

A DIDAKTIKA KORSZERŰSÉGE

Megjegyzések *Wincenty Okoń* könyvéhez*

Amint már a könyv címe is mutatja, átfogó didaktikai műről van szó *Wincenty Okoń* magyarul most megjelent könyvének esetében. A szerző 12 fejezetben áttekinti mindazokat a kérdéseket, amelyeket összefoglaló didaktikai munkákban tárgyalni szoktunk, sőt, bizonyos keretek között olyan témákról is szót ejt, amelyek didaktikai munkákban szokványosan nem szerepelnek.

Az I. fejezetben „Bevezető kérdések” címen a didaktikai alapfogalmakat, a didaktikai vizsgálatok tárgyát és a didaktikai vizsgálatok módszereit tekinti át, illetve foglalja össze. A II. fejezetben az általános, a politechnikai és a szakképzés céljainak kifejtését kapjuk, majd a III.-ban az oktatás tartalmáról van szó. A IV. fejezet az oktatási folyamatot, az V. az oktatás alapelveit, a VI. az oktatási módszereket tárgyalja. A VII. fejezetben az iskolai munka megszervezéséről, a VIII.-ban a tanuló otthoni munkájáról kapunk vázlatos áttekintést. A IX. fejezet az összevont osztályokban végzett munka kérdéseivel foglalkozik. A X. fejezet az iskolai kudarcok problematikáját érinti. Végül a XI. és XII. fejezetben a didaktikai munka megtervezéséről, valamint a pedagógus személyiségéről olvashatunk.

Első megközelítés alapján is nyilvánvaló, hogy *a didaktikának a szocialista országokban általában elfogadott és kialakult hagyományos rendszeréről* van itt szó. A fejezetek egymásutánja is a megszokott logikát mutatja, vagyis az oktatás tartalmával foglalkozó fejezetet az oktatás folyamatának, alapelveinek, módszereinek és szervezeti formáinak kérdéskörei követik. Kivételt főképpen a X. és XII. fejezet képvisel; ezek ugyanis – bár kiemelkedően fontos problematikát tárgyalnak – túlmutatnak a szorosabb értelemben vett didaktikán és a neveléstudomány egészét érintő kérdések. Különösen vonatkozik ez a nevelő személyiségére.

A könyv mérlegelésekor és méltatásakor tudnunk kell – és ezt a magyar kiadónak a könyv elé írt előszavából megtudjuk –, hogy a mű a Lengyelországban *negyedik kiadásként* megjelent változat alapján készült. A szerzőnek a negyedik kiadáshoz írott előszava pedig 1969 májusában kelt. Hogy az első kiadás mikor jelent meg, a magyar kiadás alapján nem lehet megállapítani. Ebben a kiadásban a legfrissebb utalások a lábjegyzetekben 1966-ból valók. (A 106. oldalon például a nyolcosztályos általános iskola elvi tantervének 1963-as kiadására, a 107. oldalon az általános gimnázium tantervének 1966-os kiadására történik hivatkozás.)

* *Wincenty Okoń*: Az általános didaktika alapjai. Budapest, 1976. Tankönyvkiadó.

Tekintetbe véve azt a rendkívül gyors fejlődést, amely a neveléstudomány egészében és ezen belül különösen a didaktikában végbement és végbemegy, a fenti dátumokból máris arra lehet következtetni, hogy a könyvben a legújabb irodalom, az utolsó tíz esztendő sokféle tudományos eredménye nem szerepelhet.

A könyv pozitívumairól szólva, rendkívül vázlatosan a következőkre szükséges hivatkoznunk. Első helyen természetesen azt lehet és kell említeni, hogy – egy meghatározott felfogásban – *viszonylag részletesen kifejti a didaktika egész törzsanyagát. A didaktika tárgyával kapcsolatban szövege teszi azt a fontos kérdést, hogy az eddigi didaktikai művek túlnyomó többségükben az általános műveltséget nyújtó iskolára vonatkoznak és nincsenek eléggé tekintettel a szakiskolákban vagy a felsőfokú intézményekben folyó munkára. Ez fontos gondolat, még akkor is, ha a jelen munka sincs eléggé tekintettel ezekre a vonatkozásokra. Ugyancsak a didaktika tárgyát érintő és méltányolható koncepciója a szerzőnek, hogy „a didaktika mind ez ideig elsősorban a tanítással foglalkozott; jóval kevesebbet foglalkozott a tanulással, és kifejezetten elhanyagolta az önképzéssel kapcsolatos problémákat, holott az utóbbiak nagy fontosságát nem lehet elvitatni” (9. o.). Amikor ezt méltányolható felfogásnak tartjuk, már itt meg kell említenünk, hogy ez a könyv is jóval kevesebbet foglalkozik a tanulással, mint a tanítással, nem is beszélve az önképzésről.*

Jelentős dolog az is, hogy a szerző hangsúlyozottan kezeli – funkciójának megfelelően – a *célrendszer* kérdését. A didaktikai kérdések tárgyalásának élén külön fejezetben kifejti az általános képzés, a politechnikai képzés és a szakképzés céljait. Az elsőt 12 oldalon, a másodikat 3 és fél oldalon, a harmadikat 1 oldalon kapjuk. Bár az arányokon el lehet tűnődni, mindenesetre a célok ilyen exponálása elvileg méltánylandó. Ugyanígy a mindenkori didaktika egyik központi fogalmának, a tanuláshoz definitív megközelítése: „A tanulás olyan folyamat, amelynek során a megismerés, a tapasztalat és a gyakorlás alapján új magatartási és cselekvési formák alakulnak ki, vagy a régié megváltoznak.” (14. o.) A tanulással kapcsolatos elméletek, koncepciók és problémák sokaságában figyelemre méltóan differenciált és operacionálizálható definíció.

A könyv különösen az oktatás módszereinek és szervezeti formáinak tárgyalásakor – esetenként azonban egyéb fejezetekben is – különleges tekintettel van a *gyakorlatra, a gyakorlat igényeire*, és a felhozott példákkal többnyire sikerül a kérdések tárgyalását dinamikusabbá tennie,

Külön is méltányolandó az a körülmény, hogy a szerző felveszi művébe az *összevont osztályok* didaktikai kérdéseit, és hogy a tanulók iskolai kudarcainak okaival is foglalkozik.

Kiemelendő a könyvvel kapcsolatban az is, hogy valamennyi fejezete *programozott formában* is elkészült. Bár már a magyar kiadó előszava is elmondja, hogy „itt nem igazi, az elfogadott meghatározásoknak megfelelő tanító programokról van szó”, ez a programozás praktikus célokat szolgálhat az anyag ismétlésekor, illetve rögzítésekor. A programokat Czeslaw Kupisiewicz készítette.

*

Természetesen minden nagyobb átfogó művel kapcsolatban más pozitívumok egész sorát föl lehet említeni s ez ennek a könyvnek az esetében is így van. Ugyanakkor a problémák és vitatható megoldások olyan tömege merül föl *Okoń* könyvével összefüggés-

ben, hogy a továbbiakban ezekre kell részletesen kitérnünk. A problémák többsége olyan, hogy bizonyos mértékben a didaktika modern koncepcióját érinti; részletezésük és elemzésük külön tanulmányt kívánna. Ez alkalommal egy recenzió-adta lehetőség keretében kell legalább vázlatosan és felsorolásszerűen foglalkoznunk velük.

Itt van mindjárt a címben adott probléma: „*általános didaktika*”. A szerző szerint a didaktika „az egyes tantárgyak didaktikai folyamatainak szabályait határozza meg, és pedig az iskolarendszer minden fokozatán és valamennyi iskolatípusban. Ebben áll általános jellege . . .” Ha azonban ez így van, akkor itt rögtön egy nyilvánvaló ellentmondásba ütközünk. A szerző által körvonalazott didaktika ugyanis nem foglalkozik valamennyi iskolafokozat és iskolatípus didaktikai kérdéseivel, hanem – a képzési céloknak a *szakképzésre* is kiterjedő elvi érintése ellenére – csakis és főképpen az általánosan képző iskola problémáival. Ezen belül is leginkább intenzíven az alapfokú iskolai kérdések szerepelnek, a könyvben található példaanyag is főképpen innen való. És még ezen belül is mindenekelőtt az iskolában tanított „közismereti tárgyak” jönnek tekintetbe, amint ez az oktatási folyamattal kapcsolatos főbenjáró kérdések kifejtésekor a 136. oldalon nyilvánvalóvá válik. Hogy a szerző az „általános” jelleggel a minden iskolafokra és minden iskolatípusra kiterjedő elvi érvényességben keresve bizonyos ellentmondásba kerül, ezt a körülményt csak aláhúzza az a tény, hogy e könyve után néhány évvel külön is szükségesnek tartotta felsőoktatási didaktika megírását. Ha az „általános” jelleg a szerző által meghatározott *minden* iskolafokozat és *minden* iskolatípus viszonylatában való érvényességben volna, akkor értelemszerűen a felsőoktatás és a felnőttoktatás és mindent megelőzve az óvodai oktatás tekintetében felmerülő érvényesség is szükségképpen szóba kerülhet.

Végző soron nyilvánvaló, hogy itt nem az imént említett értelemben felfogható „általános”, hanem ún. *iskolai didaktikáról* van szó (az „iskolai pedagógia” keretén belül kifejtendő didaktikai koncepcióról). És ezen nem is lehet csodálkozni, mert olyan általános didaktikát, aminőről a szerző beszél, manapság nem volna könnyű megírni, ha ugyan egyáltalán lehetséges volna.

Ez ugyan szélesebb körű probléma, semhogy egy könyvvel kapcsolatos recenzióban egyáltalán érdemlegesen fel lehetne vetni, és nem volna méltányos az sem, hogy egyetlen könyv „nyakába varrjuk”, annyi azonban kétségtelen, hogy *Okoń* az „általános jelleg” meghatározásában túlságosan kategórikus megfogalmazást alkalmaz, ennél árnyaltabb, differenciáltabb kifejtésre van szükség. Mert igaz ugyan, hogy vannak alapvető hasonlóságok, sőt megegyezések a különböző iskolafokokon és iskolatípusokban folyó oktatás és képzés viszonylatában, de elegendő csak az oktatás tartalmára, folyamatára, szervezeti formáira és módszereire gondolnunk s azonnal szembe tűnnek a még nagyobb különbségek már az alap- és középfokú képzés, másrészt a felsőfokú képzés vagy a felnőttoktatás viszonylatában.

Az *Okoń*-féle didaktika „általános jellege” azonban még egy, ugyancsak fontos összefüggésben okoz igen nagy problémát. Azt olvassuk ugyanis, hogy ez a didaktika, minthogy általános, „ezért kiindulópontul szolgál azoknak a tudományágaknak a tanulmányozásához, amelyek az oktatás részletes elméletével, azaz az egyes tantárgyak oktatásának a módszertanával foglalkoznak”. (8. o.)

Ez általában véve igaz ugyan, mégis úgy tűnik, hogy a szerző leegyszerűsítve értelmezi *a didaktika és a szakmetodikák viszonyát*. A didaktika ugyanis nem egyszerűen kiinduló-

pont ez utóbbiak számára, hanem – bizonyos értelemben – ez utóbbiak is kiindulópontként szerepelnek a didaktika számára, ha az általuk feltárt összefüggéseket általánosítani s ezáltal a maga relatíve általános jellegét megalapozni kívánja. Kifejezett kölcsönhatásról van tehát szó a didaktika és a szakmetodikák esetében.

Meg kell említenünk azt is, hogy ha kettőjük között olyan egyirányú volna és egyszerű lenne a kapcsolat, ahogy e könyv bemutatja, akkor végső soron *kérdéssé válna magának a szakmetodikának a tárgya* is. Ennek magyarázataként hadd említsük, hogy *Okoń* a később írott felsőoktatási didaktikájában a szakmetodikát „alkalmazott didaktikának” minősíti. Ez nálunk, Magyarországon, a szakmetodika problematikájával kapcsolatos érzékeny viták másfél évtizede után több mint leegyszerűsítő és nem igazolható álláspont. Ezek a viták szuggesztív módon fejezték ki azt az igényt, hogy a különböző tantárgyak módszertana, a szakmetodika csak akkor töltheti be hivatását, ha nemcsak a didaktikával, hanem a neveléstudomány egészével kerül kapcsolatba, tehát a nevelés- és oktatásemélet leglényegesebb összefüggéseinek „alkalmazására” vállalkozik, ugyanakkor azonban a neveléstudomány a szakmetodikák közös és lényeges mondanivalójának szintetizálására kötelezze magát. Ez mindenképpen igazolható tudományos igény, de ez egyszerűsített azt is jelenti, hogy a szakmetodika „alkalmazott didaktikaként” történő egyszerű értelmezése fölött eljárt az idő.

*

Sajnos, nemcsak a didaktika és a szakmódszertan egyoldalú viszonyát kell azonban szóvá tenni *Okoń* könyve kapcsán, illetve a könyvben adott felfogás kapcsán, hanem azt a nem kevésbé nagy problémát, hogy *a didaktikának a pedagógia egészén belüli helyzete nincs itt tisztázva*. Igaz, már a 9. oldalon megtaláljuk azt a kijelentést, hogy „a didaktika a pedagógia egyik alapvető tudományága”. De már a következő oldalon arról értesülhetünk, hogy a „híres didaktikai iskola alapítója”, *Herbart* „a didaktikát a pedagógia részének tekintette”, és „ez a nézet . . . nagyjából napjainkig fennmaradt”. Lengyelországban – amint *Okoń*-tól értesülünk – *Nawroczyński* és *Sosnicki* „munkái tükrözik ezt az álláspontot”. Ezzel a kérdés függőben is marad, többet erről nem tudunk meg. Viszont *Okoń* könyvének a logikája a maga egészében azt tükrözi, hogy a didaktikát önálló pedagógiai tudománynak tekinti. Amikor a képzés céljairól beszél például, ezeket nem a nevelés általános céljaiból dedukálja, ezek „önmagukban” jelennek meg. Amikor a képzésnek a neveléshez való viszonya kerül szóba, ez meglehetősen elmosódottan történik. „A didaktikai vizsgálatok módszerei” című részekben nincs határozott állásfoglalás arra nézve, hogy ezek hogyan illeszkednek bele a neveléstudomány kutatási módszereibe általában. A pedagógus személyiségéről beszélve nem derül ki, hogy ez nem didaktikai részletkérdés, ez a nevelés és neveléstudomány egészének kardinális tényezője stb. Ha eligazodásképpen segítségül hívjuk felsőoktatási didaktikáját, abban ezt olvashatjuk: „A didaktika a neveléssel foglalkozó tudományok közé tartozik. A neveléstudomány köréhez soroljuk még *ezenkívül* (kiemelés a recenzenstől) az általános pedagógiát, a neveléseméletet, a szakmai képzés pedagógiáját, a társadalompedagógiát, az összehasonlító pedagógiát, a neveléstörténetet és a pedagógiatörténetet” (W. O. Felsőoktatási didaktika. Felsőoktatási ped. tanulmányok, Bpest, 1973. 7. o.).

Mindenképpen úgy tűnik tehát, hogy itt – legalábbis relatíve – önálló pedagógiai tudományokról van szó. Tehát ilyen a didaktika is. Mindez azért jelent nagy problémát, mert a nevelés és oktatás egységéből és a „nevelőiskola” gondolatának térhódításából következően egyre erőteljesebben érvényesül – legalábbis hazánkban – az a felfogás, amely a fő pedagógiai tudományágakat (pedagógia alapjai, neveléstudomány, didaktika) egyazon neveléstudomány egymással szoros kapcsolatban álló részeként, egy, a személyiségfejlődés céljából egységessé szerveződő tudományrendszer tagjaiként fogja föl. A leghatározottabban konstatálható tehát a *neveléstudományon belüli integrálódás* mint történelmileg jelentősen új és pozitív tendencia. Ennek következtében – hazai felfogásunkban – a didaktika nem önálló tudomány, hanem a neveléstudomány szerves, integráns része, és tárgya a személyiségnek irányított tanulás segítségével történő céltudatos formálása. Ez a tárgy szervesen következik magának a neveléstudománynak a tárgyából.

Mindebből a fejlődési tendenciából a szóban levő könyvben – sajnos – semmi nem található. Erre azért kell hivatkoznunk, mert ez a fontos kérdés a hazai szemléletben eltérő módon jelentkezik, mint *Okoń* könyvében. Azt a törekvést, mely az imént említett integrációt a tudományon belül az egységes személyiségfejlesztés célja érdekében erősíteni és nem gyengíteni akarja, mindenképpen érdemes támogatnunk. A didaktika és a neveléstudomány egészének e könyvben adott fogalmi bizonytalansága és tisztázatlansága a hazai felfogás tükrében eléggé nyilvánvaló.

*

Továbbhaladva a könyvben, utalnunk kell arra, hogy nem túlságosan nagy fogalmi biztonságérzettel „közlekedhetünk” a szerzőnek a *didaktikai alapfogalmakra vonatkozó fejtegetéseiben* sem. Viszonylag legrészletesebben a képzés fogalmával foglalkozik, s amit erről mond, jól nyomon követhető, tagolt és világos. De már olyan általánosságok, mint aminők például az oktatás fogalmával kapcsolatban olvashatók („Oktatáson a pedagógusnak a tanulókkal végzett munkáját értjük, amely rendszerint az iskolában folyik” – 13. o.), vagy a képzés és nevelés viszonyának meghatározása („A képzés fontos része a nevelésnek, mert az általános nevelés [?] alapvető feladatai – főleg azok, amelyek az értelmi nevelés, a politechnikai és szakmai képzés körébe tartoznak – a képzési folyamatban valósulnak meg” – 13. o.) – nehezen mondhatók megfelelő színvonalúaknak. Ha csak arra gondolunk, hogy e szerint a szakmai képzés az „általános nevelés”(?) alapvető feladatai közé tartozik s ennek a konkretizálását az olvasóra bízta s szerző –, nem nagy lelkesedés tölthet el az ilyen alapfogalmakért.

És már itt jelentkezik egy újra meg újra visszatérő probléma, és pedig az, hogy a szerző bizonyos fogalmakat önmagukkal határoz meg. Például: „A szakképzés olyan folyamat, amelynek célja, hogy a tanuló valamilyen meghatározott szakképzettséget sajátítson el” (13. o.) A szakképzés tehát – szakképzés. (Később majd olyanok is lesznek, hogy az ismeret = ismeret, az oktatási módszer pedig = módszer.) Nem tudhatjuk, hogy főbenjáró esetekben jelentkező ilyen logikai hibákért, *idem per idem* jellegű meghatározásokért vajon a szerző vagy a fordító a felelős? Az olvasó az ismert nevű szerzőről nehezen tudja feltételezni. Mindenesetre ezek a hibák léteznek a könyvben.

Esetenkén a filozófiailag pontos distinkciókhoz szokott olvasó másfajta problémákon is eltűnődhet. Az 57. oldalon például ezt olvassuk a didaktika egyik alapvető kategóriájával kapcsolatban: „Az ismeretek a dolgok, jelenségek, folyamatok és események ismeretét foglalják magukban, tehát mindazt, amit a közbeszédben valóságnak nevezünk”. Elképzelve attól, hogy – amint látjuk – az ismeret definíciójában a *genus proximum* az „ismeret”, ami a fogalom egyszerű megismétlése, – az ismeret azonosul magával a valósággal, holott nem más, mint annak megfelelő szintű tükröződése az emberi tudatban s e tükrözés a valósággal való aktív kölcsönhatás során jön létre. Ezt nyilván a szerző is így gondolja, a fogalmazás azonban – sajnos – nem pontos. Tovább a 131. oldalon ez olvasható: „a tükrözési elmélet alapja az a feltételezés...” – Kétségtelenül kissé „alulfogalmazza” a szerző a tükrözés realitását, és ezt nem árt megmondani, minthogy a magyar kiadó pedagógusjelölteknek szánja többek között a könyvet, s nekik pontosan kell tudniuk, miről van szó.

Külön nagy problémát jelent a könyvben a jártasság és készség meghatározása, értelmezése. Ebben a didaktikában a jártasság fogalmának a *Mencsinszkaja*-iskola által feltárt differenciált értelmezése egyáltalán nem szerepel; a jártasságnak csupán arra az egyszerűbb változatára történik ismételt utalás, amely szerint ez a készségfejlődés folyamatában egy átmeneti stádium. Itt azonban bonyolult kölcsönhatási folyamatot lehet és kell kimutatni egyrészt a jártasság és készség, másrészt ezek és a képességek szisztematikus fejlesztése között. („Műfaji és terminológiai kérdések a készülő tantervekben” című tanulmányomban a *Pedagógiai Szemle* 1976. májusi számában ezt részletesen elemeztem, itt – hely hiányában – nem érinthetem a kérdést.) A jártasság-fogalom *Okon*-féle értelmezését leegyszerűsítettnek tartom. A jártasságnak, mint magasrendű műveletrendszernek kidolgozott értelmezése van a szovjet pszichológiában, illetve didaktikában, ha valaki emellett az egyszerűbb változatot (a készséghez való átmenet) is használja, az természetes és magától értetődő, de az árnyaltabbat és a komplex jellegűt elhagyni semmiképpen sem lehet.

*

Érthető várakozással olvassa a tájékozott olvasó a könyv harmadik fejezetét, mely ezt a címet viseli: „Az oktatás tartalma az általános képzést nyújtó iskolában”. Egy általános didaktikának vagy egy bárminő szintetikus jellegű iskolai didaktikának manapság egy jól áttekinthető, a kérdést a maga komplexitásában megközelítő *tanterv-elméletet* kell tartalmaznia. Itt azonban erről szó sincs, legfeljebb általános kifejtéséről azoknak a szempontoknak, melyek szerint „az oktatás tartalmának megválasztása” történik. Ez azonban manapság ebben a formában többé nem elég. A társadalmi kultúra alapvető javainak megfelelő szintű és a nevelési céllal adekvát reprezentációja a mindenkori tantervben ma már sokkal differenciáltabb elemzést igényel. Minthogy a könyv éppen most jelent meg, nem tekinthetünk el attól, hogy egyrészt az egzakt módon kidolgozott céltaxonómiát, másrészt a társadalmi kultúra fő szektorainak szabatos felsorolását, harmadsorban a szaktaxonómiát, illetve a konkrét követelményrendszerek mibenlétét s a szocialista értelemben felfogott curriculum-műfaj többi fontos követelményét megemlítjük, mint amelyekkel ez a fejezet adósunk marad. Hogy a ma már Lengyelországban is elavult óraterveket és programokat a könyv ismerteti, ezzel nyilvánvalóan nem helyettesítheti a korszerű tantervelméletet.

Mellesleg meg kell jegyezni, hogy a helyzetet nem javítja a Tankönyvkiadó szerkesztőjének eljárása, aki a lengyelországi és magyarországi tantervi eltéréseket téves fogalommal magyarázza. A 90. oldal alján levő lábjegyzetben ugyanis ezt mondja: „tanterven ők tantárgyfelosztást (óratervet) . . .” értenek. A tantárgyaknak az óratervben történő felsorolása azonban nem tantárgyfelosztás, nálunk legalábbis nem ezt értik rajta. A Magyar Pedagógiai Lexikon 1934-ben megjelent II. kötete a 759–760. lapon pontosan megmondja, mi a tantárgyfelosztás.

A társadalmi műveltségnek a tantervben való arányos reprezentációja mint a tantervelmélet egyik fő gondja egyébként – hogy ismételten említsük ezt a fontos kérdést – úgy is fölmerül ebben a fejezetben, hogy újra meg újra csak a társadalomtudományi és a természettudományi tárgyakra hivatkozik a szerző. Csupán mellesleg említi a 103. oldalon, hogy ezeken, mint alapvető tárgyakon túl, „amelyek egyébként valamennyi osztályban a fő szerepet játsszák – már a legalsóbb osztályokban megjelennek a művészeti és a műszaki tantárgyak, valamint a testnevelés”. A „Gyakorlati, műszaki foglalkozások” című tantárgy ilyen mellesleges megjelenésével azonban aligha lehet beérnünk olyan időszakban, amikor a tudományos-technikai forradalom következtében a műszaki ismeretek súlya jelentősen megnő. És természetesen nem az a baj, hogy ez a közölt óratervekben csak csekély súllyal jelentkezik (mert pillanatnyilag nálunk sem jobb a helyzet), hanem az, hogy hiányzik az a tantervelmélet, amely a társadalmi műveltség eme nélkülözhetetlen szektorának a súlyát *kijelöli*. *Ma már a tantervelméletben szinte ábrázolni tudjuk, hogy a társadalmi műveltség egészéből mit és körülbelül milyen arányban kell tartalmaznia a korszerű tantervnek.*

Ismét csak mellesleg jegyezzük meg, hogy az az állítás, mely szerint „a burzsoá iskolában a társadalmi és politikai követelmények nincsenek világosan megfogalmazva . . .”, ahogy ezt a 90. oldalon olvashatjuk, nagyon is vitatható. Elég ebben a tekintetben Erich *Hylla* és *W. L. Wrinkle* „Die Schulen in Westeuropa” című, még 1954-ben megjelent könyvére utalnunk; az ebben található tantervi vonatkozások bőven meggyőzhetik az olvasót, hogy igenis világosan meg vannak fogalmazva.

És ezzel a fejezettel kapcsolatban legalább még egy megjegyzést nem lehet elengedni – inkább az önmagunk számára való okulásért. A 93. oldalon ugyanis ez áll: „A tananyagot úgy kell megválasztanunk, hogy olyan embereket nevelhessünk, akikhez közel állnak a szocializmus eszméi . . .” Lehet, hogy ismét fogalmazási vagy fordítási kérdés, de nyilvánvaló, hogy ez a „közel-állás” még nem elég.

*

Ami ezek után a didaktika mindenkorai fő fejezetét, az *oktatási folyamat koncepcióját* kifejítő fejezetet illeti, ezt a könyv a 128–166. oldalon megfelelő terjedelemben fejt ki. Legfőbb erénye alighanem annak kijelentése a 129. oldalon, hogy bár az oktatási folyamatot a pedagógus irányítja, eredményei nem lehetnek megfelelőek, „ha nem veszi tekintetbe, hogy feladata a tanulók munkájának az irányítása, nem pedig valóságos erőfeszítéseik kiküszöbölése és látszatakivitással való helyettesítése”.

További fontos szempont, hogy a dialektikus materializmus ismeretelméleti álláspontját érvényesíteni törekszik s különösen a gyakorlat többértelmű funkcióját – ha kissé szétszórtan is – részletesen értelmezi. Sajnos, nem minden olvasónak lesz türelme ahhoz,

hogy a gyakorlat több helyen kifejtett és mindenütt bizonyos részleteiben érintett funkcióját (133. o., 160. o.) szintetizálja, ezt a szerzőnek kellett volna megtennie.

Szívesen olvastuk volna a megismeréssel kapcsolatos híres lenini tétel olyan értelmezését, amely az eleven szemléletet, elvont gondolkodást és a gyakorlatot nem egyszerűen első, második és harmadik „fok”-ként említi, hanem fokozottan figyelembe veszi, hogy itt a megismerés *dialektikus* útjáról van szó. Ennek kifejtése a mindenkori pedagógus-nemzedékek számára – a tapasztalatok szerint – felbecsülhetetlen jelentőségű. Az itteni interpretálásban egymástól kissé elváló és szukcesszív módon elhelyezkedő fokokká válnak a lenini tételben általánosított megismerési mozzanatok.

Minthogy a szerző kifejtése szerint itt bizonyos lineáris egymásutániség van (a dialektikus egymásbafonódás helyett), érthető, hogy az innen elvszerűen levezetett iskolai oktatási folyamatot is sokkal inkább jellemzi az oktatási folyamat láncszemeinek egymásutániséga, semmint ezek dialektikus egysége és komplexitása. Mielőtt a megismerés alapvetően induktívnek minősülő útját az oktatási folyamatban s ennek mozzanatait bemutatná, előljáróban megjegyzi, hogy „az oktatási folyamat egyes láncszemei nem mindig ugyanabban a sorrendben . . . következnek. Éppen ellenkezőleg (?): következhetnek egymás után más sorrendben vagy éppen egyszerre is; új, de indokolt kapcsolatba kerülhetnek egymással” (136. o.). Sajnos, a szerző tartózkodik attól, hogy mindezt konkretizálja, illetve demonstrálja, a mozzanatok „ellenkezőleg” való következését bemutassa, egyszerre való jelentkezésüket modellálja, új, de indokolt kapcsolataikat különböző variációkban élénk tárja. Mindössze hangsúlyozza ezt egy-két mondatban. Ismeretes azonban, hogy a pedagógiában az ilyen deklarációk – ha nem követi vagy nem előzi meg őket megfelelő kifejtés, bizonyítás, demonstrálás stb. – pusztában kiáltó szavak maradnak.

Mindezek után a szerző az oktatási folyamat egyes mozzanatait *lineáris egymásutániségükben* mutatja be (1. az oktatási célok és feladatok tudatosítása, 2. az új tananyag feldolgozása, 3. az új tananyag általánosítása, 4. az elsajátított tananyag rögzítése, 5. a jártasságok és készségek kialakítása, 6. az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, 7. az oktatási eredmények ellenőrzése és értékelése, 136–166. o.). És bár mindezekben sok instruktív megállapítást tesz, sajnálatos, hogy az egésznek – különösen az új tananyag feldolgozásának – egyoldalúan induktív jelleget ad. Ez természetesen nagyrészt indokolt az alsó tagozatban. Csakhogy – amint a címből tudjuk – itt „általános” didaktikáról van szó, amely az iskolarendszer minden fokozatán és minden iskolatípusban érvényesítendő szabályokat tartalmazza, ebben az esetben az egyoldalú induktivitás már hiba. *Okoń* egyébként felsorolja művének bibliográfiájában *Bogojavlenszkij* és *Mencsinszkaja* híres munkáját, „*Az ismeretek elsajátításának pszichológiai kérdései*” c. könyvet. Ebben a szerzők nyomasztónak tartják az indukcionizmus eluralkodását. Nem ártott volna odafigyelni erre és az oktatási folyamat dialektikáját fokozottabban átgondolni. Ugy gondolom, hazai didaktikánk ebben a tekintetben többet felmutatott, mint amiről ez a most megjelent könyv tanúságot tesz.

És ha még visszatérünk egy megjegyzésére a szerzőnek, amely az oktatási folyamat mozzanatainak lineáris kifejtése előtt a 136. oldalon elhangzik, hogy ugyanis mindez főképpen a „közismereti tárgyak” oktatásában érvényesül, akkor el lehet tünődni, vajon hogyan viszonylik ez az általános, a politechnikai és a *szakmai képzés* céljairól a II. fejezetben megfogalmazott elvi kérdésekhez?

Ami az *oktatás alapelveit* illeti, ezekhez túl sok észrevételt fűzni nem érdemes. Itt még mindig az 1950-es évek elején lezajlott szovjet vita tanulságairól van szó, ami azt mutatja, hogy *Okoń*-nak ez a könyve valószínűleg a még 1956-ban elkészült eredetinek többszörösen megfelelt, de rendszerében sokat nem módosult változata. Maga a szerző is azt mondja, hogy „az oktatási folyamat elemzése után tulajdonképpen le is mondhatnánk a didaktikai alapelvek megfogalmazásáról” (183. o.). Mégsem mond le erről, s egy meg lehetőségen vitatható rendszert közöl. Az alapelveknek azonban melyik rendszere nem vitatható? Kétségtelen, hogy a fölösleges ismétlődéseknek is, a deklaratív jellegnek is, a dogmatizmusnak is a mindenkori „alapelvek” képezik a fő táptalaját. „E könyv szerzője sem tartja szükségesnek – mondja egy helyütt *Okoń* – az alapelveknek a célokhoz való kapcsolását, mert a célok lényegüket tekintve a legáltalánosabb jellegű normák” (185). Ha így van, akkor ezeket a normákat miért szükséges kifejteni? És ha szükséges, akkor mi indokolja, hogy éppen a legáltalánosabb jellegű „normához” ne kapcsolódjanak? Egyáltalán van valami a pedagógiában, ami a célhoz és a célrendszerhez nem kapcsolódik? Nem érdemes a kérdéseket folytatni. Főleges lenne mindezt úgy bemutatni a magyar pedagógiai közvéleménynek, mint ami modern problematikája a didaktikának. Mindezek sok tekintetben túlhaladott dolgok, mégha „programozottan” is megjelennek. Valóban úgy van, hogyja sikerül az oktatási folyamatot megfelelően, dialektikusan, a maga dinamikus modelljeivel egyetemben kifejteni s abban a megismerés útjait differenciáltan megmutatni – meg lehet élni a didaktikai alapelvek nélkül.

*

És mindezek után – hely hiányában – már csak oktatási módszerek és a *szervezeti formák* (VI. és VII. fejezet) kívánnak még okvetlenül néhány megjegyzést.

Az oktatási módszer – *Okoń* definíciója szerint – „nem más, mint a pedagógusnak a tanulókkal végzett munkájában rendszeresen alkalmazott olyan módszer, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók elsajátítsák a tudást, a tudás gyakorlati alkalmazásának készségét, és kifejlesszék szellemi képességeiket és érdeklődésüket” (223. o.).

Az oktatási módszer tehát – amint látjuk – módszer, a meghatározandónak önmaga a *genus proximuma*. Ennél a formai hibánál azonban jelentősebb tartalmi problémát is kell említenünk. A módszer ugyanis – modern felfogásban – mindazokat az eljárásokat jelenti, amelyek a különböző didaktikai feladatok megoldásában mind a pedagógusok, mind a tanulók tevékenységeit elvszerűen magukba foglalják. A kurzív módon szedett definícióból tehát *a tanulók nem maradhatnak ki* a maguk sajátos, irányított vagy indirekt módon irányított speciális eljárásaival. A módszer korszerű fogalma nem redukálható főképpen a pedagógus eljárásaira.

Okoń fejtegetései az oktatás formájának, útjának és eszközének kérdésében (a módszer összefüggésében) általunk nehezen követhetők. Amikor a módszerről, mint az *oktatás útjáról* beszél a 224. oldalon, akkor jelentősen eltér az oktatási folyamatnak attól az elvszerű megközelítéstől, ami nálunk ismeretes és elfogadott. És különösen amikor a „módszeren belül” említi az indukciót és dedukciót, nyilvánvalóvá válik, hogy az oktatási

tartalom feldolgozásában szükségképpen érvényesülő dialektikus mozgást, a folyamat minden pontján objektíve szükségessé váló didaktikai feladatot, s a feladatok törvényszerű rendjét tehát az oktatás tartalmilag megközelíthető útját alárendeli egy eszközi-metodikai tényezőnek, amely valójában csak tükrözi, realizálja a folyamat egy-egy adott szakaszában jelentkező feladat lényegét.

Az itt előterjesztett módszer-fogalom tehát formai (logikai) és tartalmi szempontból egyaránt kifogásolható; főlegesen volna elhallgatni, hogy a nálunk időközben bekövetkezett fejlődés ezt túlhaladta.

Ami a módszerek osztályozását illeti, ennek többféle változata lehetséges. Ez a megoldás is elképzelhető, amit *Okoń* választott. Hogy milyen problémák járnak együtt vele, azt csupán egyetlen példával demonstrálok: a tankönyvvel végzett munka, a tankönyvből való tanulás ebben a rendszerben kétszer fordul elő, és harmadszor is előkerül a VIII. fejezetben („A tanulók otthoni munkája”). Mindez nem volna olyan nagy baj, de a háromszori előfordulás együttesen nem teszi ki azt a differenciáltságot, ami ebben a kérdésben nélkülözhetetlen volna.

Lehetetlen továbbá meg nem említeni, hogy „A tanulók önálló munkái” címszó ebben a rendszerben 6, azaz hat sort kap a 265. oldalon.

És mindezek után még az oktatás szervezeti kérdéseiről néhány szót (VII. fejezet). A szerző helyesen mutatja meg, hogy a tanítási órarendszer nem „az egyetlen és kizárólagos módszer”. (Remélhetőleg a „módszer” fogalom alkalmazása itt – 306. o. – fordítási pontatlanság, hiszen az előző fejezet tárgyalta a „módszer” kérdéseit.) A gyakorlatban két olyan kipróbált rendszer van, amely hatékonyan tudja támogatni a tanítási órarendszert: az egyik a műhelyrendszer, amelyet laboratóriumi rendszernek is neveznek, a másik a brigád- vagy termelőbrigád-rendszer. A tanulók munkájának e három szervezeti formájához még hozzá kell számítani a kirándulásokat, továbbá az otthon végzett munkát, az órákon kívüli és az iskolán kívüli munkát is. (306. o.)

A szerző helyesen és körültekintően vázolja tehát fel a szervezeti formák rendszerét. Ebben a rendszerben – amint kijelenti – „az abszolút elsőbbség a tanítási órákat illeti”, s ez is fontos tétel, aligha lehetne vitatni.

Ami azonban már vitatható, az *órátípusok* kifejtése. „Az oktatási folyamat több mozzanatát felölelő óra” címen felújítja a nálunk már-már kihálás előtt álló „kombinált” órát a maga őstípusában. Meg kell-e ezt vajon menteni a kihalástól? Mint „kombinált” órát, az itt is leírt sablonos változatában aligha. Bizonyos mértékben ugyanis elmondható, hogy szinte minden óra az oktatási folyamat több mozzanatát felöleli. Van voltaképpen olyan óra, amely bizonyos értelemben nem volna „kombinált”? Nem helyesebb akkor az oktatási folyamat elvszerű rendjében gondolkodni s a folyamat egy-egy adott szakaszában sorra kerülő didaktikai feladat(ok) által meghatározott teendők rendszerét minősíteni egy-egy órává (aminek meghatározott jellege, karaktere van, de nincs okvetlenül „típusa”). *Okoń* – sajnos – elég merev egymásutániságot tételez az általa leírt órátípusokban s ez nem fog segíteni az oktatási folyamat szabadabb értelmezésében. Nehezíti a dolgot, hogy a 316. oldalon egyenesen kijelenti: a speciálisan problémamegoldásra szervezett órátípuson kívül „elvileg egyik formában sem fordul elő a felfedezésre épülő tanulási mód” (316. o.). Ez nyilvánvaló félreértés. A felfedezésre épülő tanulási mód, a problémafelvetés, hipotézis-alkotás és a hipotézis bizonyítása elvileg és gyakorlatilag bármilyen jellegű órában elfordulhat, beleértve még a gyakorló (feladat-

megoldó) órát is. Ilyen egyoldalú állítások miatt fölösleges lenne a gyakorlatnak esetleg „fékeznie” magát, mivel éppen a problémamegoldások számának növelése az előttünk álló történelmi feladat.

A recenzió rendkívüli terjedelme miatt már csupán egyetlen megjegyzés tehető, és pedig az, hogy „*egyéni munka*” *Okoń* által leírt formája (325. o.) ma már túlhaladott. Nem világos, hogy miért jelent ez meg ebben a formában, hiszen nálunk az „*egyéni munka*” jelentős mértékben egyértelmű vagy legalábbis rokon az individualizált munkával, aminek jelentősége – maguknak az új ismereteknek a feldolgozásában is – egyre nő.

*

Mit mondhatunk mindezek után a könyvről? A recenzensnek eszébe jut, hogy 1958-ban a Szovjetszkaja Pedagógika *Danyilov* és *Jeszipov* Didaktikájáról, ami igen jelentős munka volt, ezen a címen írt: Nagy munka, jelentős problémákkal. De lehet, hogy ez volt a cím: Jelentős munka – nagy problémákkal. – Ez a cím jut eszembe az *Okoń*-könyv kapcsán. A jelentős problémákhoz még hozzáfűzném, hogy e problémák egy része nálunk túlhaladott, a könyvben előadott koncepciók egy része a nemzetközi didaktikai irodalomban ma már korszerűbb megvilágításban olvasható. Azzal együtt, hogy örülünk a könyvkiadásban a nemzetközi kapcsolatok fejlődésének (különösen, ha ez kölcsönös), a hazai didaktikai fejlődés érdekében, a pedagógiai közvélemény tájékoztatása érdekében ennyit el kellett mondani.

Nagy Sándor

A NEVELÉSELMÉLETI KUTATÁSOK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI TÖREKVÉSEIRŐL, FELADATAIRÓL, TÁVLATAIRÓL*

1.

A címben jelzett törekvések, feladatok s távlatok megrajzolása sajátos problémák egész körével érintkező neveléseméleti kérdések felvázolását igényelné. Sem a cikk jellege, sem a cikkírók szándéka nem terjedhet ki a felvetődő problémakörök teljes áttekintésére. Megelégszünk néhány fontosnak ítélt témakör érintésével, jelezvén a vizsgálódások irányait, a kutatások és a gyakorlat szükségleteit, illetve a különböző szintű megközelítésmódok értékesnek tartott elemeit.

Nem kívánunk tehát a jelzett munkaértekezlet bemutatásával foglalkozni,** hiszen ezt a megjelenő kutatási és gyakorlati beszámolók jobban elvégezhetik majd. Arról viszont szólnunk kell, miért került a munkaértekezlet tevékenységének központjába a *nevelőiskola problematikája*. (A munkaértekezlet fő témája: „A nevelőiskola helyzete, távlatai s a tanulóifjúság fejlesztésének aktuális feladatai”).

*. Az 1976. május 24–25. napjaink hazánkban tartott II. Nemzetközi Neveléseméleti Munkaértekezlet (Balatonfüred-Zánka) anyagainak elemzése kapcsán a tanulmány csupán jelezni kívánja az ott felvetődött kérdéseket.

** Lásd erről röviden a Pedagógiai Szemle 1976. áprilisi számában megjelent: „Nemzetközi tudományos tanácskozás az iskolai nevelőmunka aktuális problémáiról”. c. összefoglalást (368–371. o.)