

ÚJ PERIÓDUS AZ OKTATÁSELMÉLET FEJLŐDÉSÉBEN

A didaktikai kérdések alakulásának nemzetközi és hazai helyzetét áttekintve természetes módon juthatunk arra a megállapításra, hogy az utóbbi egy–másfél évtizedben az oktatáselmélet több területén következtek be lényeges szemléletbeli módosulások, és egyes problémák az újabb kutatási eredmények beáramlása következtében árnyaltabb, differenciáltabb válaszokat kaptak. Ezzel együtt az interdiszciplinaritás újabb lehetőségeinek bekapcsolódása módot nyújtott a tanítási-tanulási folyamatnak, a didaktika e központi fejezetének komplexebb megközelítésére; a gyakorlat egyes innovációs folyamatainak empirikus következményei pedig a tantervelméletben, de még inkább a szervezeti formák, módszerek, eszközök területén hoztak látványos eredményeket.

Mindezeket a változásokat, módosulásokat egyelőre könnyebb regisztrálni, semmint valamiféle szintézisüket megkísérelni, illetve annak megállapítására vállalkozni, melyek ezekben a tartós és legfőbb fejlődési tendenciák, s melyek viszont azok az esetenkénti látványos ötletek, „sziporkák”, amelyek a karaván haladása közben felröppennek, de útközben – legalábbis részben – elmaradnak, kihunynak.

Annak érdekében, hogy az oktatáselmélet alapvető fejlődési tendenciáit körültekintően tudjuk – legalább vázlatos formában – megrajzolni, két irányban célszerű elindulni, illetve két vizsgálati módszert bevezetni:

– egyrészt szükséges összehasonlító-pedagógiai módszerrel feltérképezni azokat a koncepciókat, melyek a 60-as, 70-es évek didaktikai fejlődésének főbb útjait mutatják, vagy legalábbis reprezentatív jellegűeknek látszanak a didaktika-fogalom modern értelmezése tekintetében;

– másrészt ugyanakkor nélkülözhetetlen eljárás annak áttekintése – mintegy fejezetről fejezetre haladva az oktatás elméletében –, hogy valójában mi módosult, mi az, ami szemléletbelileg, minőségileg, lényegileg változott; ez a bármilyen vázlatos konkrét áttekintés mintegy induktív lehetőséget biztosít abban a tekintetben, hogy megállapíthassuk: hol tartunk és merre haladunk? Ez a ténybeli vizsgálódás egyszersmind választ adhat arra a kérdésre is, ami e tanulmány címében állító formában ugyan, de egyelőre még inkább hipotézisként található, vagyis, hogy új periódusról van szó – igazán arról van-e szó? – a fejlődésben.

A komparatív vizsgálódás és a didaktika jelenlegi helyzetének horizontális áttekintése együttesen talán választ adhat a nagy kérdésre is, amelyre ma – rendkívül ellentmondó, esetenként a régít egyszerűen és nem-dialektikusan tagadó álláspontok tömkelegében – mindenképpen válaszolni volna jó: *“Quo vadis Didactica?”*

Ami elsőként a komparatív jellegű vizsgálatot illeti, ebben a tekintetben elegendő szemügyre vennünk néhány pregnánsnak tűnő felfogást a 60-as és 70-es évekből.

Egyikét ezeknek az a figyelemre méltó munka képviseli, amely *J. S. Bruner* 1966-ban *Toward a Theory of Instruction* címen megjelent művének magyar fordításaként 1974-ben nálunk is napvilágot látott. Sajátos körülmény, hogy az eredeti cím, amely egyszerűen „Egy oktatáselmélet felé” volt, magyarul ezt a hangzatos – és némileg megtévesztő – megfogalmazást kapta: „Új utak az oktatás elméletéhez”. Bruner ennél valamivel kevesebbet ígért, minthogy főképpen azokra az „*átalakulásokra*” kívánt utalni, „amelyek az oktatásról való elmélkedés során figyelmet érdemelnek”. (*J. S. Bruner: Új utak az oktatás elméletéhez*, Bpest, 1974. 41. o.)

Ezeket az „*átalakulásokat*” összességükben olyanokként értékelte, hogy a nagy kérdésre, merre tart a fejlődés, már könyve címe szerint is így válaszolhatott: „egy oktatás-elmélet felé”.

Különböző okok miatt úgy tűnik, itt az „oktatáselmélet” kifejezésben érdemes külön is aláhúzni a második tagot, az *elmélet* kifejezést. Ezt a hangsúlyt mindenekelőtt az a körülmény indokolja, hogy Bruner az oktatást olyan törekvésnek minősíti, amely arra irányul, hogy a fejlődést elősegítse, alakítsa; következésképp az a véleménye, hogy az oktatás „valójában annak *elmélete*, hogy miképpen lehet a fejlődést különféle módszerekkel előmozdítani”. (I. m. 13. o.)

Az oktatás és fejlődés összefüggéseinek a didaktika tengelyébe való állítása – amely itt fundamentális dolognak látszik – figyelemreméltóan egybevág azzal a nagy jelentőségű munkálattal, amely a Szovjetunióban *Zankov* nevéhez fűződik s amelyben – egy *modern kísérleti didaktikai koncepció* keretében – tudvalevőleg szintén a fejlődést-fejlesztést állították a középpontba.

Bruner a fejlődés különféle módszerekkel való előmozdítása érdekében a továbbiakban az oktatásról úgy beszél, mint ami az „állandó feltalálás folyamatában van”, s lényegének „*új meghatározását* az egyéni értelmi fejlődés természetére vonatkozó tudásunk megnövekedése indokolja”. (41. o.) Feltárja azokat az alternatívákat is, amelyek az oktatás szempontjából alapvetőek. „Minthogy a tanulás és a problémamegoldás alternatívák felkutatásán múlik, azért az oktatásnak arra kell irányulnia, hogy a tanuló számára az alternatívák felkutatását könnyűvé tegye és szabályozza”. (I. m. 70. o.)

Mindezeket a megállapításokat a maguk instruktivitásában nem lehet eléggé nagyra értékelni; az oktatáselmélet teoretikus irányú fejlődésének lényeges kérdései vannak itt részletezve, még ha Bruner csak ilyen nagyvonalú címetek ad is, mint például: „Vázlatok az oktatás elméletéhez . . .”

Méltányolva a fejlődés fontos momentumait, szükséges ugyanakkor néhány alapvető problémára is utalnunk ebben a műben. Az egyik már magábanvéve az, hogy miközben cím szerint tételezi, sőt elővételezi egy oktatáselmélet létét, ugyanakkor ezt az elméletet mindenestől a pedagógiai pszichológia tárgykörébe illeszti. (A pedagógiai pszichológia „magvának” mondja műve 62. lapján). Ezzel azonban mindjárt ki is rekeszti azokat az „*átalakulásokat*”, amelyek interdiszciplinárisan más oldalról (filozófia, szociológia, „metatudományok”) torkollnának a didaktikába.

Ami legalább ilyen nagy baj, hogy – az oktatáselméletet pedagógiai-pszichológiai kérdéskörként kezelve – kifejti a régi, már *Claparède* óta ismételtetett álláspontot, hogy ugyanis ennek az elméletnek nem feladata „az oktatás céljairól dönten” (43. o.), ez a

döntés a politikára tartozik. Így viszont az oktatáselméletet az oktatás intencionalitásának manapság örvendetesen erősödő tendenciájától fosztja meg s ez ismét szinte a lét és nemlét kérdésével állítja szembe a Bruner által éppen útjára bocsátott elméletet.

Ennek (és egy-két más problémának) ellenére nyilvánvaló itt egy alapvető fejlődési tendencia: az oktatás lényegének új meghatározása, az oktatás és fejlődés összefüggéseinek a központba állítása, az oktatás irányultsága szempontjából az alternatívák felkutatásának hangsúlyozása – ezek már önmagukban is olyan motívumok, melyek arra mutatnak, hogy a didaktika fejlődésének új periódusa itt több argumentum által is komoly bizonyításra talál.

A didaktikai fejlődés egy másik kiemelkedő csúcának azt a munkásságot kell tekinteni, amely – időben részben meg is előzve a Brunerét, de hatásában messze áttevődve a 70-es évekre – *L. Zankov* nevéhez fűződik.

Ebben az esetben a didaktikai fejlődés új periódusának kritériumait egyszerűbben lehet bemutatni, ezek ugyanis néhány pontban röviden összefoglalhatók:

a) Az első mindenesetre egy elméletileg lényeges kérdés, és pedig a didaktika *tárgyának* új meghatározása. Zankov már a 60-as évek kezdetén elméleti analízisek sorában mutatta ki, hogy a didaktika tárgyának szokásos meghatározása nem kielégítő. (Lásd: „Az oktatás didaktikai alapjai”. In: Az új iskolának új didaktikát. Bpest, 1964, 7., 10., 11. stb. oldalain).

b) Egy másik – az imént már említett – motívum ebben a koncepcióban az *oktatás és fejlődés kölcsönhatásának* vizsgálata, mint a modern didaktika legfőbb feladata. Ezzel kapcsolatos az a követelmény, amit Zankov így szövegez: „A didaktika tárgyának helytelen értelmezése abban is kifejezésre jut, hogy az ismeretszerzési folyamatoknak és a diákok fejlődésének lélektani vizsgálatát már nem sorolják a didaktikának mint tudománynak a tárgykörébe”. (I. m. 11. o.)

c) Egy harmadik pregnáns vonása a Zankov-féle új didaktikai koncepciónak a *tudományos kísérletek* bevezetése s ezek alapján az oktatás és a tanulók fejlődésének kölcsönhatásából adódó *törvényszerűségek* feltárása. („A pedagógiában már régen kialakult az a vélemény – mondja, – hogy az oktatásnak nemcsak az ismeretek elsajátítása, hanem a tanulók fejlődése szempontjából is igen nagy jelentősége van. Mindmáig nem mutatták ki azonban megbízható és tudományos kísérletek alapján, hogy tulajdonképpen milyen kölcsönhatásban van az oktatás a tanulók fejlődésével és milyennek kell lennie az oktatásnak ahhoz, hogy maximális hatást gyakoroljon a gyermekek fejlődésére . . .”) (I. m. 20. o.)

Méltán mondhatjuk el ma már, hogy a szocialista célkitűzésű *kísérleti didaktika* kialakulása szempontjából a Zankov-féle koncepció és kísérleti gyakorlat: mérföldkő, nemcsak a szovjet, hanem a nemzetközi didaktikai kutatásban.

d) Végül különleges hangsúlyt ad a zankovi koncepció azoknak a tudományos elemzéseknek, amelyeknek feladata a véletlent a szükségszerűségtől megkülönböztető *tudományos kritériumok* feltárása. („Példákat hoznak fel – mondja – az iskolák tapasztalataiból, ezek a példák azonban „a levegőben lógnak”, hiszen hiányoznak azok a tudományos kritériumok, amelyek segítségével meg lehetne különböztetni a véletlent a törvényszerűtől”. – I. m. 16. o.)

Ha mindehhez még hozzászámítjuk az interdiszciplinaritás fontosságának meggyőző hangsúlyozását, akkor kétségtelen, hogy itt egy tudományos kísérletekkel megalapozott és elméletileg új színvonalra emelt didaktika körvonalai bontakoznak ki.

Tanulmányunk szempontjából – eltekintve most az érintett koncepció sokféle más értékétől – ez az a fő jellegzetesség, amely dokumentálja a fejlődési irányt és mellette szól a tanulmányunk címében elővételezett állításnak. Mellette szól még akkor is, ha természetesnek kell tekintenünk, hogy a didaktika tárgyának, feladatainak, kutatómódszertanának, interdiszciplináris kapcsolatai kiépítésének, az oktatás és fejlődés kölcsönhatására való beállítódásának – egyszóval mindannak, amit Zankov az új fejlődési periódus szempontjából nélkülözhetetlennek tart, nem tíz-tizenöt évnyi megvalósulási ideje van; ez hosszabb távú program; a megvalósulás határozott kezdeti tényeivel azonban mindenképpen számolnunk lehet és kell is.

Más didaktikai koncepciók, melyek komparatív jellegű vizsgálódásunkba szükségképpen bekerülnek, hely és idő hiányában csupán érintőlegesen szerepelhetnek.

Nem lehet említés nélkül hagyni *Lothar Klingberg* 1974-ben megjelent *Einführung in die Allgemeine Didaktik* című művét, ha a didaktika új periódusáról akarunk beszélni.

Klingberg először megállapítja: a didaktikának az a feladata, hogy a tanítás és tanulás általános *törvényszerűségeit* kutassa és feltárja, a nyert felismeréseket rendszeres összefüggésbe hozza, és ezzel *elméletileg megbízható tudományos alapot* teremtsen a pedagógus oktató munkájához.

Ehhez a magától értetődő – s az elméleti megalapozottságot már itt különlegesen hangsúlyozó – megállapításhoz a továbbiakban ezeket a jellemző megjegyzéseket fűzi:

A didaktika mindenekelőtt az oktatási gyakorlat haladó tapasztalatait általánosítja, és megkísérli az összes didaktikai jelenség rendszeres összefüggésbe hozását – ebben az értelemben *oktatáselmélet*. A gyakorlatilag tevékeny pedagógus azonban nemcsak didaktikai kategóriák (törvények, elvek, tanítási formák stb.) rendszerezését várja el, hanem biztos eligazítást, segítséget kíván meg oktatási tevékenységéhez. A didaktikának tehát hozzá kell járulnia a tanítás mesterségének vagy művészetének elsajátításához is – ebben az értelemben *oktatástan*. (I. m. Berlin, 1974. 44–45. o.)

Némileg problematikusnak tűnő s bizonyos ellentmondást is jelentő kettősségről van itt szó; mindenesetre az oktatástan inkább praktikus, az oktatáselmélet inkább teoretikus jellegű fogalomnak mutatkozik. Nem teljesen világos, vajon a kettő koegzisztenciájára kell-e gondolnunk a Klingberg-féle koncepció szerint, annyi azonban bizonyos, hogy teoretikus bázist ez a koncepció is nemcsak tartalmaz, hanem egyenesen feltételez. Itt a két fogalom kapcsán a didaktikának mintegy a fő jelentésváltozásai állnak előttünk.

Legújabban pedig már olyan jelentésváltozatok is megjelennek a pedagógia nemzetközi színterén, amelyek „rendszer szemléletű didaktika” címen a hagyományos kifejezést ugyan használják, azonban a didaktika történelmileg kialakult törzanyagából ebbe a koncepcióba már alig ágyazódik be valami; a didaktika maga „makrotechnológiává”, a szakmódszertan „mikrotechnológiává”, a tanítási óra felépítése a tanítási óra „technológiájává” válik; még maradnak ugyan az „alapelvekkel” kapcsolatos részek (bár ezek elmaradása okozná a legkevesebb hiányérzést), valamint metodikai megjegyzések, de maga a tanítási-tanulási folyamat nagy, központi fejezete például a „metatudományok” információinak gazdag beáramlása közepette úgyszólván „eltűnik”. (Ez történik például a Ferenczi Gyula – Horváth Attila által írott és Kolozsváron megjelenő „Korszerű oktatáselmélet; rendszerelméleti didaktika” című könyvben). Figyelemreméltónak kell tekinteni azonban itt is – a metatudományok részéről érkező információk hatalmas tömegének didaktikai asszimilációjára való pozitív törekvés mellett, illetve éppen azzal együtt – az

oktatáselmélet fő fogalmat, amit a szerzők azzal még külön is alátámasztanak, hogy szerintük itt kifejezetten *elméleti* tudományról van szó, amely a gyakorlattal nem úgy érintkezik, hogy abba közvetlenül áttehető, hanem úgy, hogy egy oktatástechnológia-jellegű „alkalmazott tudomány” lép be közvetítőként.

Ezt a koncepciót azért szükséges megemlíteni, mert manapság nem egyedülálló jelenség, hogy az előrelépés lehetőségét nem a „megőrizve meghaladás” elve alapján keresik, hanem inkább a „megtagadva meghaladás” álláspontjáról kiindulva. Az ilyenféle keresések azonban többnyire a fejlődés valamely (önmagában egyébként nagyon is indokolt és új) motívumának túlhangsúlyozása következtében az eddigtől ugyan eltérő, de az interdiszciplináris vonatkozások jelentős részét elhanyagoló koncepcióhoz vezetnek.

Ennek kapcsán hangsúlyozni szükséges, hogy ha azt mondjuk (Bruner kifejezését használva): *útban az oktatáselmélet felé*, vagy Klingberg fogalom-kettőset szabadon alkalmazva: *útban az oktatástantól az oktatáselmélet felé*, – a didaktika minden eddigi és elméletileg-gyakorlatilag hasznosítható eredményének egy magasabb szintézisbe való belefoglalásáról beszélünk, amely szintézisben a hagyományos értékeken és tegnapi kutatási eredményeken túl a maiak is sokoldalúan benne vannak, és a „hagyományosak” is új összefüggésekbe ágyazódnak.

Nem részletezve a „meghaladás” kérdésében manapság megmutatkozó eltérő tendenciákat (amelyek egyébként a fejlődés egyik legnagyobb problémájaként jelentkeznek), az iménti koncepcióval ismét csak azt lehetett – éspedig igen éles formában – demonstrálni, hogy a haladás iránya egy, az eddigieknél teoretikus értelemben jobban kidolgozott koncepció, amely éppen *elméleti megalapozottságánál fogva elvszerűbb eligazítást tud a gyakorlat számára is nyújtani*.

Az eddig elmondottak az ún. „általános” didaktika keretében mozgó példákra, koncepciókra hivatkoztak. Lehet azonban – és szükséges is – néhány pregnáns példára a *felsőoktatási didaktika* köréből is hivatkozni, amelynek területén az utóbbi egy-másfél évtizedben ugyancsak öröndetes mozgás, fejlődés tapasztalható.

Ez alkalommal erről a területről csak két műre tudunk – s ezekre is csak vázlatos formában – hivatkozni.

Az egyik MacKenzie–Eraut–Jones „Tanítás és tanulás; új módszerek és eszközök a felsőoktatásban” című könyve (amely eredetileg 1970-ben jelent meg az UNESCO gondozásában Párizsban s magyarul 1974-ben került az olvasók kezébe). A könyv rendkívüli egyértelműséggel demonstrálja a komparatív vizsgálódásunk során már eddig levont következtetést, minthogy radikális megfogalmazásokban adja elő az igény állandó növekedését „olyan *átfogó elmélet* iránt, amely az új módszerek bevezetését indokolja” (magyar kiadás 77. o.). Szakértőkre hivatkozva felpanaszolja többek között: „nemcsak hogy nincs olyan oktatáselmélet, amelyhez a problémák felmerülésekor segítségért fordulhatunk, de túl sok tanuláselmélet van, amelyek viszont túlságosan kevésbé foglalkoznak az emberi tanulásal úgy, hogy az a pedagógiai gyakorlat számára használható legyen”. (I. m. 79. o.)

„Régen – mondják később a szerzők – az oktatásról és a tanulásról folytatott fejtegetések többnyire két szempontra koncentráltak: a legalacsonyabb szinten a tanítás módszereire, az absztrakció legmagasabb fokán pedig a tanuláselméletre... Többre mentek volna, ha megfordítják a sorrendet, s a hangsúlyt a tanítás elméletére és (ettől függően, másodsorban) a tanulás módszereire helyezik...” (I. m. 80. o.)

Végző soron – kissé szkeptikus hangütéssel vagy legalábbis óvatos optimizmussal – arra az álláspontra jut a könyv, hogy „a tanulás és az oktatás különállását” tételező álláspont s az ebben megnyilvánuló „dichotómia” csak úgy számolható fel, „ha az oktatási-tanulási rendszerben végbemenő oktatási-tanulási folyamatról beszélünk. Mert akkor rendszeresen kezdhethetjük tanulmányozni a rendszer jellegét, azt, ami ténylegesen történik a folyamatban, és azt is, hogy mi történik, ha a folyamatot befolyásoló tényezőket változtatjuk . . .” Így lehetővé válik, hogy „elinduljunk az oktatási-tanulási folyamat rendszeres (sőt, bizonyos értelemben tudományos) alapjai felé anélkül, hogy olyan elméletre kellene várnunk, amely az összes felmerülő jelenséget megmagyarázza. (81. o.)

Bár az eredeti szövegösszefüggésekből kiragadott állásfogalásokkal vagyunk kénytelenek jellemezni MacKenzie – Eraut és Jones felfogását, talán ezekből a töredékekből is nyilvánvaló, hogy teoretikusan megalapozott és átfogó *elmélet* szükségességéről beszélnek s ezt lépésről lépésre megközelíthető eredménynek tekintik; a soron következő lépés mindenesetre a tanulás és oktatás különállásában megnyilvánuló dichotómia felszámolása és az oktatási-tanulási folyamatnak mint rendszernek tudományos módszerekkel történő tanulmányozása.

Azt már csak az érdekesség kedvéért idézzük – a jelenlegi, kissé egyoldalúan „rendszerelméleti” beállítottságú periódusban, – hogy egy UNESCO kiadványnak kell figyelmeztetnie a következőkre: „Gyakran mondják, hogy az oktatásnak az emberrel foglalkozó tudományra van szüksége és ezt a pszichológiában vélik felfedezni; ugyanakkor az oktatás erkölcsi vállalkozás is, és ezért éppen annyira filozófiára is szükség van”. (I. m. 79. o.)

Ez nemcsak a rendszerelméleti beállítottságú és kizárólag ezt az aspektust figyelembe vevő, hanem az egyoldalúan pszichológiai beállítottságú fejlesztés híveinek egyaránt szól; a kiegyensúlyozott fejlődés a rendszerelméleti, a pszichológiai, a filozófiai nézőpont szinoptikus kezelését feltételezi.

Ha ezek után még Wincenty Okon 1971-ből származó *Felsőoktatási didaktika* című művére hivatkozunk (magyarul 1973-ban jelentette meg az FPK), akkor ismét csak az elméleti fejlődés motívumának hangsúlyozására bukkanunk. „Annak ellenére – mondja a könyv, – hogy a didaktikai kutatások terén nyilvánvaló *fejlődés* következett be, a didaktika még messze van az *elmélet* rendszeres kifejtésétől” (I. m. 13. o.). W. Okon ennek kettős okát látja: „Az egyik, hogy a didaktika nem kap kellő támogatást a nála *elméletibb* tudományoktól, elsősorban a lélektantól, a szociológiától, az általános módszertantól és az ismeretelmélettől”. A másik ok az – mondja, – hogy a szocialista országokban egyre nagyobb hatást kezd gyakorolni a didaktikára az operacionalizmusnak nevezett filozófiai irányzat. „Nehéz ma előre látnunk, hogyan sikerül leküzdeni az operacionalizmus hatását, s hogyan fogja hasznosítani a marxista filozófia, lélektan és didaktika a gyakorlat eszméjét; mindenesetre didaktikánk fontos – bár nem könnyű – feladata, hogy tisztázza ismeretelméleti alapjait, hogy materialista alapokon állva következetesen felépíthesse *elméleti rendszerét*”. (I. m. 14. o.)

Bármerre vágjunk tehát utat egy összehasonlító-pedagógiai körütekintés során, minden út végén az elmélet, sőt *átfogó elmélet* kívánalma jelentkezik: a pedagógiai jelenségek tudományos kritériumainak egyértelműbb feltárása s ennek következtében az elmélet egyértelműbb gyakorlati alkalmazhatósága érdekében.

(Ez a kíváncsiság történelmileg nagyon is elgondolkodtató módon csendül össze *Lukács Györgynek* még az 50-es évek közepén a pedagógia helyzetével foglalkozó egyik akadémiai ülésen kifejtett álláspontjával, amely a pedagógia elméleti fejlesztését sürgette, mert különben – mint mondta – „sokba fog még nekünk kerülni a jelenlegi prakticismus”).

*

A komparatív vizsgálódás ilyen vázlatos – de e tanulmány kereteihez viszonyítva mégis terjedelmes – anyaga után a következőkben arra kell vállalkoznunk, hogy mintegy taxatív módon felsoroljuk azoknak a *változásoknak a legfőbbjeit*, amelyek a 70-es évek végén, 80-as évek kezdetén leginkább mutatják egy korszerű oktatásméлет kialakulását vagy ilyen oktatásméлет kialakulásának lehetőségét. Elvileg ugyan ismertnek tekinthetők különösen az oktatásméлет tárgyában s a didaktikai szemléletmód egészében bekövetkező változásokat elemző írárok (köztük az „Új fejlemények az oktatás elméletében” című tanulmány a Pedagógiai Közlemények 18. kötetében), a tárgyalt problematika viszonylagos teljessége érdekében azonban mégis célszerűnek látszik ezek rövid felidézése is, valamint a fejlődést leginkább reprezentáló egyéb jelenségek felsorolása.

a) Ha a jelentős *fejlődést* demonstrálni akarjuk, első helyen említhető és említendő mindenesetre az a nagy változás, amely a *didaktika tárgyában* az utóbbi egy-két évtizedben bekövetkezett. Ezt leginkább úgy tehetjük világossá, ha arra utalunk, hogy az oktatásméлетben hangsúlyáttevédés történt: többé elsősorban nem egyszerűen a tanítás ismeretközvetítő funkciójént való felfogása áll az érdeklődés előterében, mint (főként praktikus okok nyomásának hatására) az ún. hagyományos didaktikában, hanem a céltudatosan vezérelt és szabályozott tanulás útján a *személyiség formálása*. Ennek a körülménynek az adja meg a különleges jelentőségét, hogy az *alapvető műveltség aktív feldolgozásának, elsajátításának funkcióját valódi rangjára emeli, minthogy azt képességfejlesztő és személyiségformáló hatásában szemléli*. Így a korábban sok esetben öncélúan felfogott ismeretközvetítés a nevelési cél összefüggésében (manapság divatos kifejezéssel élve: „nevelésközpontú” felfogásban) kapja meg a maga igazi jelentőségét.

Természetesen meghamisítanánk a neveléstörténetet, ha azt állítanánk, hogy egyes korábbi didaktikai koncepciók ezt a vonást már nem viselték magukon. A hazai polgári pedagógiai fejlődésben rangos szerepet betöltő *Prohászka Lajos* például „Az oktatás elmélete” című könyvében (Bpest, 1937) hosszú fejtegetéseket szentel a nevelés oktatás és képzés összefüggéseinek s eközben sok időtálló megállapítást tesz. (Még „ábrázolja” is a nevelés és oktatás viszonyát, s ezt manapság is hasznos ábrának lehetne tekintenünk azok számára, akik úgy gondolják, hogy a „nevelő” iskola az oktatás funkciójának csökkentése, másodlagossá tétele útján érhető el.)

Egészen más filozófiai-világnézeti bázison és nagyon instruktív formában ugyancsak szerepelt ez a kérdés az 1950-ben hazánkban megjelent első szovjet pedagógiai tankönyvben, a *Jeszipov és Goncsarov-féle* Pedagógiában, amely egyértelműen utalt arra, hogy az oktatás nem más, mint *tanítás útján történő nevelés*. Egészen nyilvánvaló ennek az egyszerű definíciónak a kiválósága, az adott időszakban azonban nem tudtuk a maga teljességében értelmezni, még kevésbé gyakorlatilag megvalósítani.

Így értjük tehát, hogy az oktatásméлетben történő hangsúlyáttevédésnek megvoltak – a különböző előjelű – történelmi előzményei, s a tanításnak személyiségformálásként

való értelmezése nem egyszerre bukkant fel a semmiből; amit állítunk, az csupán annyi, hogy a tanításnak nevelő hatásában – és nevelő funkcióként – való olyan értelmezése, ahogy a mai oktatáselméletben megjelenik, történelmileg *mára érett be* és tekinthető egyértelműen konstataálható didaktikai módosulásnak. Ebben nyilvánvalóan nagy része van az oktatás nevelő hatásával kapcsolatos kutatásoknak, de túl ezeken az iskola s a benne folyó munka egészével kapcsolatos szemléletváltozásnak, -fejlődésnek. A legkorszerűbb oktatáselmélet sem engedheti meg magának természetesen azt a luxust, hogy ezt a „nevelésközpontúságot” másként értelmezze, mint a társadalmi kultúra alapvető javainak aktív feldolgozásaként jelentkező objektív folyamatot, vagyis mint olyan folyamatot, amelyben a műveltség eszközi jellegű javai a nevelési céllal való korrelációjukban semmit sem veszítenek értékükből, sőt éppen így kapják meg igazi pedagógiai rangjukat.

b) Egy másik hangsúlyáttevődésről is szükséges beszélnünk (bár még az előbb említett kapcsolatban is sokféle tisztázandó kérdés volna), ha jól akarjuk konceptualizálni az „útban az oktatáselmélet felé” megfogalmazású, könnyen félreérthető tételt. Ez a második hangsúlyáttevődés pedig úgy következett be, hogy a didaktika leglényegesebb problémáját jelentő tanítási-tanulási folyamatban a hangsúly a tanításról (amelyben világéletben *volt*) a *tanulásra tevődött*, illetve fokozatosan tevődik át. Ez az oktatáselmélet szempontjából ugyanolyan alapvető jelentőségű motívum, mint az a) pontban említett hangsúlyváltozás. Ez könnyen megérthető, ha arra gondolunk, hogy nemzedékeken keresztül úgy értelmezték a didaktikát, mint az (alapjában ismeretátadásként felfogott) tanítás tudományát. Most azonban, ha komolyan kívánjuk venni saját felismeréseinket, akkor nyilvánvalóvá lesz, hogy a didaktika többé nem egyszerűen az iménti módon értelmezett tanítás tudománya, hanem a *tanulás irányítását* (vezérlését és szabályozását) *tudományosan, tehát hatékonyan megtervező-realizáló tanítás tudománya*. És első pillanatra is látszik, hogy itt alapvető többletről, minőségileg más megközelítésről van szó.

Azt lehet mondani, hogy ez történelmileg is teljesen új tétel. A legjobb definíció, amire a nem túl távoli múltból hivatkozni lehet, többek között Nagy Lászlóé, aki szerint az oktatás az érdeklődés mesterséges (azaz didaktikai) hatásokkal történő *irányítása*, s ehhez a „Didaktika gyermekfejlődéstani alapon” című könyv más lapján még hozzáteszi, hogy az iskolai munkában természetesen a gyermeknek is biztosítunk az együttes tevékenységből megfelelő részt; a két tétel azonban még nem teljesen találkozik össze. Így is elmondhatjuk, az érdeklődés irányítása, mint a Nagy László-féle definíció lényege, az oktatás megszokott értelmezését a maga korában messze meghaladta. Egy másik példaként Imre Sándorra hivatkozhatunk: 1927-ben a maga híres Neveléstan-ában (annak oktatástani részében) az oktatást úgy definiálja, mint az „ismeretszerzésben való rendszeres vezetés”-t. És ez a definíció – amint látható – nagyon is közelinek látszik a mai megfogalmazáshoz. De csak látszik! A tanulás irányításáról mai értelemben beszélni ugyanis csak attól az időponttól kezdve lehetett igazán, amikor a rendszerelméleti-kibernetikai szemléletmód didaktikai jelentkezésének hatására az oktatási folyamat mint visszacsatolások sorozata is kezdett jelentkezni. És bár rövid idő alatt nyilvánvaló lett, hogy az oktatási folyamat csupán – és kizárólag – visszacsatolások alapon nem értelmezhető, minthogy a szabályozás mellett vannak (és túlnyomórésztben a korszerű tanítás esetén is megmaradnak) a vezérelt részek, – a kibernetikai-rendszerelméleti *szemléletmód* általános hatása mégis kezdett érvényesülni, a tanítási-tanulási folyamatirányítás egész

koncepciójába mintegy felszívódni. Hogy a folyamatirányítás még két évtizeddel ezelőtt is gyakorlatilag mennyire kevesebb volt, mint amilyen ma *elvileg* lehet, – történelmileg emlékezetes példával dokumentálhatjuk s ez az úgynevezett Moszkalenko-eset; itt ugyanis egy alapvetően jó *gondolat* vetélt el annak következtében, hogy a folyamat egészében nem álltak még rendelkezésre a megfelelő, a visszacsatolást biztosító, a gyermeki teljesítmények folyamatos regisztrálását lehetővé tevő megoldások és eszközök).

c) A fejlődés különböző jelenségei látványosan mutatkoznak a didaktikában az ún. taxonómiai kutatások eredményeinek legalább kezdeti beáramlása következtében is. Ezzel kapcsolatban hadd említsük annak az eddigiéknél egzaktabb dokumentálhatóságát – és egyáltalán: dokumentálhatóságát, – mit jelent az oktatás célirányultsága, *intencionalitása*. A didaktikai kézikönyvek természetesen az eddigiekben sem mulasztották el az arra való utalást, hogy az oktatás a maga egészében a *nevelés céljának* szolgálatában áll. Már a régebbi időkben, a két világháború közti periódusban is például, szokás volt a pedagógus-jelöltektől számon kérni a tanítás tervezésekor a „tárgyi” és az „alaki” célok megjelölését; ismertek az ezzel kapcsolatos nehézségek és az is ismert, milyen kevés konkrét segítséget tudott adni ebben a tekintetben az akkori oktatás^{tan}; az is ismert, hogy a legutóbbi két-három évtizedben a tanítás tervezésekor a célok kivetítése inkább a tantervi téma egészére történt meg, de ebben az esetben – más formában – ismét csak jelentkeztek a régi nehézségek. Csak a legutóbbi időszakban vált lehetővé, hogy a nevelési célok hierarchiáját feltárva, abban az „általános cél”, a „konkrét cél” s az „operacionalizált célok” mi-benlétét tisztázva – éppen az operacionalizált célok közvetlen érintkezésében tudjuk az oktatáselméletben megragadni az oktatás intencionális jellegét. Ez a körülmény – összefüggésben azzal a gyakorlati fejlődéssel, amely az új tantervek konkrétebb tantárgyi feladat- és követelményrendszereinek kimunkálásában tettenérhető – kétségtelenül új elméleti és empirikus alapot egyaránt jelent az oktatás-fogalom kapcsán a célra-irányultság kifejtésének.

d) Ez a kérdés egyúttal már átvezet a fejlődésnek (mégpedig nem csupán a didaktikai, hanem átfogóbb értelemben a pedagógiai fejlődésnek) arra a nagy területére, amit tantervelméletnek nevezünk.

Ezen a téren a fejlődési tendenciák egész sorát lehet felemlíteni, még ha rögtön hozzá is kell tennünk: *átfogó* tantervelméletről még nem beszélhetünk ugyan, biztatóan formálódnak azonban egy ilyen elmélet alkotóelemei.

Ezek közül mindenekelőtt azt a didaktikai kutatást kell kiemelni, amely a tananyag elemzésére vállalkozva feltárni igyekszik a „tudás” fogalmát és szerkezetét; valamint az ezzel rokon másik fundamentális kutatást, mely a tananyag alapvető, lényegi mondani-valójának, a tananyag-struktúrának a felderítésére törekszik, hogy ezeket lehessen az oktatási tevékenység középpontjába állítani, optimálissá téve ezáltal e tevékenység képességfejlesztő, gondolkodásnevelő hatékonyságát.

A tudás szerkezetével és a struktúrákkal foglalkozó nemzetközi és hazai kutatásokhoz szorosan kapcsolódnak azok a vizsgálatok, melyek a művelődési anyag globális kiválasztásának problematikájaként ismeretesek. Már messze túl vagyunk azokon az időkön, amikor a tantárgyi rendszerben történő kiválasztás empirikus eljárásai egyértelmű elméleti igazolást kaptak a didaktikában; elvileg legalábbis lehetővé vált, hogy a művelődési anyagnak átfogóbb nevelési „tömbökben” való kiválasztását tegyük a tantervelmélet középpontjába, még akkor is, ha a rendelkezésünkre álló felfogás ma még csak részben tudja arányosan

„leképezni” a társadalmi műveltség egészét. Az átfogó tömbökben való tervezés azonban lehetőséget nyújt arra is, hogy a tananyag kiválasztásának és elrendezésének hagyományosan kissé szukcesszív eljárásait közelebb hozzuk egymáshoz; itt ugyanis a kiválasztásban részben az elrendezés is „jelen van”, vagy legalábbis e két művelet a hagyományos módon nem válik szét egymástól.

Természetesen a tömbökben való kiválasztásnál radikálisabb megoldások – mint új didaktikai koncepció részei – szintén nem ismeretlenek; hosszabb távon bizonyára az a „logika” fog igazolódni, mely abból indul ki, hogy a tananyag tényleges elemei nem a szokásos szaktantárgyi összefüggések, hanem az alapvető világnézeti összefüggések; ennek megvalósításához azonban a tantervkészítés gyakorlatában alighanem szükségesek lesznek még átmeneti periódusok is.

Tantervelméleti szempontból jelentős fejlődésnek lehet tekinteni a tananyag differenciálódása területén bekövetkezett előrelépést is. Ha az oktatásméleti kutatás két évtizeddel ezelőtt még csupán elvileg tudta szóvá tenni (már akkor szóvá tudta azonban tenni), hogy a tananyag optima mellett egy maximumot és egy minimumot is célszerű lenne meghatározni s ezzel a folyamatszabályozás és értékelés hatékonyságát növelni, akkor most ezen a téren – némileg változott formában ugyan, de – fontos kezdeményezés történt, amelynek feldolgozott tapasztalatai nyilván jól értékesíthetőek *lesznek* az oktatásméletben.

S ha mindezekhez hozzávesszük azokat a kutatási eredményeket, melyek részben a tanterv műfaji fejlődésével, részben a tantervi értékeléssel kapcsolatban már ma rendelkezésünkre állnak, akkor egy tantervelméleti szintézis kialakulása felé bizalommal tekinthetünk.

e) Szervesen idekapcsolódik a tanítási-tanulási folyamat szerkezetének problematikája. Ma már nyilvánvaló lett a didaktikai kutatás számára, hogy amikor a nevelés és oktatás tervét (tehát a tantervet) készítjük, akkor ebben a művelődés tartalmát meghatározva tulajdonképpen a nevelési-oktatási *folyamatot* magát tervezzük. Kifejezetten azon múlik ugyanis a tanítási-tanulási folyamat realitása – szerkezetének didaktikai jellegű feltárásán túl, – hogy mennyire reális az az információmennyiség, melyet e folyamatban aktív módszerekkel fel kell dolgozni. A „tananyag”-nak mindenképpen olyan szintig „bemért”-nek kell lennie, hogy lehetővé tegye a személyiségfejlődést optimálisan biztosító korszerű szervezeti formák, módszerek és eszközök beiktatását e folyamatba. Ha ez a bemértség hiányzik, minden szép elképzelés hiábavaló.

Ebben a tekintetben még sokféle tennivaló van, de itt nem annyira a didaktikai szándékok és nehézkesség áll a fejlődés útjában, hanem sokkal inkább az a világszerte mutatózó objektív nehézség, ami az információáramlás rendkívüli felduzzadásából adódik s amely elárasztással fenyegeti az iskolai oktatási folyamatot a reális határok között tartás ismételt erőfeszítései ellenére.

Mi az, amit a tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatban mint leglátványosabb fejlődést föl lehet említeni?

A sokféle fejlődés közül itt csak néhányra lehet hivatkozni:

– Egyik kétségtelenül a tanítási-tanulási folyamatnak minden eddiginél komplexebb megközelítése s abban a filozófiai és pszichológiai, a szociológiai és rendszerelméleti-kibernetikai „aspektusok” együttes figyelembe vétele. Ez a komplexitás lehetővé teszi, hogy a folyamat, mint a tartalom feldolgozásának dialektikus útja, rugalmasan értelmezhető és

„tematikus egységeiben” körültekintően tervezhető legyen. (L. részletesebben „A tanítási-tanulási folyamat tervezésének komplex megközelítése” c. tanulmányban a Magyar Pedagógia 1979. 4. számában).

Sajátos ellentmondás, hogy a folyamat komplexitásának mai megközelítési módja egyesekben azt az aggodalmat veti föl, vajon hol van itt akkor végső soron a didaktika? Ha ennyiféle aspektusból lehet – és kell – közelíteni a tanítási-tanulási folyamathoz, akkor végül is micsoda maga ez a folyamat? Nos, természetesen a megismerésnek a tartalom és egy adott gyermekcsoport legkedvezőbb egymásrahatását lehetővé tevő útja; ez azonban ma már sem a „tárgyi cselekvéseket” előtérbe helyező ismeretelméleti felismerések, sem a pszichológiai információk segítségével kialakítható szintetikus tanulásmélet, sem az adott gyermekcsoport szociológiai háttere, sem magának a folyamatnak rendszerelméleti-kibernetikai szempontú elemzése (s ezen az alapon a vezérlés és szabályozás lehetőségeiben való döntés) nélkül nem tekinthető biztonságosnak. Legalábbis *elméletileg!* – Míg csak főképpen *egy* aspektust (például a pszichológiát) kellett figyelembe venni (és Bruner szerint – mint láttuk – ma is ezt kell), addig nem merült fel az aggály, hogy mi lesz így a didaktikai jelleggel. Nem merült fel egyébként akkor sem, amikor az ismeretelméletnek szinte direkt módon történő didaktikai áttevődéseiről volt szó. Most – eléggé furcsállható módon – fölmerül, legalábbis esetenként. Úgy tűnik, ez is egy argumentum (bizonyára némileg indirektnek tekinthető argumentum) az oktatásmélet új periódusa mellett.

– Szükséges külön is megemlíteni, hogy a tanítási-tanulási folyamat komplex megközelítésén belül változatlan súlya van – éppen mert tanulásról van szó – a pszichológiai szempontoknak. Itt főképpen az „oktatási stratégiák” vagy tanulási stratégiák kérdése áll az előtérben. Nem lehet állítani, hogy már egyértelműen kialakult szintetikus tanulásmélet állna rendelkezésre; egyre nyilvánvalóbb azonban, hogy a pszichológia által feltárt főbb tanulásméletek praktikusán felhasználható *tendenciái* összességükben – a tartalom feldolgozásának dialektikus menetében értelemszerűen alkalmazva – olyan gyakorlati szintézist hozhatnak létre, amely nélkül a mindennapos iskolai munkában (s már magában a „tematikus tervezés”-ben is) lehetetlen boldogulni. Az a szkepszis tehát, amelyet egy szintetikus tanulásmélet kialakulásának lehetőségével kapcsolatban például *W. R. Fuchs* kifejezésre juttat, elméleti és gyakorlati okok következtében egyre inkább meghaladottá válik. Mindenesetre egy új oktatásméleti koncepciónak egy ilyen szintetikus tanulásmélet körvonalait felvázolni s azt tantervi témák tervezésén demonstrálni – ma már lehetősége van.

– A tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatos didaktikai koncepció egy harmadik nagy fejlődési tendenciája azzal jellemezhető, ha a tananyagfeldolgozás *alternatíváinak* egyre sikeresebb feltárására hivatkozunk. Nyilván nem véletlen, hogy Bruner a maga könyvében olyan nagy hangsúllyal emelte ki az alternatívákat. Valamivel másféle értelemben ugyan, de ma már lehetőség nyílik az oktatásméletben, hogy részben a frontális osztálymunka, részben a csoportmunka, részben az individualizált munka alternatíváit feltárjuk; sőt, ezen túlmenve azokon az alternatívákon belül, amiket Bruner enaktív, ikonikus és szimbolikus leképezésnek nevez, ugyancsak mód és lehetőség van a variációk gazdag kifejtésére, minthogy a három említett leképezési módon belül az eljárások 4–5 féle változatot mutatnak.

Nem fölösleges különleges hangsúlyt adni ezeknek az alternatíváknak és az alternatívákön belüli variációknak; ebben az esetben ugyanis nem kevesebbről van szó, mint az oktatási folyamat rugalmasságának fő lehetőségeiről; ez a rugalmasság egyrészt az *egyénekhez* (az egyes gyermekekhez és gyermekcsoportokhoz) *való fejlesztő alkalmazkodás optimális lehetőségeit biztosítja*, másrészt a pedagógus számára azt a *választási lehetőséget* jelenti, amely egyáltalán tartalmat adhat a sokat emlegetett metodikai szabadságnak (ez ugyanis nem lehet egyéb, mint egy-egy adott helyzetben a szükségszerűség felismerése s az alternatívák közötti választás a szituációt jellemző kritériumok figyelembe vételével).

Az *ismeretszerzés és alkalmazás* egymást átszövő fázisai tekintetében feltárt alternatívák – úgy tűnik – egy új oktatásméлет számára szinte a legnagyobb lehetőséget nyitják meg ahhoz, hogy valóban elvi döntéshozattal biztosítson a pedagógus számára egy meghatározott didaktikai szituációban.

– Külön szükséges említést tenni magának a programozott tanulásnak (s ma már az individualizált tanulási módok sokféle változatának) nagy előrelendítő hatásáról az oktatási folyamat koncepcióját illetően. Bár itt nincs mód e hatás részletezésére, nyilvánvaló, hogy az „oktatástechnológiai szemlélet” behatolása a didaktikába – mindekelőtt az oktatási folyamat differenciáltabb értelmezhetőségében mutatta meg leglátványosabban a következményeit. (Oktatástechnológiai szemléletmódon itt nem egyszerűen új eszközök bevetésének lehetőségét értjük, hanem a rendszerelméleti-kibernetikai lehetőségeknek a didaktikába való bekapcsolását, a tanítási-tanulási folyamatnak mint irányítási folyamatnak a megközelítését, magán az „oktatástechnológián” belül pedig főképpen a programozás s az audiovizualitás együttes érvényesítésének a következményeit.)

– Végül – de még mindig a tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatban – utalni szükséges egy rendkívül intenzíven jelentkező tendenciára, és pedig *a tanulás óráin és iskolán kívüli szféráiból érkező információk hatásának egyre fokozódó tudományos számbavételére*, illetve ennek szükségességére. Mint idevonatkozó újabb irodalom egyértelműen tanúsítja, a természetes tapasztalati tanulás és az iskolai (tanár-irányította) tapasztalatszerzés mellé harmadikként csatlakozott a telekommunikációs eszközök által közvetített tapasztalatok óriási tömege, s „bebocsátásra vár” a hivatalos tanítási folyamatba; az itt jelentkező egyensúlyi zavarok (egy, eredetileg információ-szegény környezet viszonylatára tervezett iskolai oktatás, amely belekerült egy információ-gazdag világba) – mindenképpen szétfeszítéssel fenyegetik az oktatási folyamat szokásos kereteit. S bár egyelőre ennek főképpen csak a jelzésére vállalkozhat az oktatásméлет, már ez a helyzetfelismerés sem csekélység a további kutatás és fejlesztés szempontjából.

f) Ezzel függ össze az oktatás szervezeti formáiban bekövetkezett jelentős változás, amely hosszú fejlődési folyamat – mondhatnánk: küzdelmes fejlődési folyamat – eredményeképpen áll előttünk. Röviden utalva erre, elegendő csupán annyit mondani: az osztályrendszerű munka zártságának feloldása napirenden van; a különböző munkaformák egyre inkább lehetővé teszik, hogy a „frontális munka” monolitikus jellege, egyeduralma megszűnjék. A változatos szervezeti formák ma már lehetővé teszik, hogy joggal említsük a *differenciált osztálymunkát*, mint reális didaktikai fogalmat. Ezt a differenciálást nagy mértékben segítik a változatos munkaformák mellett a különböző korszerű taneszközök is: a munkatankönyvtől kezdve a nyomtatott programokon át az audiovizuális és egyéb eszközökig (maholnap az elektronikus megoldásokig), amelyek az azonnali visszacsatolást a frontális munkában is egyre gyakrabban biztosítják.

Elmondhatjuk tehát, hogy az osztályrendszerű tevékenység jelentős belső differenciálódást mutat; a munkaformák és munkaeszközök a gazdagodást, a változatosságot jól érzékelhetően biztosítják.

Ehhez külön is ide kell kapcsolnunk az érdeklődés homlokterébe került azt a szempontot, amely ugyan mindenkor természetes nézőpontja volt a didaktikának, elméleti kidolgozására és gyakorlatilag hatékonyabb megvalósulására mégis csak ma kerül sor, s ez: *a tanulás megtanítása*. Ez nem egyszerűen a „szervezeti formák” kérdéskörébe szorítható téma, hanem az oktatási folyamat egészére kiterjedő generális teendő; érthető azonban, hogy a tanítási óra keretében jelentkező tevékenység és pedagógiai instruálás olyan új, jól körülhatárolható szférájának mutatkozik, amelynek információit éppen a didaktikának ez a fejezete olvaszthatja legszerveesebben magába.

g/ Teljesen képlékeny helyzet ellenére az „általános módszertan” fejezet is nagy átalakuláson megy keresztül. Bár pillanatnyilag valódi krízist él át amiatt, hogy a metodikai szabadság nem eléggé egyértelmű tudományos meghatározása következtében nagyfokú metodikai szubjektivizmus jelentkezik, – ez átmeneti jelenségnek tekinthető egy objektív kritériumokkal meghatározható módszerfogalom s a maga egészében elasztikus módszer-fejezet tekintetében; a körvonalaiiban alakuló új módszer-fejezet által feltárt eljárások (tanári és tanulói munkamódszerek) dinamikusan illeszkednek majd a tanítási-tanulási folyamat egészébe (amely maga is rendszer = a tartalom, szervezeti formák, módszerek és eszközök rendszere).

Az oktatási módszerek területén szinte áttekinthetetlen terjedelmű publikáció áll rendelkezésre, amely nemcsak vélekedéseket, de világszerte jelentkező kutatási eredményeket is tartalmaz; ezeknek integrálására természetesen még csak „holnap” lehet majd vállalkozni. A fejlődés azonban biztatóan állítja előtérbe – a tanítás-tanulás viszonylatában történt hangsúlyáttevéddéssel adekvát szellemben – a felfedezései tanulási metodikai eljárásait, a problémamegoldási módszertani kultúráját, a heurisztikus eljárás mellett azonban megadja a magáét a program-irányította tanulási és különböző kondicionáláson alapuló gyakorlási is.

h/ Végül – a didaktikai koncepció szintiszta mennyiségi és minőségi gyarapodásának újabb bizonyítékaként – egy legújabb és egyre terebélyesedő fejezetére kell hivatkoznunk az oktatáselméletnek s ez a „Taneszközök a tanítási-tanulási folyamatban”. Magának ennek a kérdésnek szinte könyvtári irodalma van már. Annyi az eddigiekből is bizonyos, hogy a taneszköz funkciójának rendszerszemléletű megközelítése lehetővé teszi e funkció olyan értelmezését, hogy a taneszköz nem egyszerűen a tanítási-tanulási folyamatnak mint rendszernek az alrendszere, hanem minden olyan esetben, amikor a folyamatirányítást képes közvetlenül elvégezni, a tartalom-módszer-szervezeti formák rendszerével egyenlő rangú s azok realizálásának színvonalát minőségileg befolyásoló párhuzamos, velük kölcsönhatásban levő rendszer. Ezt a tételt – amit az új didaktikai koncepció adott fejezete nem egyszerűen deklarál (mint ahogy e helyütt módunk van tenni), hanem részletesen bizonyít, – még kiegészíti a „komplex tanulási környezet” nagyjelentőségű új fogalmának kifejezésével, továbbá a taneszközök és taneszközrendszerek felosztásával, valamint a taneszközök kiválasztásának, a döntéshozatalnak szempontjaival.

*

Ha korábban az összehasonlító-pedagógiai áttekintés következtetéseként arra utalhatunk (a „quo vadis”-kérdés kapcsán), hogy egy elméletileg és kísérletileg egyre jobban megalapozott oktatáselmélet felé megy a didaktikai fejlődés, akkor most ezután – a nagyon vázlatosan és szükségképpen hiányosan feltárt „tényanyag” után – nagyjából ugyanarra a következtetésre juthatunk, éspedig induktív módon, minthogy nagyrészt már kirajzolódott fejlődési vonulatokra lehetett utalnunk: jelentős változásokról, új periódusról van szó a didaktikában; olyan változások összességéről, amelyek a didaktika *hagyományos határain túl is, azon belül is* gazdagon jelentkeznek, sok tekintetben szétfeszítve ezeket a határokat s olyan „teóriát” ígérnek, amely még a legfejlettebb korábbi koncepcióknál is adekvátabban tudja megközelíteni a tárgyát képező problémákat.

Meg sem kísérelhettük, hogy egyetlen tanulmány keretében mindezt részletesebben demonstráljuk: csak a hazai didaktikai kutatásnak legalább kéttucatnyi szerzőjét és sok-tucatnyi monográfiáját, tanulmányát kellett volna idéznünk. Mindezt megtettük egy új oktatáselméleti kézikönyvben; itt csak utalhattunk magukra a fejlődési tendenciákra, vagy legalábbis ezek közül az általunk legjellegzetesebbeknek tartottakra.

Azt reméljük, az elmondottak mégis elegendőképpen igazolhatják kezdeti tételünket: nemcsak árnyalatnyi, hanem sok tekintetben lényegbeli különbségek adódnak a didaktika korábbi periódusa s az utóbbi egy-másfél évtizedben bekövetkezett fejlődési szakasza között. Végülis a komparatív tájékozódás tényeit, valamint az induktív úton is megközelített tartalmi változásokat figyelembe véve – lehetségesnek látszik válaszolni a kérdésre: merre tart a didaktika? Nyugalommal mondhatjuk: nem a káosz felé, nem a szétesés felé, hanem – egy oktatáselmélet felé!