

NAGY SÁNDOR

ÚJ LEHETŐSÉGEK AZ OKTATÁSI FOLYAMAT TERVEZÉSÉBEN

Több mint egy évtizede már annak, hogy az 1960-as évek elején — társadalmunk és köznevelésügyünk alapvető fejlődési eredményeire és tendenciáira, pedagógiai tapasztalatokra és felismerésekre támaszkodva — meg lehetett fogalmazni a „*kiterjeszkedő oktatási folyamat*” teóriáját. Ennek a teóriának már a megfogalmazás idején volt néhány olyan nyilvánvaló motívuma és összefüggése, hogy azok pusztán felemlítés következtében, szinte demonstrálás nélkül is nyilvánvalóak voltak a közoktatáspolitikailag és pedagógiaileg tájékozott ember számára. Ilyen volt többek között:

— a „nevelésközpontú iskolának” már az 1961. évi III. törvényben megfogalmazott társadalmi igénye, amely a pusztán információközvetítésként felfogott oktatási folyamat túlhaladásának szükségességét történelmileg napirendre tűzte;

— az oktatási (tanítási—tanulási) folyamatban feldolgozásra kerülő tananyag egyre gazdagodó etikai—világnézeti—politikai tartalma, mely az oktatás nevelő hatékonyságának mindenek fölötti garanciája s a nevelőhatás fokozódása értelmében felfogott „kiterjeszkedésének” elvszerű lehetősége;

— ilyen volt azonban a már akkor konstatálható jelenség, amely abban nyilvánult meg, hogy a fokozódó információáramlás következményeképpen egyre több és több iskolán kívül szerzett információ „veszi körül” a szűkebben értelmezett iskolai oktatási folyamatot és kíván feldolgozást annak kereteiben (egyre szélesebbre is feszítve ugyanakkor ezeket a kereteket);

— ilyen volt továbbá az a mind határozottabban jelentkező felismerés, hogy az oktatás egyre kevésbé tekinthető az alapvető ismeretek átadásának és átvételének, hanem túl ezen a maga egészében nem kevesebb, mint a személyiségnek a társadalmi kultúra alapvető javai által történő formálása, tehát nevelés a szó legszorosabb értelmében.

A felsorolt motívumok és összefüggések mellett egyéb tények is az említett teória érvényessége mellett szóltak. Így mindenekelőtt az oktatási folyamat szerkezeti értelemben felfogott minél nagyobb differenciáltságára való törekvés pozitív jelenségeinek viszonylag széles körben való felbukkanása a pedagógiai gyakorlatban. Továbbá a történelmileg végképp szükségessé vált új tanár—diák-viszony kialakítása, vagyis az a „léggör”, amely a régies értelemben vett oktatási folyamatot az élet minden területe felé a leginkább engedte remélni — legalábbis szubjektíve — „kinyílni” s azt egy jó értelemben vett *művelődési—önművelődési folyamattá átalakulni*.

Ennek a kiterjeszkedő oktatási folyamatnak néhány — főképpen szerkezeti—szervezési — vonatkozását az elmúlt évtizedben folyamatosan kutatni

igyekeztünk. Magának e kiterjeszkedésnek az objektív feltételei is a társadalmi fejlődés, előrehaladás következtében szükségképpen érlelődtek, erősödtek.

Mindennek ellenére a folyamat fejlődése ellentmondásosan megy végbe és bizonyos értelemben az elért gyakorlati eredmények — s maguk az elméleti kifejtések is — több tekintetben alulmúlják az objektív lehetőségeket.

Ezzel kapcsolatban említhető és említendő ugyan, hogy egy olyan elmélet, amely az empiria egyes meggyőző eseteire éppúgy támaszkodik, mint a nevelés bizonyos, a szocialista társadalmi fejlődésből következő törvényszerűségeire, egyik napról a másikra és önmagától még nem válik olyan általános meggyőződéssé, mely a mindennapos iskolai munkában is egyetemlegesen elősegíti az emlegetett „kiterjeszkedést”. Éppenúgy említendő azonban az a jelenség is, amely különösen az utóbbi néhány esztendőben konstatálható, hogy az oktatási folyamat egyfélé információelméleti megközelítése — e megközelítés pozitív vonatkozásai ellenére — újra meg újra leszűkíti e folyamat határait par excellence nevelési vonatkozásban.

Ezért nem fölösleges mind a kiterjeszkedés elősegítését célzó kutatásokról, mind az ezekkel mintegy ellentétes hatású ösztönzésekről néhány szót szólni, majd az oktatási folyamat új dimenzióinak jelenlegi lehetőségeit felvázolni.

Ezen a helyen a szerző mindenekelőtt saját kutatási műhelyének, az ELTE Neveléstudományi Tanszékének idevonatkozó kutatásaira hivatkozhat, éspedig nem egyéb kutatásoktól való eltekintés okából, hanem e fontos kérdésben a kutatási felelősség és a kiterjeszkedő oktatás teóriájával kapcsolatos kockázat vállalása céljából.

Ebben az összefüggésben mindenekelőtt *a pedagógia tárgyát érintő, tisztán elméletinek tűnő kutatások* említendők, amelyek lehetőséget nyújtottak a didaktika tárgyának s a tanítás-tanulás folyamatának a korábbinál átfogóbb jellegű értelmezésére. Amint itt nyilvánvalóvá lett, „a didaktika egyre kevésbé a tanító eljárások valamiféle tapasztalati jellegű tudománya”, hanem valódi tárgya „a tanulás tudatos irányítása, szervezése, vezetése, s ez n az úton a személyiségnek a nevelés céljával adekvát formálása, alakítása”. E kutatás megállapításai szerint „a tanulás kilépett a maga iskolai-tanórai medréből s az információáramlás erősödése következtében (akár tudomást vesz erről az iskolai oktatás, akár nem) komplex jellegű művelődési folyamattá szélesült. Az a történelmi szituáció állt elő, hogy az iskolának, ha együtt akar haladni az élettel, a saját maga által közvetített információkon túl s azokkal egységben a művelődési javak széles körét s azok *világnézeti vetületét* is be kell vonnia munkájába. Másrészt a közvetlen iskolai tanulási-tanítási tevékenységen belül hatékonyabban kell az öntevékeny ismeretsajátítási lehetőségeket érvényesítenie, hogy egyrészt a tanórán kívüli, másrészt az iskolán túli (egész életen át tartó) információszerezést biztosítsa, a tanulásra növendékeit az eddigieknél hatékonyabban megtanítsa”.¹

Nem kétséges, hogy — ha tudjuk: a tanítás nem egyszerűen ismeretek átadása-átvétele többé, hanem a tanulás tudatos irányítása s ezen az úton a személyiségnek a nevelés céljával adekvát formálása, alakítása, — akkor a leglényegesebb elvi-elméleti feltétel adva van e folyamat „nevelésközpontú” megközelítésére és értelmezésére.

A kutatásokban azonban nem elégedtünk meg az ilyen jellegű feltételek felállításával; a tapasztalatok szerint ugyanis az ilyenek önmagukban korántsem

¹ Részlet a szerző „A pedagógia tárgyának jelenkori problematikája” c. tanulmányából. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1971. Bp. 1972. 178.

elegendők magának a praxisnak a megfelelő szintű befolyásolására. Ezért mindezenekelőtt az *oktatás szervezeti formáival kapcsolatos kutatások* egész sorát indítottuk el s kutattuk ezek nevelő hatékonyságát. E kutatások különböző irányúak voltak s esetenként figyelemreméltó összefüggéseket tártak fel.

Egyik, évek óta folyamatban levő kutatásunk a beállítódás, jellem, magatartás összefüggéseiben vizsgálta az oktatás szervezeti formáit (beleértve a legkorszerűbb szervezeti formákat). „Az oktatás szervezeti formáinak nevelési lehetőségeit elemezve elkerülhetetlenül a nevelés elméletének és gyakorlatának ahhoz az alapproblémájához jutunk el, hogy kialakíthatók-e a személyiség etikai lényegét mélyebben érintő, maradandó változások, amelyek a továbbiak során megbízhatóan determinálják az egyén magatartásának erkölcsi minőségét”.²

A szerzők a *kollektív beállítódás* formálásának vizsgálatát végezték el, kiterjesztve ezt mind a frontális munkára, mind az egyéni munkaformára, mind a csoportmunkára. Vitathatatlan, hogy a kollektív beállítódás a szocialista értelemben felfogott személyiség lényeges, alapvető vonása és ebből az aspektusból közeledve az oktatás folyamatához, annak egyik leglényegesebb nevelési összefüggését vizsgáljuk. A kutatás során mindegyik munkaforma lehetőségeit sikerült differenciáltan megfogalmazni, a frontális, az egyéni és a csoportmunka eddig fel nem tárt „nevelési tartalékait” meggyőzően kimutatni.³

Ugyanez a kutatás a továbbiakban külön is vizsgálat tárgyává tette, hogy „a *csoportmunka* mint természetes kísérleti helyzet alkalmas-e a személyiségre jellemző magatartási tendenciák kiváltására és vizsgálatára”.⁴ Megállapítható volt, hogy a kooperáció által biztosított erkölcsi tapasztalatszerzési lehetőségek pozitív hatást gyakorolnak az erkölcsi tudatosság színvonalára.

Egy másik tanszéki kutatás kifejezetten a csoportmunka problémáit (beleértve a csoportmunka nevelő hatását) tette részletes elemzés tárgyává.⁵ Már az első, ezzel kapcsolatos kismonográfiában felhívta a szerző a figyelmet, hogy a csoportos foglalkoztatás csakis a tanulók frontális és egyéni aktivizálásával, csakis a *nevelés és oktatás egész rendszerével egységben* fogható fel és értelmezhető helyesen; a feladatok csoportos megoldásának egyoldalú kiemelése a mi iskoláinkban nem lehetséges.⁶ Ezzel együtt, illetve ennek szem előtt tartásával azonban mindenképpen leszögezhető: „Az iskolai oktatásnak és nevelésnek fontos feladata, hogy elősegítse a tanulók társas fejlődését, s előkészítse őket a társadalmi életben való aktív részvételre. Ebből a szempontból nagy jelentősége van a tanulók közötti kapcsolatok formálásának. A csoportmunka szervezetszerűen nyújt arra módot, hogy a tanár az osztályban a kedvező struktúra kialakítását segítse, a szerepeket és pozíciókat befolyásolja, s ezáltal is jó feltételeket teremtsen a tanulók társadalmi fejlődéséhez”.⁷

*

² Bábosik István, M. Nádasi Mária: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Pedagógiai Közlemények (Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai), 12. sz. Bp. 1970. 9.

³ Bábosik, Nádasi i. m. 102—103.

⁴ M. Nádasi Mária, Bábosik István: A tanulók kollektív magatartási sajátosságainak vizsgálata természetes pedagógiai szituációban. Magyar Pedagógia, 1971/1—2. sz. 25—41.

⁵ Buzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Pedagógiai közlemények, 1. sz. Bp. 1966. — *Uő*: A csoportmunka, Bp. 1974.

⁶ Buzás László: A csoportmunka időszerű kérdései, 84.

⁷ Buzás László: A csoportmunka, 214.

Az előbbieken éppen csak érintett kutatásokon túl kissé részletesebben is tárgyalni szükséges egy, ugyancsak az oktatás szervezeti formáival foglalkozó s közel egy évtizede tartó tanszéki kutatást, mely az oktatási folyamatot most már nem általános nevelő hatékonysága vagy a kollektív beállítódás formálása oldaláról, hanem a *gondolkodás nevelése* oldaláról teszi vizsgálat tárgyává. Aligha lehet ugyanis kétséges, hogy a társas kapcsolatok kiépítése, a kooperációra való hajlandóság és képesség, a kollektív beállítódás mellett ez az oktatás nevelő hatékonyságának egyik leglényegesebb aspektusa. (E kutatás egyes részeredményei már a hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején — főképpen előadások formájában — publicitást kaptak, e sorok írója részben hazai pedagógiai rendezvényeken, részben a szocialista országok 1971. évi moszkvai nemzetközi konferenciáján azt a pedagógiai közvélemény ellenőrzése alá bocsátotta).⁸ A kutatás 1974. évi állása szerint — részben a szocialista országok Berlinben megrendezett pedagógiai konferenciájára korreferátumként, részben a szegedi Nyári Egyetem hallgatósága számára — többek között a következőket tudta e tárgyban összefoglalni:⁹ az oktatási folyamat szerkezetével kapcsolatban évek óta folyó kutatások fő célja a folyamat struktúrájának az iskolai oktatás pozitív tapasztalataival adekvát meghatározása, a folyamat dialektikájának feltárása, s ennek alapján a tanárképzés és az iskolai oktatás segítése.

Az oktatási folyamat szerkezetének vizsgálata szorosan összefügg azzal az alapvető *nevelési céllal*, mely szerint a szocialista iskolában alkotó, tevékeny, kezdeményező embereket kell nevelnünk, akik rendelkeznek mindazokkal a képességekkel és lehetőségekkel, amelyekre szükségük lesz egész életük folyamán az új és új információk önálló megszerzésében, feldolgozásában, transzformálásában.

A Magyar Szocialista Munkáspárt 1972. június 15-i határozatában adott instrukciók tovább erősítették a kutatásnak azt a törekvését, hogy az oktatás strukturális kérdéseit a *gondolkodásnevelés összefüggéseiben* vizsgálja. A határozat aláhúzza, hogy „a tudományos-technikai fejlődés mai szakaszában iskoláink csak úgy felelhetnek meg a társadalmi követelményeknek, ha az alapvető ismeretek tanítására törekszenek, ha a tanulók gondolkodását fejlesztve kialakítják a továbbtanulás igényét és képessé teszik őket a folyamatos önművelődésre”.

A kutatás eddigi tapasztalatai alapján az oktatási folyamatnak, mint a tanulás irányításának szerkezetét a következőképpen definiáljuk: az oktatási folyamat — strukturális értelemben — nem más, mint az új és új ismeretek feldolgozásának és azok alkalmazásának, tehát az ISMERETSZERZÉS és ALKALMAZÁS két nagy komplex fázisának egymást követő és esetenként egymásba hatoló ciklikus váltakozása. E két komplex fázis egymáshoz kapcsolódóan *követi egymást* a hagyományos, ún. frontális osztálymunka esetében, egymásba ágyazódik, *egymásba szövődik* programozott tanulás esetén.

Tudvalevő, hogy a rendszerelméletben és a kibernetikában, amely tudományok a folyamatok irányítási kérdéseivel foglalkoznak, különbséget tesznek az

⁸ Nagy Sándor: Az oktatás korszerűsítésével kapcsolatos kutatás két fázisa. (Előadás a szocialista országok 1971-ben Moszkvában megrendezett nemzetközi pedagógiai konferenciáján.) Magyar Pedagógia, 1972. 1. sz. 11–14.

⁹ Részlet a szerzőnek az 1974. évi berlini nemzetközi pedagógiai konferenciára készített korreferátumából.

irányítás két módja, a *vezérlés* és *szabályozás* között. Mindkettő valamilyen folyamat irányítását valósítja meg: a vezérlésnél azonban a folyamatba való beavatkozást az irányítandó folyamat aktuális paramétereinek mellőzésével, egy azoktól (közvetlenül) független terv vagy program szerint végzik. A szabályozásnál viszont minden esetben figyelembe veszik az irányított folyamat állapotát és az állapot jellemzésére alkalmas paraméterek mindenkori értékeit.

Ismeretes ma már — és egyetemi doktori disszertációk kimutatták —, hogy a tanító programok lehetővé teszik az osztálytanítás kereteinek megőrzése mellett is, hogy a tanulás eredményeihez az eddigieknél jobban igazodjék a tanítás, így az oktatási folyamat irányításának módja inkább a szabályozáshoz válhat hasonlónvá.

Ámde minden erőfeszítés ellenére is nyilvánvaló, hogy tanító programok útján az oktatási folyamatnak belátható időn belül — s talán a távolabbi jövőben is — csak egy kisebb része lesz szabályozható, a tananyagok feldolgozásának többsége nem programokkal szabályozott, hanem frontális és csoportmunkában megvalósított vezérelt folyamatrészekben fog lezajlani.

Vizsgálataink ezért kiterjednek az oktatási folyamat vezérelhető és szabályozható részeire egyaránt.

Mínthogy a gondolkodás fejlesztésének s a tanulás megtanításának, az önálló ismeretfeldolgozás, információszerzés képességeinek kérdései korunkban mindenek felett álló figyelmet kívánnak, vizsgálatainkat különleges intenzitással igyekeztünk az oktatási folyamat vezérelt és szabályozott típusának azokra a fázisaira irányítani, amelyekben kifejezetten *új ismeret feldolgozása* történik. Iskolai tapasztalataink ugyanis régóta azt mutatják, hogy míg elegendő — esetenként nagyon is hirtelen bekövetkező — önállóság tapasztalható a már feldolgozott ismeretek alkalmazási fázisaiban, ugyanakkor mindmáig szinte teljesen érvényben van a közvetlen (direkt) irányítás az új ismeretek feldolgozásának fázisaiban. Az állandó direkt tanári irányítás az új ismeretek feldolgozásában az ún. frontális osztálymunkában, kétségtelenül egyik oka annak, hogy még a magasabb osztályokban sem emelkedik észrevehetően azoknak a feldolgozási modelleknek száma, amelyek lehetővé teszik a legalább részlegesen önálló, esetenként pedig a teljesen *önálló ismeretfeldolgozást*. Ebből pedig szükségképpen következik, hogy az önálló információszerzés és -feldolgozás műveletei nem kielégítő szinten alakulnak ki.

A kutatás ezért szükségképpen irányult a tanítás korszerű szervezeti formáira, az új ismereteket feldolgozó órák különböző, gyakorlatilag létező változatainak feltárására és annak kimutatására, hogy ezek a változatok mit jelentenek a képességek fejlesztése tekintetében.

A kutatásban mindenkor figyelemmel vagyunk természetesen arra a tényre, hogy az *oktatási folyamat egész rendszert jelent*, — a tartalom, módszer, szervezeti formák, eszközök, vezetési stílus stb. egységét. Ebből azonban a szervezeti formák, a tanórák variációit azért emeltük ki, mert a dinamikusabb variációk többnyire másféle módszereket és korszerűbb eszközöket is jelentenek, és mindenképpen kizárják az autokratikus vezetési stílust.

A szerkezeti változatok az új ismeretek feldolgozási fázisai tekintetében ma már eléggé kialakult rendszerben tárulnak elénk: a *frontális osztálymunka*, a *csoportmunka* és az *individualizált munka* belsőleg tovább tagolódó rendszerében. Az első kettő *vezérelt*, az utóbbi *szabályozott* oktatási folyamatot jelent.

I. Ami a *frontális osztálymunkát* illeti — és nálunk mindmáig az oktatási

folyamat irányításának ez a módja áll előtérben a gyakorlatban, annak ellenére, hogy örvedetesen egyre szélesebb körű az érdeklődés a csoportmunka és a programmal szabályozott tanulás iránt —, ennek a hagyományos megoldási módnak sajátlagos változatai alakultak ki.

Legáltalánosabb még mindig az *induktív jellegű ismeretfeldolgozási mód*. (Erre természetesen a jövőben is szükség van, de pontosabban kell meghatározunk, milyen jellegű tananyagok esetében és milyen arányban van létjogosultsága.) Emellett jelentős százalékarányban szerepelnek a problémacélkitűzésű, *problémakiindulású ismeretfeldolgozások*. Egyre közismertebb a pedagógiai közvéleményben, hogy ez hipotéziseket, (induktív és deduktív) bizonyításokat tesz lehetővé és szükségessé; ennek következtében az ilyen esetekben az analitikus-szintetikus folyamatok elvileg hatékonyabban zajlanak le, a tanulók nagyobb gondolkodási aktivitással dolgoznak. Fokozatosan terjed a gyakorlatban a frontális munkának az a változata is, amikor az új ismeret a *cselekvésből származik*, tehát lehetővé válik az ún. interiorizáció. Már jelenlegi tanterveink is komoly lehetőségeket adnak erre, de reméljük, hogy most készülők tanterveink még fokozzák e lehetőségeket. Egy negyedik változat a *deduktív (alkalmazó) jellegű ismeretfeldolgozás*, amely az új fogalomra, tételre a már meglévő ismeretekből és tételekből következtet. Rendkívül egyszerűnek tűnik (az előző változatokkal együtt); terjedésének mégis határt szab az a körülmény, hogy ezek az eljárások sokkal fáradtságosabbak, mint a tananyag egyszerű tanári magyarázata.

Sok egyéb lehetőség is megnyílt a pedagógiai gyakorlatban a frontális osztálymunka keretében. *Referátumok és korreferátumok* felhasználása egyes új ismeretek feldolgozásában (már az általános iskola hetedik, nyolcadik osztályától kezdve). A modern tanítási módszerek sorában polgárjogot nyert a *vita* (még csak eléggé szűkkörűen), de ahol alkalmazni lehet, az új ismeret feldolgozásának sajátos jelleget kölcsönöz. Egyre gyakrabban találkozni a *СУХОМЛИНСКИЈ* által oly szuggesztív módon bemutatott megoldással: *előzetes megfigyelési feladatok* nyomán az oktatási folyamat egy adott pontján megtartott beszámolókkal.

Ugyanitt lehet még említeni a *televíziós órák* frontális osztálymunkában lezajló többféle változatát, s azt lehet mondani, hogy az új ismeret feldolgozásának már ebben a szektorában („frontális osztálymunka”) legalább *hét-nyolc olyan variáció* található, amelyek reálisan alkalmazhatók s az *értelmi képességek tréningje szempontjából változatos lehetőségeket jelentenek*.

II. Mindehhez ma már hozzá kell vennünk (a tananyagcsökkentés következtében egyre inkább lehetségessé váló) *csoportmunkát* a maga különböző változataiban:

a) egyik változat, amikor valamennyi csoport ugyanazzal a tananyagrészzel foglalkozik, azonosak a kérdések, valamint a kiadott segédanyagok;

b) egy másik változatban azonos a kérdések törzsanyaga, de mindegyik csoport kap speciális kérdést is;

c) egy harmadik változat esetében az egységekre bontott tananyagoknak egy csoport csak valamely részletével foglalkozik;

d) a differenciált csoportmunka esetében a kapott feladatokat a csoport egyénekre is felbontja.

Az ún. televíziós órák csoportmunkában lezajló változataival kapcsolatban is fontos és pozitív tapasztalatokat lehetett feltárni.

III. Az oktatási folyamat új ismereteket feldolgozó fázisaival kapcsolatban

különleges lehetőséget jelentenek — éspedig egyre kiterjedő formában — az *individuális ismeretfeldolgozás* különböző változatai.

Ebben a tekintetben még függőben levő kérdés, vajon a *munkafüzet* segítségével történő önálló információfeldolgozást az oktatási folyamat vezérelt vagy szabályozott típusához sorolhatjuk-e? Ha nincs is meg ebben a feldolgozási módban a programozott tanulás minden lényeges kritériuma, kutatási tapasztalataink szerint jelentős átmeneti műfajt biztosít a pedagógusok számára a hagyományos eljárásról az individualizált munkára való áttérés tekintetében.

Kifejezetten a folyamat irányításának szabályozott változataihoz tartozik viszont a *programozott feladattalappal* végzett információ-feldolgozás, amelynek egyre szélesebb körű felhasználása tapasztalható a magyar iskolákban.

Ami a *nyomatott programok* és *programozott tankönyvek* segítségével végzett kísérletek eredményeit illeti, erre nézve az egyik közelmúltban készült disszertáció a következőket mondja:

„A tanító programok lehetővé teszik az osztálytanítás kereteinek megőrzése mellett is, hogy a tanulás eredményeihez — az eddiginél jobban — igazodjon a tanítás, így az oktatási folyamat irányításának módja inkább a szabályozáshoz válhat hasonlóvá”.¹⁰

Ha mindehhez hozzávesszük a programozott tanulás *gépi megoldású* változatait (amelyek egyelőre csupán kísérleti stádiumban vannak), joggal mondhatjuk, hogy az oktatási folyamat vezérelt és szabályozott fázisaiban egyaránt értékes variációk egész sora áll az új ismeretek feldolgozása céljából az iskolák rendelkezésére.

Mindezekkel a korszerű tanóravariációkkal kapcsolatban azonban a folyamatban levő kutatás számára nem jelentéktelen *problémák* bukkannak fel. Alapvető dolog ugyanis azoknak a karakterisztikumoknak a feltárása, amelyek a gyakorló pedagógust eligazíthatják, milyen anyagok esetében mely változatokhoz célszerű leginkább fordulnia. Nyilvánvaló ugyan, hogy különböző tananyagok logikai struktúrájának s a szervezeti formákat, metodikai megoldásokat meghatározó funkciójának megmutatása önmagában még mindig nem elegendő, mert az eltérő tanulócsoportokhoz, osztályokhoz való adaptálás még külön is megoldandó feladat, ennek ellenére már a tananyagok eltérő jellegeinek feltárása is jelentős előrelépés lehet a pedagógiai szabadság helyes értelmezése tekintetében, melynek lényege — többek között — a tanítási-tanulási folyamat adott szakaszában alkalmazott szervezeti formák és módszerek meghatározása. Ezzel kapcsolatban is érvényes a szabály, hogy „a szabadság a szükségszerűség felismerése”. Esetünkben annak felismerése, hogy egy adott anyagnak egy adott tanulócsoportban való optimális feldolgozásához melyek a leginkább adekvátnek tekinthető szervezeti formák, metodikai megoldások.

Az egymásra ható tényezőknek ebben a rendszerében a modern szervezeti formák, modern módszerek változatainak, valamint a különböző tananyagok pedagógiai karakterisztikumainak feltárása tartozik leginkább a kutatás körébe; magának a tanulócsoportnak a sajátosságait felismerni s az ismeretfeldolgozás adekvát változatát meghatározni — ez a nevelő autochton feladatkörébe tartozó alkotó pedagógiai tevékenység.

Az általunk folytatott kutatások — a korszerű szervezeti formák feltárása után, illetve azokkal együtt — most főképpen az egyes tananyagrészek karak-

¹⁰ Gecső Ervin egyetemi doktori disszertációjából (benyújtva és megvédve 1974-ben az ELTE Bölcsészettudományi Karán).

terisztikumainak felkutatására irányulnak. Ennek a kutatási fázisnak alapvető kutatásmethodikai jellegzetessége az egyes tananyagok ún. *taxonómiai jellegű elemzése*. Ezeknek az elemzéseknek útján az egyes tananyagok lényeges információtartalmának (a tényeknek, fogalmaknak, törvényszerűségeknek, elméleteknek, algoritmusoknak, induktív és deduktív következtetéseknek, az alkalmazásokhoz nélkülözhetetlen műveleteknek és műveletrendszereknek) a feltárása — ez a folyamatban levő kutatás előttünk levő szakaszának legfőbb célkitűzése.

Nyilvánvaló azonban, hogy itt *olyan nagyságrendű kutatás* határaihoz érkezünk, amely *nem végezhető egy-két ember által*. És éppen ezen a ponton reméljük e kutatást beletorkollni egy olyan *országos munkálatba*, amely az új tanterv készítésének keretén belül bontakozik ki, s amelynek — ahogy a következőkben bizonyítani szeretnénk — nem jelentéktelen következményei lehetnek az oktatási folyamat koncepciójának továbbfejlesztésére.

*

Mielőtt azonban erre rátérnénk, szükséges legalább néhány szót közbevetni egyik korábbi megjegyzésünk magyarázatára, amely arra célzott, hogy az oktatási folyamat „kiterjeszkedése” gyakorlatilag ellentmondásos folyamat; egyrészt a már ismert, bármilyen szerény idevonatkozó kutatási eredményeket a gyakorlat nem eléggé értékeseíti; másrészt esetenként olyan elméleti hatásokat is kap ez a folyamat, amelyek kétségtelenül késleltetik előrehaladását.

Ami az elméleti jellegű hatásokat illeti — melyek esetenként véletlenszerűen konvergálnak az oktatást a neveléstől függetleníteni törekvő, főképpen csak átadásra—ellenőrzésre korlátozódó konzervatív praxissal — itt szükséges akár a legdivatosabb és legmodernebb elképzelésekre is gondterhelten hivatkoznunk. Örvedetes, hogy az utóbbi években, évtizedben egyre több oktatáseméleti jellegű munkát olvashatunk nyugati szerzők tollából, esetenként azonban az oktatási folyamat felfogása ezekben nem tűnik eléggé sokdimenziósának. Egyszerűbben szólva, sok esetben hiányzik éppen az az aspektus, amit ismételtelen „nevelésközpontúsággként” szokás nálunk emlegetni s amely az egész iskola vonatkozásában egyik fő célunk és törekvésünk.

Így áll elő az a helyzet, hogy még kitűnő és az ún. curriculum-kutatás tekintetében nagyon jól informáló tanulmányban is „a tanulás aktusa” három komponenst tartalmaz: új információ szerzését, ennek új feladatok megoldására történő transzformációját, és kiértékelést.¹¹ És bár ugyanebben a tanulmányban — más fejezetben — részletesen szó esik a motivációról, az intuitív és analitikus gondolkodásról, az információszerzés és -transzformáció problematikájának alapvetően oktatás-centrikus jellegén ez nem változtat; arról nem is beszélve, hogy maga az információ pedagógiailag nem eléggé differenciált fogalom. Amiképpen korántsem eléggé „rétegezett” az „ismeret” sem abban a nálunk szintén egyre szélesebb körökben ismert és tisztelt taxonómiai rendszerben, amely B. BLOOM-tól származik,¹² Ez önmagában nem jelentene problémát, csak attól a pillanattól okoz nehézséget, amikor az „ismeret” kategóriáján belül ennek sokféle fajtáját és a világnézeti érvényességű általánosításokat sze-

¹¹ J. S. Bruner: Az oktatás folyamata. („A pedagógia időszerű kérdései külföldön” c. sorozatban), Bp. 1968. 51—52.

¹² Benjamin S. Bloom: Taxonomy of Educational Objectives. 1. Cognitive Domain. New York, 1956.

retnénk megragadni; nyilvánvalóan ilyen, par excellence *nevelési* területben differenciálatlan fogalmon belül ez nem lehetséges.

Nem felesleges itt hivatkoznunk arra sem, hogy a SKINNER-művet nem eléggé figyelmesen olvasó pedagógus aligha lát a tanítás technológiájában egyebet, mint az operáns kondicionáláson alapuló programozott tanulást,¹³ illetve az ehhez szükséges gépi megoldási módokat. Nem biztos, hogy elolvassa és érvényesíteni tudja a Kiadó által közzétett „fülszöveget” s az abban foglalt biztatást, hogy ugyanis „SKINNERnek ezt a művét mi elsősorban korunk valóban fontos pedagógiai problémáinak világos megfogalmazása, felvetése miatt (a megoldásokra javasolt behaviorista gyakorlatot természetesen mérlegelve) ajánljuk pedagógusaink figyelmébe”. Lehet, hogy ebből csupán annyira következtek: legjobb a szűkebb értelemben vett oktatásnál „megmaradni”, mintsem ebben a nem könnyű útvesztőben a kivezető járatot megtalálni. (A „mérlegelést” bizonyára jobb volna kellően differenciált bevezető tanulmányokra bízni.) Csak méltányolni lehet természetesen — és az is ide iktatandó —, amikor a hazai pedagógiai körökben egyre ismertebb amerikai szerző valóban szuggesztíven azt a gondolatot hirdeti: „Az ismeretanyaggal megismertetni valakit nem azt jelenti, hogy a kész eredményeket emlékezetébe vésetjük vele. Inkább azt, hogy megtanítjuk, miképpen vehet ő maga is részt abban a folyamatban, amely a tudás megszerzéséhez vezet...”¹⁴

*

S ezzel a fontos gondolattal vissza is kanyarodhatunk hazai problémáinkhoz, illetve ahhoz, *hogyan torkollnak bele az oktatás nevelő hatékonyságával kapcsolatos vizsgálódásaink a tantervkészítés szélesebb munkálataiba* és miként remélhetnek abból újabb ösztönzéseket, eredményeket az oktatás „nevelésközpontú” szemléletének erősödéséhez.

Az 1972. júliusi közoktatási párthatározat nyomán kibontakozó újabb tantervi munkák előzményeképpen már 1973-ban kialakultak bizonyos elképzelések a jövő tantervekre, e tantervek műfajára, felépítésére, a jelenlegi tantervektől való különbözőségére stb. vonatkozóan. Ezeknek az elképzeléseknek egyik legfontosabbika arra irányult, hogy az elkövetkezendő munkálatokban a nevelési terv és a tanterv műfaját „egyesíteni” kell, illetve egységes dokumentumban kell szabályozni a nevelés-oktatás egészét, minthogy az oktatás szerves része a nevelésnek s attól elszakítottan nem tervezhető és nem realizálható kellő hatásfokkal.

Ez a *történelmileg új tantervkészítési szituáció* megfelelő tervezést kívánt, vagy legalábbis annak tudományos előrelátását, hogyan lehet ezt a műfaji integrációt végrehajtani.

A megvalósításnak lényegében egymáshoz közelálló, kétféle elképzelése alakult ki. Az egyik két lépcsőben gondolta az integrálást megvalósítani, a tanterv műfajából kiindulva, azt fokozatosan kiszélesítve mintegy induktív módon közeledni egy integrált műfajhoz. A másik koncepció — az előbbit magában foglalva — egy közvetlenül napirendre tűzhető és tűzendő integráció tervezését jelenti (amelynek konceptusát a Magyar Pedagógia előző számában, a Pedagógiai Bizottság vitaanyagával egyetemben közöltük).¹⁵

¹³ B. F. Skinner: A tanítás technológiája. Bp. 1973.

¹⁴ J. S. Bruner: Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. 1974. 109.

¹⁵ Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában a nevelési terv és tanterv integrációjáról. Magyar Pedagógia 1974. 4. sz. 407—412.

Mint hogy az oktatási folyamatnak a nevelési folyamatba való beágyazódását ez a kérdés rendkívül érzékenyen érinti, szükséges itt — néhány kommentárt is hozzákapcsolva — először az *első*, egyszerűbb változatot ismertetni.

Ez a változat elvileg abból indul ki, hogy a következő tantervekben a jelenleginél részletesebb cél- és feladatrendszert kell a gyakorlat rendelkezésére bocsátani. Mint hogy azonban jelenleg eléggé részletesen kidolgozott céltaxonómiával nem rendelkezünk, az egyes tantárgyak és tantárgycsoportok feladatrendszerét — beleértve különösen a képzési és nevelési feladatokat — kell részletesebben kidolgozni, ezekből azt a szintézist megalkotni, amely, a céltaxonómiával kapcsolatban rendelkezésünkre álló kutatási eredményekkel és a menetközbeni feldolgozásokkal egyetemben, a leendő tantervi struktúra első tagját alkotná.

A továbbiakban nélkülözhetetlen szerkezeti elemnek gondoltuk a tanulók személyiségfejlődésének jellemző vonásait az iskolai munka egyes ciklusaiban részletesen kifejteni a leendő tantervben. Különleges figyelmet érdemel a hosszú késéssel, de még mindig nem elkésetten megjelent NAGY László-válogatásban a híres gyermekfejlődéstani alapon megírt *Didaktika* e tekintetben felhasználható sokféle tanulsága. — A leendő tantervnek ezt a részét külön indokolni aligha kell, hiszen valóban nagy igazság az, hogy ne csak azt tekintsük meg újra meg újra: mit tanítsunk, hanem azt is: kiknek és milyen céllal tanítjuk ezt?

A leendő tantervi strukturának — a szóban levő első változat szerinti — következő része az óraterv és annak indoklása.

Csak mindezek után következnek az egyes tantárgyak, és pedig a jelenlegi tantervtől eltérő jelleggel. Mindenekelőtt speciális feladatrendszerüket látszik szükségesnek megfogalmazni, azzal a lényeges változtatással azonban, hogy meg kell kísérelni nem az oktatási feladatok felől haladni a nevelésiek felé, ahogy eddig történt (s amikor a nevelésiek sok esetben csak járulékos elemeknek tűntek), hanem megfordítva, mint hogy az adott tantárgy (tantárgycsoport) speciális nevelési funkciója határozza meg tartalmi kérdéseit, ezek jellegét, minőségét, terjedelmét.

A Művelődésügyi Minisztérium és a Magyar Pedagógiai Társaság által a tananyagcsökkentési periódusban kibocsátott kérdőívek 1973-ban feldolgozott adatai szerint szükségesnek látszik a leendő tantervben egy olyan, az eddigiekhez képest lényeges módosítást is bevezetni, mely optimális tananyag („törzsanyag”) mellett javaslatokat tesz a kiegészítő anyag tematikájára és a tantervi minimum tematikájára is. Ez a differenciált tananyag lehet az egyik fontos tényezője a tanulók teljesítőképeségéhez történő rugalmas alkalmazkodásnak, ami a tanterv nevelési, személyiségfejlesztő hatásának egyik fontos tényezője; ugyanakkor az optimális tananyaggal kapcsolatban részletesen kidolgozott követelményrendszer az eddiginél nagyobb segítséget nyújthat a differenciált és objektív értékelésben.

Mindezek az eddigi tantervekhez képest már önmagukban is rendkívül nagy változások, és különösen a követelményrendszer ún. szaktaxonómiai jellegű tananyagelemzéseket igényel. Az itt jelzett tantervi továbbfejlesztés természetesen csak a kutatási eredmények és lehetőségek határai között valósítható meg; nagyon lehetséges, hogy egyszerre nem is oldható meg, csak a tantervkészítés következő periódusában realizálható.

Az új tanterv szerkezetének ezután következő eleme még az elmondottnál is nagyobb változtatásokat igényel az eddigi tantervekhez képest, és jelenlegi

tanulmányunk szempontjából ez a leglényegesebb. Arról van ugyanis szó, hogy az eddigi módszertani „utasítások” helyett — megfelelően az 1972-es párthatározat szellemének — metodikai javaslatokat, ajánlásokat kapjanak a pedagógusok. Ezt a tanterv szerkezetét tanulmányozó javaslattevő bizottság nem tudta másként elképzelni, mint *metodikai jellegű ajánlásokat az oktatási folyamatra vonatkozóan*. Minthogy pedig az oktatás egész rendszert képez, természetesen a tartalom, módszer, szervezeti formák, eszközök együttesében felfogott szerkezeti javaslatokról s ezen is túlmenően megfelelő differenciáltsággal értelmezett *modern pedagógiai technológiáról* van szó.

A *technológiát* azonban nem szűkítjük az oktatási technikák és eszközök körére, hanem a tartalom, a módszerek—módszerkombinációk, modern szervezeti formák és eszközök összefüggő rendszerében gondolkodva közelítjük meg annak fogalmát.

Tekintve, hogy a leendő tantervnek ez a része függő viszonyban lesz a differenciált és taxonómiai jellegű kutatásokkal alátámasztott tartalommal, ami a maga részéről függő viszonyban lesz a cél- és feladatrendszerrel — nyilvánvaló így, hogy az *oktatási folyamat egy valóban új, immár bizonyítottan teleológiai jellegű összefüggésbe ágyazódik*. Így objektíve is meglesz a lehetősége, hogy ne csupán ismeretközvetítésként, hanem a nevelési cél megvalósításának nagyhatású eszközeként, vagyis nevelésközpontú jelleggel lehessen közeledni hozzá.

Mindezeket az említett részeket túl a leendő tantervre vonatkozó elképzelés kiegészül még az órán és iskolán kívüli nevelés lehetőségeinek felvázolásával. Ez is nagy jelentőségű magának az oktatási folyamatnak viszonylag kiszélesítettebb értelmezése szempontjából éppen úgy, mint a leendő tantervnek egy átfogóbb dokumentum felé való közelítése szempontjából.

Röviden összefoglalva az elmondottakat, e szerint az elképzelés szerint a *leendő tanterv strukturája* tehát a következőképpen alakulna:

- Az iskola cél- és feladatrendszerének részletes kifejtése,
- A tanulók személyiségfejlődésének jellemző vonásai az iskolai munka egyes ciklusában,
 - Az óraterv és annak indoklása,
 - Az egyes tantárgyak speciális feladatrendszere,
 - a törzsanyag részletes kifejtése,
 - a törzsanyaggal kapcsolatos (lehetőség szerint taxonómiai pontosságú) követelményrendszer,
 - a kiegészítő anyag tematikája,
 - a tantervi minimum tematikája,
 - metodikai ajánlások az oktatási folyamatra vonatkozóan,
 - az órán és iskolán kívüli nevelés lehetőségei.

*

A tantervi előkészítő bizottságok együttes tevékenysége során a továbbiakban ez a terv szervesen beépült egy valamivel átfogóbb „integrációs” tervbe, amely a maga egészében még inkább megmutatja *az oktatási folyamatnak a nevelés egészébe való beágyazódását*. Ez a még átfogóbb terv három részre tagolódik. Első részében „Az oktató-nevelő munka alapjai” címszóval az egyes számú tervezet első három részénél bőségesebb anyagot tartalmaz; kiegészül az iskolai és kisebb közösségek fejlődési sajátosságaival, valamint az iskolának a nevelési tényezők koordinálásában betöltött szerepe bemutatásával. A második rész megegyezik az

előbbi tervezetnek a tantervre vonatkozó struktúrájával. A III. rész az órán és iskolán kívüli tanulási, munka-, sport-, játék-, szórakozási tevékenység „programját” tartalmazza.

A nevelési terv és a tanterv integrálása ilyen módon az alábbi táblázatban mutatható be:

I. Az oktató—nevelő munka alapjai	II. A tanórán folyó nev. és okt. terve	III. A tanórán és iskolán kívüli nevelés tervei
<p>a) Az iskola cél- és feladat-rendszer (céltaxonómia),</p> <p>b) Fejlettségi szintek korcsoportonként,</p> <p>c) Az iskolaközösség és a kisebb közösségek fejlődési sajátosságai,</p> <p>d) A művelődési anyag funkciója, arányai, az óraterv indokolása,</p> <p>e) Az adott iskola szerepe a nevelési tényezők koordinálásában.</p>	<p>— Az egyes tantárgyak speciális feladat-rendszer,</p> <p>— a törzsanyag részletes kifejtése,</p> <p>— a törzsanyaggal kapcsolatos követelményrendszer (szaktaxonómia),</p> <p>— kiegészítő anyag tematikája,</p> <p>— a tantervi minimum tematikája</p> <p>— Metodikai ajánlások az oktatási folyamatra vonatkozóan</p> <p>— Az órán és iskolán kívüli nevelés lehetőségei</p>	<p>Az órán és iskolán kívüli tanulási, munka-, sport-, játék-, szórakozási tevékenység,</p> <p>— a napköziben, tanulószobában,</p> <p>— az ifjúsági szervezetben,</p> <p>— a családban,</p> <p>— a művelődési házakban, könyvtárakban,</p> <p>— egyéb színtereken.</p>

Bár elképzelhető, hogy mindez a legközelebbi jövőben csak részlegesen lesz megvalósítható (esetenként a rendelkezésre nem álló vagy csak részben álló kutatási eredmények miatt), ennek ellenére magának az oktatási folyamatnak a tekintetében rendkívül nagy jelentőségű.

Legfontosabb, amit meg kell állapítani és kilátásba lehet helyezni az integrálási tervvel kapcsolatban (akár a szerényebb, akár a differenciáltabb változatot lehet is megvalósítani), hogy ebben az esetben többé már nem egyszerűen az oktatás tartalmát tervezzük itt, hanem *magát az oktatás folyamatát*. A szükséges tananyag-elemzések s a tananyag optimális mennyiségének (ami azonos reális elvégezhetőségével) meghatározása s az oktatási folyamatra vonatkozó „metodikai ajánlások” ugyanis magának az oktatási folyamatnak a körvonalait engedik megpillantani a jövő tantervben. Ha még ehhez hozzávesszük, hogy a differenciáltan megfogalmazott követelményrendszer az ellenőrzésnek-értékelésnek-osztályozásnak új lehetőségeit teremti meg, akkor még optimistábban tekinthetünk erre a rendszerre.

Nem felesleges ismételt és külön is hivatkozni arra, hogy mindezzel együtt „Az oktató-nevelő munka alapjai” címen előrebocsátott fundamentális fejezetek valóban elősegítik — illetve megfelelő előkészítés esetén: elősegíthetik — a tananyagnak s az oktatási folyamatnak a nevelési cél által történő meghatározását.

Mindez az oktatási folyamat tervezésének s egyszersmind kutatásának is új lehetőségeit ígéri.