan félmondatok, hogy „kételyeink az első lépéstől kezdve egyre csak növekszenek”; vagy „Hiszünk ugyan bennük, de nem emiatt a vizsgálat miatt” másutt: „nem vehetjük egészen komolyan a mintaválasztást” végül: az eredmények „biztosan nem állnák meg a helyüket egy valamivel is szigorúbb és szakszerűbb vizsgálat nyomán” számomra azt jelentik, hogy talán egy sajátos kézmozdulattal lapozhatta át e fejezeteket, hiszen a mintaválasztástól a következtetésekig alapos vizsgálat alá vettünk minden részletkérdést, ahogyan azt mindhárom opponens méltatta.

Kozma Tamás Főigazgató nem tud egyetérteni az akciókutatás módszereivel. Elmarasztalva a hazai pedagógiai kutatásokat, új disszertáció variánsok lehetőségét vázolja föl, mert „Föltétlenül érdemes foglalkozni vele.” Azt írja: „a HKT nagy és emelkedett ügy – megérdemli a tudományos vizsgálatot.” Örömmel vennénk, ha ez a vélemény – az opponens társadalmi helyzetét ismerve valósággá válna. A disszertációban bemutatott folyamatok érdemeként megelégednék azzal, hogy sikerült azt a bizonyos felkiáltó jelet elhelyezni a hazai szaktudomány által elhanyagolt, de mégoly fontos terület mellé.