

## A KÖZÉPISKOLA DIDAKTIKÁJA (SZERK.: M. N. SZKATKIN)

A cím önmagában kissé félrevezető, mert hiszen a könyv azt az általános didaktikát tartalmazza, amit a pedagógiai (tanárképző) főiskolák hallgatói számára adnak elő, s amely a tantárgypedagógia bázisát képezi. Azonban korántsem a teljesség igényével, mert – mint az előszóban olvasható – csupán a didaktika néhány aktuális problémájával kíván foglalkozni. Többek között az olyan fontos témák, mint a szakmai orientáció vagy a fakultáció metodikája sem kapnak helyet a kötetben. Minden bizonnyal a verifikált kutatási eredmény, az általánosan elfogadott megoldás hiánya miatt nem kerültek be a kötetbe. Ebben a vonatkozásban tehát a hagyományos tankönyvek példáját követik, más vonatkozásban azonban eltérnek tőle: továbbgondolkodásra, ellentétek felállítására, kutatásra készítettek. Mégpedig a tanárjelölteket kötelező erővel, mivel a közölt szakdolgozati témák számukra viszonylagos kutatási területeket jeleznek, az irodalomjegyzék pedig rögzíti kiindulási helyzetüket.

A didaktikusok és a neveléstörténészek számára a könyv a szovjet didaktikai kutatások – kis híján a teljesség igényével megvont – két évtizedes mérlege, a pedagógiai gyakorlat, a tapasztalat didaktikai szintézise.

Testközeliségű társadalmi-történelmi szintézisre épül a Szkatkin-féle didaktika, amely egyszersmind a Szovjetunió Pedagógiai Tudományos Akadémiája Általános Pedagógiai Tudományos Kutatóintézete didaktikai és módszertani csoportjának produktuma is, s kezdetei a hatvanas évek elejére nyúlnak vissza. Az 1966-ban tartott szakosztályi közgyűlés a szovjet didaktika fejlődését befolyásoló legélesebb ellentmondást a tudomány és technika gyors fejlődése és a képzés-nevelés szintje közötti lemaradásban jelölte meg. A Szovjetszkaja Pedagogika hasábjain rendezett vita egyfelől a tudomány és a tantárgyak viszonyának korszerű értelmezését, másfelől az alkotó ember didaktikai modelljét, a tanulással kapcsolatosan az alkotó tevékenységet, az önképzést emelte a kutatás középpontjába.

Szkatkin és munkacsoportja kutatásainak és tapasztalatok összegzésének 3 egymásra épülő szakasza van. Az első szintézis már az 1975-ös első kiadásban olvasható (Didaktika szrednyej skolu. Moszkva, Proszvecsenyije, 1975. 302.). A társadalmi célkitűzésekhez és igényekhez való igazodás dokumentuma a „A korszerű didaktika problémái” c. kiadvány (Problemü szovremennoj didaktiki. Moszkva, Proszvecsenyije, 1980. 95.), amely tulajdonképpen a didaktika korszerűsítési irányát jelzi.

Az 1982-es kiadás szerkezeti felépítése és tagolása elvileg azonos az elsővel. Az eltérés látszólag csekély: egy fejezettel bővült, kettő helyet cserélt, s ezzel a felépítése világosabbá s egyben zártabbá is vált, az oktatás formáira vonatkozó rész pedig új feldolgozásban került közlésre. Lényeges szemléleti fejlődés is történt. A 2. kiadás bővítette, elvi sorrendbe állította az oktatás eszközenszerét, a „kiterjeszkedett” oktatási folyamattal jobban számolva körvonalazta annak formáit, megtartva benne a tanóra vezető szerepét, lényegesen csökkentve azonban a kizárólagosságát. Ez a kiigazítás szorosabb igazodás a társadalmi célkitűzésekhez és követelményekhez. Mindennek eredményeképp egységesebb lett a 9 tanulmány gondolatmenete, ami talán a munkacsoport szűküléséből is következett, ugyanis a hat szerzőből négy, a két szerkesztőből egy maradt meg, s ezáltal pregnansabbá vált Szkatkin szerepe.

A tanulmánykötet egységes didaktikai mű, az egyes stúdiumok diszciplinárisan, hagyományos rendszerben kapcsolódnak egymáshoz: a didaktika fogalmának körvonalazásától a gyakorlati alkalmazásig bezárólag.

Az első fejezet „*A didaktika mint az oktatás elmélete*” (5–47.) címet viseli. A diszciplináris megjelenés történeti útját – beleértve a szembenálló teóriák és gyakorlatok ütköztetését – a nálunk is ismert módon írja le. Gondolatébresztő és vitára készítő a didaktika tárgyával és funkciójával kapcsolatos eszmefuttatás. A szerzők úgy vélik, hogy a didaktika tárgyat nem elégséges csak úgy meghatározni, hogy az a képzés célját, tartalmát, az oktatási folyamat megszervezését, törvényszerűségeit, módszereit, alapelveit foglalja magába. Pontosán el kell különíteni a kutatás objektumát és szubjektumát: azt, amire irányul a kutató tevékenysége, s azt az összekötő láncszemet, amelyet a kutató tudományos szemlélete, problémamegközelítési módja képvisel. Miközben kivédi és elutasítja az annullációt, a tudományok kölcsönhatása révén elfogadja, szükségszerűnek tartja a metodológiai eszköztár bővítését. A didaktikai kutatásokban szükségszerűnek látja a határtudományok, mindenekelőtt a filozófia, a pszichológia, a kibernetika terminusainak alkalmazását anélkül, hogy az vagy azok a didaktika egyes részeit vagy éppenséggel az egészet helyettesíthetnék vagy felválthatnák.

A szerző a tételek felsorakoztatását és kifejtését nem tekinti véglegesen megfogalmazottnak, még kevésbé általánosan elfogadottnak. Annál is inkább, mert az összehasonlítás során az első kiadáshoz viszonyítva lényeges módosítást vehetünk észre. És ez nem csupán arra vezethető vissza, hogy az első kiadásban Danyilov, a másodikban pedig Krajevszkij volt e téma szerzője, hanem arra is, hogy a didaktika funkciója változást él át a szovjet pedagógiában.

A második fejezet a történeti folytonosság elvét követve „*Az oktatás alapelveit*” (48–89.) tárgyalja. Az ötvenes évek heves vitája után az alapelvek a szocialista, a kommunista nevelés princípiumaiként állandósultak a szovjet pedagógiai elméletben és gyakorlatban. Megtudható e fejezetből, hogy honnan származnak az alapelvek, s milyen kritériumokat kell szem előtt tartani a meghatározásuknál: ti. a társadalmi fejlődés szükségleteit, a tanítás-tanulás törvényszerűségeit, az oktatási célokat, az oktatás megvalósításának konkrét feltételeit. Az oktatás alapelveinek tartalmát és elvi indoklását a következő tagolásban fejt ki: a kommunista nevelés és a sokoldalú fejlesztés elve az oktatás folyamatában; a képesség szerinti teljesítés a tudományosság követelményeinek megfelelő mértékben; a tanulók tudatosságának és alkotó aktivitásának elve, megtartva a pedagógus vezető szerepét; az oktatás szemléletességének elve, összekapcsolva az elméleti gondolkodás fejlesztésével; a rendszeresség elve; az oktatásról az önképzésre való áttérés elve; az oktatás és a kommunista építés gyakorlatával való kapcsolat elve; az ismeretek megszilárdításának és a tanulók megismerő tevékenységének fejlesztése; az intellektuális érzelmek, az oktatás pozitív érzelmi hátterének fejlesztése, és végül az oktatás kollektív jellegének és a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele. Az alapelvek világosan tükrözik az oktatás történeti fejlődését: amíg a hatvanas évekre legjellemzőbb az oktatás és a kommunista építés gyakorlatának kapcsolata, addig a hetvenes években a személyiséggel kapcsolatos követelmények többrétűen magasabbak, többek között a képesség szerinti teljesítésben, az alkotó aktivitásban, s a megismerő tevékenység fejlesztésében, törekedve arra, hogy az utóbbi tegye lehetővé az önképzésre való felkészülést és az arra való képességet alapozza meg. Teljesen új elem az oktatás érzelmi mozzanatainak számbavétele és kiaknázása.

A harmadik fejezet „*Az általános és politechnikai képzés feladatai és tartalma*” (90–128.) címen azt az évszázados vitakérdést fejtegeti, hogy mit és mire tanítson az általánosan képző iskola? Mik a feladatai? Hogyan kell csoportosítani az ismereteket? Milyen legyen a tantárgyi felépítés és mit tartalmazzanak az egyes tantárgyak? Minderre a didaktikai kutatások mai szintjén állva próbál választ adni a szerző, hangsúlyozva a folyamatos változást, a fejlődést, az osztályszempontú pártosságot. A nyugati pedagógusok körében s egyben az iskolák gyakorlatában is két felfogással találkozhatunk. Az egyik szerint a „mit tanítunk” kérdésre lehetetlen kielégítő választ adni, mert az iskola nem képes lépést tartani a tudomány, a technika gyors fejlődésével. Ezért az iskolának a gyermek intellektuális képessége fejlesztésére kell a fő figyelmet fordítani. A szerző a másik nézetecsoportot pedocentrikus elmélet néven említi és Deweytől származtatja. E szerint az iskolának nem több a feladata, mint a tanulók érdeklődési köréhez igazítva megteremteni a tanulás feltételeit. A szerzők az óraterv két fontos alapelvét hangsúlyozzák: a tudományosságot, amely azt jelenti, hogy az ismeretek a modern tudomány szintjén tükrözzék a valóságot, s a rendszerességet, amelynek érvényesítésére napjainkban kétféle megoldást láthatunk: a tantárgyi rendszert és a komplexumokat vagy projekteket. Az előzőben a tudományok differenciálódása, az utóbbiban a gyakorlati megismerő tevékenység, „kutatási” forma a rendszermeghatározó. A szerzők a tantárgyi rendszer túl merevnek, a projekteket nagyon rendszerellennek tartják – véleményük szerint ezek nem alkalmazhatók a szovjet iskolákban. Viszont a jövő

iskolájában szükségesnek látják a „tantárgyközi kapcsolatok” megvalósítását, részben a képzési tartalom közös minimumának meghatározásával, részben a tanulási folyamat céltudatos irányításával. Továbbgondolásra késztet a szerzőknek a képzési tartalom kiválasztásával kapcsolatos gondolatmenete. Annál is inkább, mert ez a didaktikának szinte „fehér foltja”. Abból indulnak ki, hogy a tartalomkiválasztás folyamatának megértéséhez célszerű megkülönböztetni a kiválasztás alapjait és kritériumait. A kiválasztás általános elvei didaktikai jellegűek és a tartalom megkonstruálásának útját, a képzés tartalmát körvonalazzák. A kritériumok pedig szak módszertani jellegűek s az egyes tantárgyak ismeretanyagának, azok elsajátításához és alkotó módon való alkalmazásához szükséges jártasságoknak, készségeknek a meghatározására valók. A szerzők nem mentek bele e kritériumok részletes tagolásába. Ez részben jelzi a didaktikai kutatások határát, részben azt, hogy e kérdés megoldása tipikusan határterületi probléma, melyre a didaktika és szak módszertan csakis együttesen vállalkozhat.

A negyedik fejezetben „Az oktatási folyamat és törvényszerűségei”. (129–180.) teljesen új feldolgozásban történik, s ezzel kapcsolatban új megállapításokra jutottak a szerzők. Az a kiindulási pontjuk, hogy az oktatási folyamat tevékenységi rendszert képez, s a benne levő összetevők – bizonyos jól felismerhető törvényszerűségeket követve – tervszerűen váltakoznak. Az oktatás – szociális lényegénél fogva – az emberi tevékenység osztatlan szférája. Ebben kétségtelenül meghatározóan karakterisztikus az oktatás és a tanulás egysége a pedagógus vezető, irányító szerepével, de nem szűkíthető le kizárólag erre, s a folyamatot szélesebb kategóriaként kezelve az ember egész társadalmi tevékenységével összefüggésbe kell hozni. Ennek didaktikai viszonylata logikusan az önképzés. A folyamat strukturalása ötös tagolású: a cél, a feladat megjelöléséből és tudatosításából indulnak ki; ezt követi az új információ szervezett érzékelése, a megértés; jól elkülöníthető szakasz az információ elsődleges bevésése; szükség van az elsajátítási folyamat ellenőrzésére többféle módon és vissza-visszatérően; és végül a korszerű struktúrában szükségszerű az átvett tananyagban rendszeresen, ismétlődően kiemelni az általános elemeket. A szerzők szerint az oktatási folyamatnak két törvényszerűsége van: az oktatás nevelő jellege, amely különösképpen a tanulók aktivitásában csúcsondik ki, valamint az elsajátított és elsajátítandó fogalmak összefüggésbe hozása, rendszerezése és a készségek alapjául szolgáló műveletek, ténykedések reprodukciója. A fejlesztő oktatás, mint a szocialista nevelőiskola egyik fő követelménye, e törvényszerűségeken nyugszik. A szerzők újra és újra visszatérnek az oktatási folyamat önképzésre felkészítő feladatára: a tudomány óriási fejlődési ütemét az iskola csak ennek révén követheti, s az életkori sajátosságok figyelembevételére ez az egyik biztosíték. A szerzők tantárgyi logikán a tantervben megjelölt tartalom sorrendiségét értik. Az oktatási folyamat logikáját pedig strukturális tagolásban adják meg a következő módon: a fejlesztő oktatás logikája, a cselekvési módok oktatásának logikája, az alkotó tevékenység tapasztalati úton való elsajátításának logikája, s a valósághoz való érzelmi-személyi viszonytal kapcsolatos tapasztalatok logikája.

Az ötödik fejezet „Az oktatás módszerei”-t (181–215.) tárgyalja. A módszerek lényegét illetően megoszlott a munkacsoport véleménye. Vannak, akik az oktató munka eljárásainak összességét, mások a pedagógus és a tanuló kölcsönösen összefüggő tevékenységének módját értik alatta, ismét mások az előbbi felfogást kiegészítve: az eszközöktől függően megkülönböztetett módokban látják. E fejezet szerzői differenciáltabb specifikumot emelnek ki, hivatkozva a pszichológiai kutatásokra és az iskolai tapasztalatokra.

Minden egyes oktatási tartalomnak bizonyos meghatározott elsajátítási mód felel meg, ez az, amit módszernek lehet nevezni. Figyelemre méltónak tartják a módszerek nevelő hatását, amit számításba is kell venni a folyamat hatásrendszerének megtervezésében. A sokféle módszeren belül 5 csoportot különböztetnek meg: magyarázó-szemléltető módszert, reprodukív módszert, problémafelvető módszert, részben kutató vagy heurisztikus módszert, ill. kutató módszert.

A hatodik fejezetben „Az oktatás szervezeti formái”-ról (216–250.) olvashatunk történeti visszatekintésű és ugyanakkor a mai helyzetet is kritikusan elemző tanulmányt. Érdekes, gondolatébresztő és továbbgondolkoztató, mert a szembeállításoknál sem nyilatkoztatja ki a szerzők megfellebbezhetetlen ítéletét. Az oktatási formák történeti fejlődésében a következő sorrendet állítják fel: az oktatás individuális formája, az osztály-tanóra rendszer, a Bell–Lancaster forma, a mannheimi rendszer, a brigád-laboratóriumi forma, a Dalton-terv és a Tramp-féle terv. A szerzőknek az a véleménye, hogy az osztály-tanóra rendszer a pedagógiai gondolkodás értékes történeti vívmánya, s az e forma elvetését célzó kísérletek mindmáig sikertelenek maradtak. Viszont kizárólagosságát, egyeduralmát idejét múltnak minősítik és helyes értékrendi besorolást adnak az egyéb szervezési formák (kirándulás,

szeminárium, gyakorlati foglalkozás, termelési gyakorlat, fakultatív foglalkozások, házi feladat, vizsgák, beszámolók, konzultációk, laboratóriumi munka) között hangsúlyozva a tanórai foglalkozás vezető szerepét.

A tanóra korszerűsítésének az a felismerés az alapja, hogy a tanulókkal végzett közös munka összetevőinek nagy száma, s a gyakori váratlan hatások miatt teljesen kilátástalan egyféle állandóan érvényesülő, egyértelmű struktúrát megállapítani. Ennek ellenére a szerzők elismerik a tipizálás jogosságát, s az eddig ismert órátípusokat sorolják fel, újként hozzátéve még a problémafelvető órátípust. Általános szervezeti formaként fogják át ezeket a típusokat a frontális, csoportos és az individuális foglalkozások. Az egésznapos iskola a didaktikai kutatás számára kétségtelenül új helyzetet, új problémákat jelez.

„Az oktatás eszközei” (251–268.) című hetedik fejezet alig egy ív terjedelmű és tulajdonképpen az oktatás technikai eszközeinek didaktikai értékelésével foglalkozik leghangsúlyosabban. Vitatkozik a szerepüket túlértékelő nézetekkel. Alkalmazásuk korántsem váltja ki a képzés forradalmát, nem teszi feleslegessé sem az iskolát, sem a pedagógust – vallják. Hatásuk több oldalról is behatárolt: az oktatás színvonalát csak akkor emelhetik, ha képzett pedagógus alkalmazza őket. Ellenkező esetben túlszűfolt, öncélú alkalmazásuk csökkenti az oktatás színvonalát, mert meglazul vagy megszűnik a tanuló és a pedagógus intellektuális kapcsolata.

„Az oktatás differenciálása az általánosan képző iskolában” (269–296.) című fejezet elméleti és kutatási szempontból több figyelemre méltó megállapítást tartalmaz. Mindenekelőtt ennek létjogosultságát tisztázza a szovjet iskolában, a szocialista nevelő iskolában. E tanulmányban a „belső és külső differenciálás” (270.) kifejezésekkel és fogalmi elhatárolással találkozhatunk. Az elsők az oktatási folyamat olyan megszervezését érti a szerző, amelynél az egyéni sajátosságokat a szokásos osztályokban folyó oktatómunka keretében veszik figyelembe. A „külső differenciálás” esete az egyéni sajátosságok szerint speciálisan differenciált tanulócsoportok esetében áll fenn. Didaktikai célját tekintve napjainkban képesség, alkalmatlanság, pályaválasztás és érdeklődési körök szerinti fajtái léteznek. Formáját tekintve a középfokú oktatásban a legelterjedtebbek: a fakultatív foglalkozások, a „szakosított” tantervű osztályok és a szakosított iskolák (nem szakiskolák!). A tehetséges gyermekek oktatásának (277–282.) külön részt szentel a szerző. A téma részletes kifejtése után arra a következtetésre jut, hogy nincs szükség a tehetségesek iskolájára, amennyiben már az oktatás kezdetétől fogva a differenciálást alkalmazzuk az individualizált oktatásban.

A záró fejezetben „Az oktatás mint a pedagógus alkotó tevékenysége” (297–318.) cím alatt az alkotó tevékenység lényegéről, fontosságáról, fejleszthetőségéről és annak feltételeiről olvashatunk – jórészt tapasztalati anyagot és tanácsokat. Ne feledjük el, hogy e könyv a pedagógusképzés tankönyve!

A könyvet tankönyvmodellként is értékelhetjük. Ebben a vonatkozásban természetesen nem támaszkodhatunk a szerzők véleményére, mert saját tankönyvüket természetesen nem vették bonckés alá. Úgy vélem, hogy ez mindenképpen egy karakterisztikus, korszerű tankönyvi modell, a közép- és alsófokúra is általánosítható jellemzőkkel. Szerkezete és tartalma világos, áttekinthető; minden fejezet élén közlik az anyag tagolását, s a végén összefoglalást adnak. A tipografizálás is pontosan, hűen érzékelteti ezt a tagolást, illetőleg az egyes szakaszok gondolati tartalmát. A tartalomban ütköztetik a nézeteket és pártosan zárják le a következtetéseket, illetőleg – ahol szükséges – nyitva hagyják a gondolatmenetet, jelzik a tovább kutatandó témákat. A fejezeteket záró kérdések nem csupán szakdolgozati témák, hanem összefoglaló jellegűek is és az olvasó gondolkodását serkentik, aktivizálják. A fejezetenkénti bibliográfia ehhez is jó segítség, s egyben plasztikusan érzékelteti azt is, hogy a kutatási eredmények mellett a pedagógiai tapasztalatra is támaszkodtak.

Arató Ágnes