

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL 1977

Tantervi, tantervelméleti tanulmányok
Szerkesztették: Kiss Árpád, Mészáros István,
Nagy Sándor (vezető szerkesztő), Szarka József.
Budapest, 1979. Akadémiai Kiadó. 281 oldal

A jól szerkesztett kötet tizenkét írása „forró nyomon” kíséri a hazai pedagógiai gyakorlatot: az új alapidokumentumok elkészítésével egyidejűleg – 1977-ben – állt össze ez a tantervelméleti kaleidoszkóp. Az aktualitásnak számos előnye van: a tárgyalt problémák valódi jelentőségük hangsúlyait veszik fel; természetes módon ugranak elő a jelenségek közötti összefüggések, s így komplex módon rajzolódik ki a tantervelmélet egész problematikája. Az sem utolsó szempont, hogy a nevelésügy iránti érdeklődés ezekben az években speciálisan a tantervi kérdések felé fordult, s ez érdekessé, izgalmassá teszi a tanulmányokat.

A most születő „átmeneti” tantervet – az 1972-ben vázolt perspektíva szerint – az évezred vége előtt jelentősen át kell majd dolgozni. Kétségbeejtően kevés hát az időnk, hogy addigra minden szempontból tudományos alapossggal megtervezett s hitelesen kipróbált dokumentumokat készíthessünk. Ez a kötet kitűnő szempontgyűjteményt ad, hogy mi mindenre kell még gondolni, miféle összefüggéseket kell még áttekinteni.

A válogatás szerencsésnek mondható, hiszen a tantervelmélet jelentősebb témaköreit reprezentálja egy-két tanulmány. A megközelítési módok heterogenitása, illetve a koncepcionális sokszínűség miatt nincs egységes tantervelméleti kézikönyv jellege a kötetnek – ami nem is lehetett feladata –, de érzékeltetni tudja azokat a tantervelméleti s operatív erőfeszítéseket, amelyek az MTA PKCs-ben, az OPI-ban s más kutatóhelyeken folynak, illetve amelyek rövidesen időszerűvé fognak válni.

A tanulmányok sorát Szarka József írása vezeti be („Szempontok a szocialista iskolai nevelés és oktatás elméleti alapjaihoz”). A szerző autonóm általános pedagógiai alapelvek kifejtése helyett konkrétabb célt követ: a tantervi (pedagógiai) tervező munka aktuális elméleti összefüggéseit foglalja össze.

Írásának középponti törekvése a tantervi *korszerűség* értelmezése. Megállapítása szerint „az korszerű, ami az adott társadalom valóságos szükségleteit kielégíti” (17. old.).

Tény azonban, hogy magukat a társadalmi igényeket – azok mennyiségi és minőségi mutatóit – nem ismerjük annyira, hogy ezekre kellő biztonsággal tervezhetnénk az oktatás-nevelés tartalmát. Mihez igazodjunk hát a perspektivikus pedagógiai program kidolgozásakor? Ahhoz, hogy a valóságosan felismert hiányosságokat, funkciózavarokat, konzervatív beidegzéseket leküzdjük? Részben ezekhez is – állítja a szerző –, hiszen mindmáig a „korábban meghirdetett és változatlanul időtálló” időszerrű pedagógiai elveink és céljaink csak részben vagy lefokozottan valósultak meg” (17. old.).

A társadalmi gyakorlat s a társadalomtudományok eredményei egyértelművé teszik, hogy korszerű pedagógiai programjaink kimunkálásában a *marxista személyiségfogalmat* kell központi kategóriának tekinteni. Ha csak jelzésszerűen is, de értelmezi a szerző, hogy mit értsünk személyiség-orientált pedagógián. S mivel a személyiség magát a *világnézeti irányultság* alkotja, ezért pedagógiai teendőink legfontosabbika a világnézeti irányultság biztosítása.

Nagy Sándor tanulmánya („A korszerű didaktika és a tantervek kialakítása”) alapvető pedagógiai összefüggések sokoldalú, szisztematikus kibontását tartalmazza. Különös értéke a tanulmánynak, hogy genetikusan – keletkezése folyamatában – mutatja be az új iskolai alapidokumentumok lényegi vonásait.

Mellékesnek tűnő probléma áll a tanulmány középpontjában, amennyiben a tanterv „műfajának” kialakulását taglalja 1973-tól 1977-ig. Valójában a tervszerű – iskolai és iskolán kívüli – nevelőmunka sorsdöntő kérdésére keresi a választ a szerző: *mit s mennyire szabályozzon a tanterv*; miként valósítsa

meg (Szarka József kifejezésével élve) a „központi akarat” és a pedagógiai szabadság dialektikus egységét.

A szerző osztozik abban a törekvésben, hogy az új tantervek a *nevelés és oktatás egységét* biztosítsák, ezek egységesebb tervezését tegyék lehetővé. (L. 37. old.)

Rendkívül izgalmas dolog a tanulmányban nyomon követni, hogy ez a jövőbe mutató törekvés miként valósult meg a most elkészített alapdokumentumokban. A szerző nyomatékosan hangsúlyozza: „...ami megvalósult: kompromisszum... Az a körülmény, hogy az 'új' több tekintetben valóban túlhaladja azt, amit korábban ki tudtunk dolgozni, nem feledtetheti el, hogy mindaz, ami kimaradt, abban a tekintetben figyelmeztető, amiben 'alulmúltuk' lehetőségeinket a jelenlegi dokumentumok kimunkálásakor” (44. old.).

Ezeknek a megállapításoknak hitelt ad, ahogyan a szerző az új alapdokumentumok valamennyi fejezetét, lényegesebb pontjait rendszerezetten értékeli (a kötet 39–50. oldalain). Az elemzéssel együtt a további évekre szóló feladatainkat is vázolja a szerző, melyek közül a legátfogóbb tennivalónk: „...erősíteni kell majd az oktatási folyamat rendszerszemléletű megközelítését (melynek lehetőségei a programban egy bizonyos formában már adva vannak)” (48. old.).

A mostani tantervi munkálatok taglalása kapcsán általánosabb neveléstudományi problémákat is felvet a szerző, amilyen a pedagógia tárgymeghatározása, avagy a korszerű tantervelmélet problematikája. Bizonyos, hogy mindkét kérdéskör hagyományos értelmezését rohamosan szétfeszíti már a neveléstudomány fejlődése.

A tartalom („mit tanítsunk?”) problematikáját egy rövid – de magvas – tanulmány, N. F. Talizina írása reprezentálja a kötetben („Az oktatás tartalmának szerkezete”). Gondolatai nem szaktárgyi, hanem általános érvényűek, s igen célrátörőek.

Mondanivalójának lényege az, hogy „... az ember sohasem tudja sem elsajátítani, sem megőrizni az ismereteket önmagukban: azok mindig valamilyen tevékenységbe ágyazódnak” (60. old.). Ezért nem az ismereteket, hanem a megfelelő *tevékenységeket* kell tanítani. Az oktatás tartalmának felépítésénél figyelembe kell venni a tevékenység minden alapvető formáját. Az oktatás tartalmának a tevékenységek speciális és logikai eljárásainak rendszerét is tartalmaznia kell, amit tipikus feladatok megoldásával sajátíthatnak el a tanulók.

Kozma Tamás és Nagy József tanulmánya („Iskolakészültség és tanterv”) egészen sajátosan, a kötet többi szerzőjétől – s a gyakorló pedagógusok gondolkodásmódjától – eltérően értelmezi a tantervet, amennyiben mindenféle nevelési program, terv foglatának, gyűjtőfogalmának tekinti azt. A szerzők szerint az egészen tágra értelmezett tantervet („programrendszert”) három „réteg” alkotja: az általános tanterv („a tanterv gerince”), a speciális (tanulótípusonkénti) tanterv és az egyéni tanterv (amit a pedagógusok állítanak össze).

Való igaz, hogy a tanterv hagyományos (akadémikus) értelmezésén már jóideje túljutottunk. Kérdéses azonban, hogy érdemes-e *ennyire* kitágítani a tanterv-fogalmat, s egyúttal beszűkíteni a pedagógiai szabadság lehetőségeit.

A szerzőket nemes szándék vezérelte, amikor rendszerszemléleti megközelítésre törekedtek a nevelési folyamatot szabályozó programok korszerűsítése kapcsán. Jelezni kívánták, hogy a rendszer valamely *részének* változtatása valahogyan a rendszer *egészének* változtatására kigyűrűzik. (89. old.) Tehát a programok módosítása így vagy úgy a rendszer módosításához (fejlesztéséhez) vezet.

A tantervek módosítását, „rétegzését” a szerzők szerint legelőször az iskolába lépő korosztályok heterogenitása teszi szükségessé. Bevezetik az „output-orientált” (kezdő szintre építő) tanterv fogalmát, olyan reményekkel, hogy ez közvetve vagy áttételesen magát a rendszert is átalakíthatja: „... a gyermekek induló iskolakészültségbeli heterogenitásából a tanterv differenciáltabb értelmezésén át a rendszerfejlesztés szükségességéig vezet az út” (88. old.).

A kezdőszakasz átstrukturálására mutató törekvéseket lényeglátóan vázolják a szerzők (a 89. oldaltól), bár kétséges, hogy a felsoroltak speciálisan csak a kezdőszakaszra vonatkoznak-e, vagy inkább a rendszer egészére. Egyáltalán tisztázatlan, hogy rendszerelméleti szempontból vizsgálható-e külön a bemenetre orientálás és a kimenetre, illetőleg a célra orientálás problematikája.

Ágoston György összefoglalója („Az egységesség és differenciáció elvének tantervi következménye?”) a most készülő tanterveink egyik legfontosabb újdonságát elemzi a címben megfogalmazott elvek alapján. Igen tanulságosak a tőkés országokban folyó differenciálási kísérletek, ám ezekről

megállapítható, hogy „... az egységesség elvétől elszakítva alkalmazott differenciáció az oktatásban jelentkező társadalmi igazságtalanság leplezését szolgálja” (110. old.).

A szocialista országokban viszont „... a fejlődés bizonyos stádiumában ellentétbe került egymással az egységességnek és differenciációnak egymástól elválaszthatatlan elve” (111. old.); egyes időszakokban pedig teljesen háttérbe szorult a differenciálás. Mai tanterveinkben viszont „az egységességet erősítő differenciálás szükségessége mind a tanterv óratervi részében, mind az egyes tárgyak tantervében vitathatatlanul vált” (120. old.). Ennek lehetőségeinek és módjainak ismertetését követően számos tantervi, szervezeti és értékelési probléma megoldatlanságára hívja fel a figyelmet a szerző.

Rendkívül jelentős téma méltó feldolgozása *Zrinszky László* tanulmánya is (*„Tanterveink és a világnézeti szintézis”*). Már az első alcím – „Szintézis-e a világnézet?” – nevelési gondjaink kellős közepébe talál, hiszen a világnézeti nevelés hatékonyságának koncepcionális problémáira keresi a választ. Korábbi nevelési gyakorlatunk tipikus korlátai s hibái azt bizonyítják, hogy a szintézis világnézetformáló szerepének félreértése, eltúlzása komoly torzulásokhoz vezethet. Elvi jelentőségű – s a korábban Szarka József által kifejtett tézissel összecsengő – az a megállapítása, hogy „... a marxista-leninista alapon végbevitt szintézis a szocialista iskolában azáltal válik következetesen megvalósíthatóvá, hogy ... a teljes képzést-nevelést minden elemében áthatja ez az egységes világnézet” (130. old.).

A szocialista iskola jelenleg is csak kismértékben él a szintézis *filozófiai* megoldásával, jöllehet az egységes dialektikus materialista világnézet kialakításához nemcsak az előzetesen szerzett ismeretek összegezésére van szükség, de önálló elemzésekre, sajátos szempontú vizsgálatokra is oly kérdésekben, melyek a szaktárgyakban fel sem merülhettek.

A tantárgyi világnézeti nevelés kétféle koncepcióra épülhet: megkereshetjük az adott tárgyak világnézeti hatáslehetőségeit, vagy pedig világnézet-nevelő céljainak megfelelő tartalmakat válogatunk össze, ilyen tantárgyakat létesítünk. Erre a komoly, a tantervelméletben elsőrendű dilemmára reális megoldást ajánl a szerző. De bármily fontos kérdések ezek, tanulmányát így zárja a szerző: „a világnézet sohasem egyszerűen az iskolában elsajátított ismeretek szintézise, hanem a teljes életgyakorlat” (139. old.). S ez már több, mint tantervelméleti probléma.

Szebenyi Péterné elemző tanulmánya (*„Erkölcsei nevelés és korszerű tanterv”*) az új tanterveink értékelő írások között az elsőkhöz tartozik. Még nem is a kész tantervet, csak a tervezeteket vizsgálhatta a szerző, de így is racionálisak megállapításai. A vizsgálódás a tantervek direkt cél-, feladat- és követelményrendszerének morális összetevőire irányult: a munkatevékenységgel kapcsolatos viszonyhálózat, a világnézeti-politikai értékek, s a társadalomhoz való viszony, az emberkehez, a családhoz való viszony s a személyiségnek önmagához való viszonya tantervi megfogalmazására. Az általános iskolai és gimnáziumi tervezetek tényszerű elemzésével a szerző azt kívánta kideríteni, hogy miféle tanulói *személyiségideál* rajzolható meg az előforduló személyiségjellemzők összegezésével.

A végleges tanterv lényegesen módosította a tervezetet, ennek ellenére a szerző kritikája helytálló maradt: „Mindkét iskolatípus tanterveiből hiányolom a szocialista-kommunista személyiség típus szükséges és kívánatos személyiségjegyeinek tudatos elemzését” – írja a szerző (159. old.). Különösen a gimnáziumi tervezetet – annak koncepcióját, kifejtetlenségét – marasztalja el.

Ballér Endre igen széles spektrumú, nagyszabású témával jelentkezik a kötetben (*„A tantervi követelményrendszer alapvető problémái”*). A szerző gondolatmenetének egyik síkja genetikai (a megelőző tanterv, a mostani tanterv követelményrendszerének értékelése, a továbbfejlődés problémái); másik síkja pedig logikai-rendszerezelméleti (amennyiben a személyiségformálás szabályozóinak: a céloknak, feladatoknak, követelményeknek, eszközöknek, teljesítményszinteknek stb. strukturált rendszerbe foglalását indokolja). A témák sokasága miatt a tanulmány számos helyén csak tézisszerű kifejtésre volt mód, ám így is figyelemreméltó kísérletet tett a szerző a tantervi követelményrendszer problematikájának átfogó, rendszerezelméleti bemutatására.

Báthory Zoltán a tantervelmélet, pontosabban a tantervkutatás és fejlesztés részterületének, a tantervi értékelésnek egyik problémaköréből közöl tanulmányt (*„A feladatelemzési módszer alkalmazása a tantervi értékelésben”*). Tulajdonképpen a tanítási-tanulási folyamat szabályozási kérdéseinek tanulmányozására való a jelzett módszer.

A tanulók feladatmegoldásai (teszteredményei) alapján a tantervfejlesztésben hasznosítható adatokhoz, mutatókhoz juthatunk. A feladatelemzés kapcsán a tanulók tévedéseiről, a gyengék és jók közötti különbségek jellegéről szerzett információk ugyancsak a tantervfejlesztést segíthetik.

A Kőte Sándortól származó szemelvény („*A szocialista munkaiskola tantervi lehetőségeinek neveléstörténeti vonatkozása?*”) izgalmas és jelentős közoktatáspolitikai vita részesévé avatja az olvasót: miként indultak el 1917 után egy új típusú munkaiskola megteremtésének útján – micsoda koncepcióális vajúdas közepette! – a szovjethatalom iskolái. Az akkor felmerült érvek és ellenérvek nálunk is rendre visszatérnek, amikor közoktatási reformokra kerül sor: nem haszontalan ezért a neveléstörténeti tanulások emlékezetbe idézése.

Gecső Ervin tanulmánya már nem a hagyományosan, hanem a korszerűen értelmezett tantervelméleti problematikába tartozik. („*A programozás, a multimédia-rendszerek, az optimalizálás eredményeinek érvényesíthetősége az oktatási folyamat szabályozásában?*”). A szerző mondanivalója egyszerű: a mai oktatási eszközök, eszközegek lehetővé teszik az új tanterv megvalósítását, az új tantervi hangsúlyok (individualizálás, differenciálás, önálló tanulás stb.) érvényesítését. Az igazoló tapasztalatok leírása mellett talán nem ártott volna a további feladatokra, megoldatlan s nyitott problémákra nagyobb figyelmet fordítani.

Gyaraki F. Frigyes hasonló témájú írása komoly szakmai apparátust felvonultató tanulmány. Különös figyelmet érdemel az a fejezet, melyben a programozásban érvényesülő szemléletnek az oktatástervezés egészére való kiterjedéséről esik szó. A sok helyütt elvont megállapítások, hivatkozások talán több bizonyítást érdemeltek volna.

A kötet – egyenlenségei, hézagai ellenére is – kitűnő szolgálatot tesz a legújabb iskolai alapidokumentumok korszerű értelmezésére, megvalósítására. Mostani gondjaink elemzésével feltétlenül biztonságosabban végezhetjük a permanens korszerűsítési munkákat. A nem éppen hibátlanul nyomtatott könyv bizonyosan időtállóan őrzi majd a szerzők, szerkesztők jövőnek is szóló üzenetét.

Fábián Zoltán

KÖTE SÁNDOR: A TANÁCSKÖZTÁRSASÁG KÖZOKTATÁSPOLITIKAI ÉS PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEI

Budapest 1979. Tankönyvkiadó. 234 oldal

Kiemelkedő forradalmi hagyományunk őrzéséről és ápolásáról van szó. Hogy bármilyen történeti hagyomány éljen, társadalmi érdeklődést váltson ki, eleven funkciója legyen a jelen formálásában, nincs jobb mód, mint a téma ismételt, mind elmélyültebb vizsgálata, tudományos kutatása. Ez a dicséretes szándék vezette a Tankönyvkiadó Vállalatot, amikor Kőte Sándor tanulmányát a Magyar Tanácsköztársaság 60. évfordulója alkalmából megjelentette. Ismert és szerencsésen adott volt, hogy a szerző tárgyából már korábban is jelentős eredményeket publikált.

Az első magyarországi proletárdiktatúrára vonatkozó kutatások több „hullámban” érkeztek napjainkig. Talán a legjelentősebb, a marxista történeti kutatás módszerét legszélesebben és legmélyebben alkalmazó időszak a Tanácsköztársaság 50. évfordulója körül bontakozik ki. A szerző kutatói érdeme, hogy ezeket jól ismeri, jelentős helytörténeti adalékokkal is gazdagítja a korábbi képet, forrásaira támaszkodva – azokat kritikailag elemezve is – magasabb szinten – neveléstörténet-írásunk mai eredményeinek megfelelően – foglalja össze a témát. Ez is a tanulmány aktualitása mellett szól. Másik erénye: a korábbi kutatásokat meghaladva, jobban beleágyazza a proletárdiktatúra első hazai jelentkezését a nemzetközi munkásmozgalom egyetemes történetébe, ugyanakkor kellő figyelmet szentel és akcentust ad a hazai neveléstörténeti előzményeknek, párhuzamoknak. Ha a kép így gazdagabb, mélyebb, elemzőbb lett és ezért közelebb is kerül hozzánk, az értékelés alappillérei konstansak: miként a „Mindenkihez” felhívásban olvashatjuk, a Tanácsköztársaság megkezdte „a nagy alkotások sorozatát