

NAGY SÁNDOR: A TANANYAG ÉS AZ OKTATÁSI FOLYAMAT TERVEZÉSÉNEK IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI

Budapest, 1979. Tankönyvkiadó. 159 oldal
Pedagógiai Közlemények 20. sz.

A Pedagógiai Közleményeknek, az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszéke sorozatának új kötete Nagy Sándor professzor utóbbi 5–6 évben végzett didaktikai, pontosabban tantervelméleti kutatásaira épülő hét tanulmányt tartalmaz. Sokféle kérdés kerül ezekben elő, a tanteremtől a didaktikai forradalomig és az iskolarendszer továbbfejlesztéséig terjed a látóhatár. Mégis egységes művel állunk szemben, amelyben a fő témának, a tananyag *vagyis* az oktatási folyamat tervezésének az elmélet és a gyakorlat egységében történő komplex szemlélete, elemzése biztosítja az összetartó erőt.

A korszerű tantervelméltre jellemző módon a tananyag és az oktatási folyamat tervezése *kétféle nézőpontból* kerül megvilágításra a tanulmányokban: egyrészt a központi pedagógiai dokumentumoknak, a tanterveknek, másrészt az oktatási folyamat „finomstruktúrájának”, a tanítás–tanulás gyakorlatának a „szintjén”. E két megközelítés szerves egységet alkot ugyan, de dolgozatok többnyire vagy az egyik vagy a másik kérdésre összpontosítanak.

„A didaktikai forradalom és az oktatási folyamat tervezésének új lehetőségei” (9–26. old.), „A korszerűség értelmezésének rendszerszemléletű megközelítése [a korszerűség értelmezése az oktatásban]” (27–36. old.) „A korszerű didaktika és a tananyag átfogó jellegű tervezése [a tantervek kialakítása]” (83–110. old.) és „A tananyagtervezés iskola-rendszer-tani összefüggései” (111–116. old.) elsősorban a központi tervezést, a dokumentumokat, a tantervek fejlesztését vizsgálják. „A tananyag, illetve az oktatási folyamat tematikus tervezése” (37–63. old.), a „Programozási és gondolkodási stratégiák az oktatási folyamat tervezésében” (65–82. old.) és „Az oktatási folyamat tervezése és a pedagógiai technológia” (117–146. old.) c. tanulmányok viszont főként a pedagógiai gyakorlatban realizálódó tanítási–tanulási folyamat tervezését, optimális struktúráját tárgyalják.

A kötet dolgozatait egységbe fogó koncepciót a következő vonásokkal jellemezhetjük leginkább: 1. a tanterv és a tantervelmélet körének kitágítása; 2. a tananyag, az oktatási folyamat nevelésközpontú felfogása; 3. a központi dokumentumokban tervezett és a pedagógiai gyakorlatban megtestesülő oktatási folyamat egységes szemlélete; 4. a „pedagógiai realizmus” érvényesítése. Nézzük meg ezeket egy kissé közelebről is!

1: A tanulmányok tanterv és tantervelmélet felfogása lényegesen kitágítja a „hagyományos” kereteket. A „rendszerszemléletű tananyagtervezés”, „szocialista értelemben felfogott curriculum” tartalmát tézisszerű megfogalmazásban is megtalálhatjuk a 104–105. oldalon. (Ugyanezeket a gondolatokat olvashatjuk a Pedagógiai Lexikon IV. kötetében is.) A tananyag kiválasztásának és elrendezésének két nagy, klasszikus tantervelméleti témakörén belül csoportosítva világítja meg a szerző a differenciált cél- és feladatrendszer kérdéseit, az alapvető műveltségi javak nevelési tömbjeinek, integrációjának, a tantervi tananyag struktúrájának, a követelményrendszer kidolgozásának problémáit, az elsajátítás és fejlesztés szempontjainak érvényesítését. Egyes hazai és nemzetközi tantervelméleti műhelyek más csomópontokat is kialakítottak (így például a tantervi követelményrendszer és ezzel összefüggésben a tantervi értékelés, a „rejtett tanterv”, a tantervfejlesztés stratégiája, szerepe a köznevelési rendszer reformjában). A kötetben ezekre is történnek fontos utalások (kár, hogy a tananyagtervezés és az iskolarendszer fejlesztésének összefüggéseivel épp a legvázlatosabb fejezet foglalkozik, amelyben nem az egész középfokra, hanem csupán a középfiskolákra terjed ki a szerző figyelme).

Ennek a tantervméleti koncepciónak az alapján érthető és – különösen hazai didaktikánk első számú művelőjétől olvasva – nagy fontosságú az a következtetés, hogy „ha... a didaktika a maga kutatási erőfeszítéseit a tantervi és tantervméleti munkálatokra összepontosítja, olyan *integrációt hajthat végre saját kutatási tematikájában*, amellyel önmagát is a legnagyobb mértékben fejlesztheti, a fejlődés új stádiumába juttathatja.” (14. old.)

2. A tananyag és az oktatási folyamat nevelésközpontú felfogása tovább mélyíti és szélesíti az ismeretszerzés-alkalmazás dialektikus struktúrájával kapcsolatos ismereteinket. Nem is „csupán” oktatási, hanem pedagógiai folyamatvezetésről van szó, „amelynek az oktatási folyamat integráns része, ... a tananyagtervezést még átfogóbb összefüggésekbe ágyazza, és az oktatási folyamat par excellence didaktikai tényezőin túl, annak nevelő hatékonyságát állítja előtérbe.” (6–7. old.) Ebből az alapállásból hangsúlyozza a szerző, hogy az egyes tantárgyak feladatkitűzésének „eddig modelljét újjal kell felcserélni”. Az ismeretgyűjtést előtérbe állító tantárgytervezéssel szemben arra van szükség, hogy „*a nevelés általános céljával összhangban megfogalmazott konkrét nevelési feladatokhoz mérten, azoknak alárendelten keressék meg az adott művelődési szektornak azokat az alapvető javait, melyek a korszerű alpműveltséghez valóban nélkülözhetetlenek.*” (15. old.)

A nevelőiskola szempontjából vizsgálják a tanulmányok az integrált oktatás különböző válfajait, lehetőségeit (22–25. old.), egy integrált pedagógiai alpdokumentum kidolgozásának – a nevelés és oktatás új terveinek elemzésére épített – problematikáját (93–104. old.). Mindezek tanterveink továbbfejlesztése szempontjából is fontos megállapítások.

3. A központi dokumentumok és a pedagógiai gyakorlat tananyag- illetve oktatási folyamatvezetésének összefüggései állnak a kötet egyik vezető – először itt publikált – tanulmányának a középpontjában. (A tananyag illetve az oktatási folyamat tematikus tervezése.) Mélyreható elemzéssel mutat rá a szerző arra, hogy a tematikus feldolgozás elsősorban elvi-tartalmi menet, amelyre a modern oktatásszervezeti formák, a korszerű metodikai kombinációk, az oktatás eszközeinek az alkalmazása épül. Mindezek során bontakozhat ki a megismerés dialektikus útja. (49. old.) A produktív tanulói tevékenység és gyakorlat átfogó szerepét, jelentőségét hangsúlyozva elvi poliemiába is bocsátkozik (sajnálatosan kevés az ilyen vita pedagógiai szakirodalomban!). (52–55. old.)

A kötet több tanulmányában is előtérbe kerül az oktatási folyamat struktúrájának az elemzése. Az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékének a kutatásai mindenekelőtt a problémakitűzéssel induló ismeretfeldolgozásra, a cselekvésből kiinduló tanulás szerkezetére és a deduktív jellegű ismeretfeldolgozásra összpontosítanak. Ez utóbbi négyféle modelljének gyakorlati példákkal történő bemutatását találjuk a programozási és gondolkodási stratégiákkal foglalkozó fejezetben. (74–82. old.) Ezek a kutatások mind a tantervek és a tankönyvek struktúrájának a kialakításában, mind a pedagógiai gyakorlat oktatási folyamatának az irányításában jól használhatóak.

A tematikus tervezés és az oktatási folyamat struktúrájának megfelelő kialakítása összetett látásmódot követel. Ebben a rendszerben kapja meg a pedagógiai technológia is a megfelelő helyet. „A pedagógiai technológia – olvashatjuk az e témának szentelt tanulmányban – nem független jelenségcsoport, hanem függő viszonyban van a nevelés célrendszerétől s ezen belül a korszerű didaktikai koncepciót jelentő „didaktikai tényezők”-től (bár minőségileg új színvonalra emeli a tanítási–tanulási folyamatot, és ebben az értelemben nem egyoldalú függésről, hanem a célrendszer és a pedagógiai technológia kölcsönhatásáról kell beszélnünk.” (121. old.)

A tanítási–tanulási folyamat gyakorlatban megvalósuló tervezését, tartalmának tényleges struktúráját, bizonyos esetekben tananyagát is végső fokon a pedagógus határozza meg az adott körülmények, feltételek ismeretében. A tantervek szerepe az, hogy ezt a „pedagógiai szabadságot” megalapozzák, tudományosan meghatározva, kimunkálva a tantervi anyagot és „feldolgozásának optimális rendjét (menetét)”. (86. old.) Ezzel függ össze az, hogy a tantervmélet olyan nagy figyelmet fordít a taxonómiákra. A kötetben erre inkább csak utalások találhatók, s ezek a céltaxonómiák kidolgozásával kapcsolatban bizonytalanságban is hagyják az olvasót. A pedagógiai célok komplex jellege szerintem nem teszi lehetővé a taxonómikus struktúra alkalmazását, a hierarchikus viszonyrendszerbe illesztést. Ugyanakkor nagyon termékeny megközelítésnek látom a cél- és a követelménytaxonómiák mellett, illetve azokkal összefüggésben „a *tananyag* megfelelő taxonómiai elemzésének” a hangsúlyozását. (90. old.)

4. Már az eddigiiek is érzékeltethetik, hogy a kötet egész szemléletét és az egyes tanulmányokat is a „pedagógiai realizmus” hatja át. Ez készíti a szerzőt arra, hogy a frontális munkában rejlő korszerű-

sítési lehetőségeket megkülönböztetett figyelemmel vizsgálja. Ennek alapján fejleszti tovább a szervezeti formák rendszerét, beépítve az egyedül, a párban és a munkafüzetrel végzett tanulási tevékenységeket is. (59–60. old.) Az iskolai pedagógiai gyakorlat szempontjából hangsúlyozza az egyik tanulmány, hogy „*differenciáltan kell beszélni az oktatási folyamatról: meg kell különböztetni annak vezérelt és szabályozott (vezérelhető és szabályozható) szakaszait. A vezérelt szakaszokat (manapság gyakran említik „hagyományos” tanórákból álló szakaszoknak) semmivel sem kell kevésbé szükségesnek tartani, mint a szabályozottakat. Noha a szabályozás volumenének növelése az a történelmi feladat, amely napjainkban előttünk áll, tudnunk kell, hogy a vezéreltségek és szabályozásnak mindenkor meglesz egy optimális aránya az oktatási folyamatban.*” (62. old.) A „*kellőképp differenciált tanterv*” (86. old.) igénye – amelyet a szerző összehasonlító elemzéssel is alátámaszt – ugyancsak a nevelő és oktató munka hatékonyabb irányításának, a felismert szükségszerűségekre épülő pedagógiai szabadság megalapozásának a szempontjából válhat világossá. Jellemző, hogy amikor a szerző az egyik központi pedagógiai útmutatónak az iskolai tanulásra vonatkozó megállapításával vitázik, akkor is a tényleges gyakorlatra hivatkozva érvel (holott az idézett megállapítás nem a „valót”, hanem a „kellőt” hangsúlyozza, s így már nem olyan nagy a különbség a két álláspont között). (103. old.)

Ebben az összefüggésben emelhető ki és értékelhető igazán a kötet tanulmányainak tömörsége, a stílus szinte axiómaszerű ereje, egyszerűsége, a gondolatok, az érvelés tisztaságát, logikáját maradéktalanul érvényesítő szerkesztés és nyelvezet.

Ballér Endre

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL. 1975–1976.

Szerkesztette *Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József*

Budapest 1979. Akadémiai Kiadó. 479 oldal

Aki elolvassa a közismertté vált IEA nemzetközi vizsgálat tapasztalatait, következtetéseit összegező kötetet vagy bármely tanulmányát, első benyomása a „feszengő” csalódottság. Feszengést váltanak ki ezek az írások az olvasóból mindenekelőtt azért, mert illúziókat rombolnak, tágasnak hitt lehetőségeink, pedagógiai optimizmusunk elé lefegyverző korlátokat látszanak emelni. Nem a szerzők, az adatok, azok hitelességének, megbízhatóságának problémái. A kezdeti csalódottság feltehetően abból táplálkozik, hogy egyfelől azok a következtetések, amelyeket méltányolni tudunk, jórészt mérések nélkül is régi igazságok, másfelől viszont a következtetések egy része előtt értetlenül állunk. Maguk a szerzők is (helyesen) óvatosságra intenek. Önkéntelenül felmerül az olvasóban: „Tényleg itt tartunk?” „Valóban erre vagyunk csak képesek a gyakorlatban és a kutatásban?” „A változtatás lehetőségei ilyen szűk korlátok közé zártak?”

A magyar pedagógus számára történelmi okok miatt szokatlan, hogy egy nagyszabású komplex empirikus kutatás adataival ismerkedhet. Sajnos ez az első ilyen kutatás a magyar pedagógia történetében. Ezért a pedagógus olvasó nem lehet kellően felkészülve befogadására, megítélésére, értékelésére.

Természetesen nem az olyan (ma már az előzetes publikációkból közismert) következtetésekre gondolok mint: az olvasás–megértésben más országokhoz viszonyítva nagyon alacsonyak az eredményeink, természettudományos oktatásunk viszont előkelő helyet foglal el a nemzetközi mezőnyben. Nem a részletek, a részadatok okoznak gondot, hanem az összkép.

Mielőtt ezt az összképet közelebről megtekintenénk, vegyük számba, a kötetben fölkinált tanulmányokat és azok fontosabb mondanivalóit.

A könyv három részre tagolódik. Az első részben *Kiss Árpád* ad képet a tanulmányok nemzetközi összehasonlító eredményeiről (leginkább ő feszegeti az általános problémákat is). *Báthory Zoltán* szakszerű, jól követhető és áttekinthető tájékoztatást ad az IEA-vizsgálat módszereiről, lebonyolításáról.

Ismeretes, hogy Magyarország három területen (olvasásképesség, természettudományos oktatás és angol nyelv) kapcsolódott be a nemzetközi vizsgálatba az iskolarendszer különböző szintjein. A könyv gerincét e három területről egy-egy nagyobb tanulmány adja (65–342. old.). Ezekhez kapcsolódik negyedikként kissé szervetlenül *Kozák Gyula* érdekes és sok megfontolásra érdemes kisebb tanul-