

BÁTHORY ZOLTÁN: TANÍTÁS ÉS TANULÁS

Budapest, Tankönyvkiadó 1985. 262 p.

Báthory Zoltán érdekes és értékes munkája új utakat kereső, koncipiáló alkotás, így ismertetése, egyrészt felemelő, másrészt nehéz feladat.

Az I. fejezet igen gondos válogatás és rendszerezés eredményeként a célnak „*A tanítás-tanulás folyamatának megismerése és fejlesztése*” függvényében mutatja be a különböző tanítás elméleteket, az ezzel szorosan összefüggő didaktikai gondolkodás két fő vonulatát az „Inhaltsdidaktikot” és a „Prozessdidaktikot”. Igen figyelemre méltó törekvés a normatív és a tapasztalati funkció egyensúlyának megteremtése. Ebben a megközelítésben feltétlen indokolt a „*tanítás-tanulás rendszerelmélete*” mintegy az egész művet generáló motívum. Azzal pedig, hogy a hangsúlyt áthelyezi a tanulásra, jogosan tágtja ki a didaktika hatáskörét. Ugyanakkor feltétlenül figyelembe veendő, hogy a didaktika Camenius óta az „*artificium omnes omnia docendi*”-cél megvalósítását sohasem képzelhette el – ha ezt külön nem is hangsúlyozta – a gyermeki tanulás nélkül. A hangsúly különbözőző törésvonalak mentén – de főleg az ismeretanyag rendkívüli mértékű megnövekedése következményeként – természetesen eltolódott a tanulás felé, és várható, hogy ez a folyamat a jövőben méginkább felerősödik. Természetesen – és ez csak fikció – ha egykor teljesen áttevődne a hangsúly a tanulásra, akkor is megmaradna az ezt szervező rendszer és ennek elmélete, nevezvén ezt valamiféle kívülről szerveződő, a pszichológiai értelmezéssel nem adekvát „tanuláselméletnek”. Éppen ezért tartom ezt a munkát ebben a folyamatban rendkívül döntő szakasz kezdetét jelző „mérőldkőnek”, amely egyben a didaktikát is – mint elméletet – gazdagítani fogja.

Különbön éppen ehhez nyújt jó támpont-rendszert az „*Irányzatok a kortárs didaktikai gondolkodásban és kutatásban*” c. alfejezet, melyből már mintegy az előbbieik szintézise könnyen kiemelhető a külön pontban szerkesztett „*A tanítás-tanulás rendszerszemlélete*”. Ez egyben nyitottságánál fogva szabad utat biztosít a rendszerelvű megközelítést célzó további vizsgálódások előtt is. Ez a nyitottság tűnik ki a fejezet végén található összegezésből is, miszerint a mű célja a „szintézisre törekvő didaktikai rendszerelmélet kialakítására irányuló próbálkozás...”

Ma a hazai pedagógiai elmélet és gyakorlat átfogására irányuló törekvések négy „alapozó” illetve „alkalmazó” műben összegeződnek: mégpedig Nagy Sándor az oktatáselmélet alapkérdéseit összegező, rendszerező és szintetizáló könyvében (Nagy S. 1982); Ágoston György legújabb neveléselméleti munkájában (Ágoston, 1973); a *szóban forgó könyvben*; valamint az iskolai nevelési gyakorlat részére is támpontot jelentő pedagógiai kézikönyvben (1982). E négy mű mint pillérek és híd-elemek kötik össze leginkább az oktatás-nevelés elméletét és gyakorlatát. A szóbanforgó könyv ebben a szellemi „konstrukció-rendszerben” éppen a még hiányzó elemet jelenti a közoktatás részére. Ez a hiányzó elem pedig felépítésében és tartalmában egyaránt összegyűjti és rendszerezi mindazokat a kellékeket, amelyek *egy sajátos magyar curriculum* megalkotásához nélkülözhetetlenek. Beleérthetők ebbe a hatékony tanítási-tanulási folyamat szempontjából egyre fontosabbá váló „extracurriculum” különböző területei is. Így még teljesebbé válhat az egész rendszer mobilitása, amit leginkább a beépített „három visszajelentési kör” garantal.

Az oktatástechnika és oktatástechnológia fogalmának megkülönböztetésében igen helyes és határozott állásfoglalással ismerkedhet meg az olvasó. Talán ezenfelül hasznos lehetne az árnyaltabb átmenetek bemutatása is. Az oktatástechnológia kibernetikai és információelméleti alapjainál megjelenési idejében is, megvalósulásában is erőteljesebben hatottak a különböző hardware-rendszerek. Az oktatástechnika pedig bár önmagában is létezik, de ugyanakkor – éppen rendszerszemléleti megfontolásokból adódóan – része az oktatástechnológiának, mely utóbbi pedig része a pedagógiai

technológiának. Vagyis itt egy hatáskörében tágul, a magasabbrendűben „al-rendszerként” továbbélő, jelentőségében fejlődő fogalom különböző szakaszairól van szó, amelynek alapját a hardware bázis rendkívül felgyorsult fejlődése, tartalmát pedig az ebben rejlő didaktikai, pedagógiai lehetőségek maximális kihasználtsága jelenti.¹ Különbösen igen szellemesen villantja fel a szerző az ebből adódóan elképzelhető egyik távoli perspektíva lehetőségeit „képeit”, melyek szerint ez a folyamat ad abszurdum „a társadalom iskoláztatásához és a tanulás társadalmisításához” is elvezethet. Természetesen ebben az esetben kézenfekvővé válhat egyrészt a permanens tanterv-, illetve tananyagfejlesztés, másrészt ugyanakkor megkeresendő az a magasabbrendű tevékenységi forma, amely akkorra talán a mainál hatékonyabb, és rangosabb szerepet szán a pedagógusoknak, akiknek száma és társadalmi szerepe – megítélésem szerint – a mainál jóval nagyobb és jelentősebb lesz. Eme látszólagos ellentmondás természetesen nemcsak pedagógiai és pszichológiai, hanem talán leginkább szociológiai síkon lesz feloldható majd.

A II. fejezet célszerűen válogatott és rendszerezett elméletek bemutatásán keresztül vezet el az olvasót a *tanulás fogalmának* tág értelmezésétől, annak tartalmi összefüggésein keresztül az IEA vizsgálatok során több szempontból is igazolt Caroll-féle modellig. Az utóbbin belül olyan új – ezideig külön nem hangsúlyozott – fontos tényezőig, mint az előzetes tudás mértéke, a tanítás megértésének képessége, a perszeverenencia, a tanítási alkalom és az ehhez tervezett tanulási idő stb. Majd mindezt mintegy egybeötvözi az iskolai tanítás és tanulás Bloom-féle fő komponensei segítségével.

A III. fejezetben fogalmazza meg a szerző „a tanítási-tanulási folyamat funkcióit. Ezek lényegében két alapvető belső állapot (*motiváció, aktivitás*) és egy – az emberek kialakult képességei közti különbséghez való igazodás (*differenciáció*) -metodikai körülmény konzekvens érvényesítésén keresztül kívánják biztosítani a tanítás-tanulási folyamat dinamikus működését. Ez a három (kezdőbetűik alapján M, A, D) funkció szintén építőelemei, támpontjai a felvázolt curriculum-elméletnek. Igen érdekes összefüggéseket, felismeréseket prezentál az ehhez kapcsolódó táblázat, mely ugyancsak az előbbi három funkcióra építve teremti meg a pszichológiai elvek és pedagógiai funkciók kapcsolatrendszerét. E funkciók részletezése, rendszerezése során ismét bő lehetőség kínálkozott az IEA felmérések eredményeinek hasznosítására és egyéb hazai vizsgálatok során szerzett tapasztalatok összegezésére és felhasználására.

A IV. fejezetben fogja össze a *nevelési célok és a tantervi követelmények rendszerét, valamint a tanítás tartalmát*. Igen szellemes és egyben megszívlelendő összefüggések feltárásával a „pedagógiai célképzés két csapdájának” bemutatásával indítja a fejezet tárgyalását a voluntarizmus és a latens hatások közötti ok-okozat összefüggés feltárásaival, valamint az ennek követelményeiből adódó problémák exponálásával. Talán külön kiemelném a 4.1. táblázat – részemre meglepő adatait – melyet nem is annyira a pedagógusok által fontosnak ítélt, vizsgált tanulói tulajdonságok „gyakoriságát” jelző viszonzyszámok csökkenő, vagy növekvő tendenciáiban – bár ezek is elgondolkoztató adatok – hanem inkább abban a párhuzamban látok, amelyek a „munkaerkölcs” és „műveltség” „azonos” ütemű növekedése és a „közösségi erkölcs” stagnáló, majd az utóbbi évtizedben határozottan visszaeső tendenciájában jelentkeznek.

A „*tanulás tartalma*” című rész szintén tükrözi a jelen ezzel kapcsolatos nagy kérdéseinek zömét. Igen szerencsésen választotta kiinduló pontként Faludi Szilárd átfogó gondolatait, illetve azokban rejlő mélyebb összefüggéseket, melyek felszínre hozása a könyv külön érdeme. Szerencsés a gondolatsor folytatása Vitányi és Szkatkin megállapításaival. Feltétlenül ide kívánczok Gáspár László tananyagépítési koncepciójának a bemutatása és az integráció gondolatának hangsúlyossá tétele és konfrontálása a diszciplináris szemlélettel. Csak üdvözölni lehet megállapítását, „... , hogy a diszciplináris és az ennek feloldására törekvő integrált szemlélet nem állítható egymással szembe, mert a minél mélyrehatóbb ismeretszerzéshez diszciplináris (analitikus), az alkotáshoz, a problémák megoldásához pedig interdiszciplináris (szintetikus) megközelítésre van szükség.” Helyesen kapcsolta ehhez, és helyezte az őt megillető helyre Németh László pedagógiai műveiben megfogalmazott pedagógiai elképzeléseket. A rendkívül gazdag és sokirányú eszme-futtatás és rendszerépítés valahogy – megítélésem szerint – egy kérdésnek nem biztosított kellően hangsúlyos szerepet. Bár az MTA „fehér könyvében” az „és” után

¹ Audió-vizuális Közlemények, 1981/5. sz. 286–296. old.

helyet kapott a „technikai nevelés”, e mű valahogy figyelmen kívül hagyta ennek fokozódó szerepét és ennek megfelelő továbbépítését. Itt most konkrétan arra a szakmai anyagra gondolok, amely oktatáspolitikusaink megfogalmazásában is egyre inkább mint műszaki műveltség jelenik meg, s melyet egyre jobban hangsúlyozva, az általános műveltség integráns részének tekintenek. Ez a kétségtelenül „gyorsan változó” műveltségelem jelentőségében rendkívül fontos, hisz azok a gyermekek, akiket e könyv ihlette pedagógusok fognak tanítani, már a legszélesebb értelemben vett robotokkal kényszerülnek majdan együtt élni.

Ennek nevelési konzekvenciájára az éppen most (1985. május) Bécsben megrendezett nemzetközi ergonómiai tanácskozás hívta fel a figyelmet. Ahol egyúttal arra is utaltak, hogy ennek elhanyagolása az ember és mindannapi környezete közötti elidegenedésének veszélyét felerősítené. Úgy vélem, hogy Faludi Szilárd célkategóriái elég tágak ahhoz, hogy ez a kérdés is „eszköztudás” és „tartalomtudás” közötti megfelelő elrendezésben és arányban tárgyalhatók lennének, sőt a 4.2 „tananyag kiválasztási” séma csomópontjai köré is könnyen rendezhetők ezek az ismeretek. Talán érdemes lett volna gondolni az általános és a speciális képzés tartalmi kapcsolatainak változására is, amire Benedek András és Varga Lajos hívta fel a figyelmet.

Igen érdekes támpontul szolgálnak az OPI Tantervelméleti Osztályának felmérése során, reprezentatív mintán végrehajtott vizsgálat eredményeként, nyert korrelációs együttthatók, melyek az olvasás-termesztudományos ismeretek magas (0,63) és az olvasás-matematikai, illetve termesztudományos kísérletek alacsony (0,46 és 0,47) korrelációjára mutattak rá. Ezek jó alapul szolgáltak a gyakorlatban jól hasznosítható, az eszköztudással kapcsolatos módszertani tanácsok megfogalmazásánál is.

Az IEA (A tanulói teljesítmények értékelésével foglalkozó nemzetközi társaság) szervezésében reprezentatív mintán végzett és különböző országok, régiók szintjén is egybevethető felmérési eredmények, mint stabil alapot jelentő empiriák, bizonyító ereje szinte az egész munkát átfogják.

Érdekes nézetkülönbségeket szembesít a tanítási követelményekkel (tanulási célokkal) kapcsolatban. Itt külön hangsúlyozni szeretném annak az igénynek a jogosságát, amely a kognitív követelményrendszerrel kapcsolatos konszenzus fontosságát húzza alá. Egy igen logikusan végigvezetett képletes példán keresztül mutatja be, hogy a célok és a célok és követelmények eltérő percepciója milyen veszélyekkel járhat.

Nem tudom mennyire válaszolható meg „a kognitív követelmények közötti összefüggések az IEA termesztudományi vizsgálatánál” jelentkező korrelációk alapján készült 4.6. ábra egyik – legalább is részemre – érdekes „jelensége”, miszerint az „ismeret” és „alkalmazás” illetve „a magasabbrendű műveletek” közötti korrelációs együttthatók úgy a magyar, mint a nemzetközi szintű értékekben szinte azonosak (0,25; 0,31–0,26; 0,31). Interpretálható-e az egyáltalán vagy csupán a számok játéka?!

Az V. fejezet a *tanítási-tanulási folyamat szervezésével* kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik. Itt is komoly támpontként szolgáltak azok az IEA részeként lebonyolított nemzetközi vizsgálatok, melyek azt kutatták, hogy milyen mértékben határozzák meg az iskolai tanulással kapcsolatos metodikai és szervezeti tényezők a tanulási eredményeket.

Helyesen mutat rá Babinszkij öt szempont alapján felépített tizenegy módszere nyitottságára és arra a tényre, hogy ez már „a stratégiai megközelítés előtt nyit zöld utat. Találó az a megállapítása is miszerint „A stratégiai szemlélet és a stratégia tág felfogásmódja a tanítás-tanulás teljes rendszerét átfogja, tehát nemcsak metodikai kérdés, hanem céltelelezésre is, tartalomra is vonatkozik.” Majd bemutatja a különböző – az előbbi értelmezésben – szűkebbnek tekinthető definíciók sorát. Igen hasznosnak tűnik az 5.2. táblázatba összefogott „tanításmetodikai repertoár”, amely jelentős előrelépésnek tekinthető a különböző szerzőknél önállóan kezelt módszerek, stratégiák, munkaformák koherens rendszerre történő fejlesztése felé, s inspiálólólag hat ennek továbbépítésére, még teljesebbé tételére. Az ehhez szükséges további elemek a könyvben több más helyen is feltalálhatók. (pl. 57, 63, 65, 146, 197. old.). Az *extracurriculummal* kapcsolatban igen lényeges a második iskola funkciójának körvonalazása, valamint pénz-idő összefüggésben történő mélyebb elemzése, illetve ennek szerepe a „tananyag-életanyag antagonizmus” csökkenésében. Bár őszintén megmondva részemre szimpatikusabb az a megállapítás, mely ebből a kiutat abban a vállalkozó szellemű gimnáziumban (én még talán hozzáfűzném szakközépiskolában) látja, amely képes az első és második iskola profiljának egyesítésére.

² Pedagógiai Szemle, 1982. 99–108. old.

Joggal és aggodalommal vehető fel a kérdés, mi lesz a már ma is – szinte utcán, tömegközlekedési eszközökön, zárthelyeken egyaránt szembetűnő – észlelhető különbségekkel, amelyek a tovább tanuló fiatalság mintegy felét képező ipari tanulók kárára megmutatkoznak. Szorosan idesorolhatók azok a korosztályonként változó hatásrendszerek, melyek a család-iskola – egyebek felé tendálnak? Erősen elgondolkoztató az a jelenség is, amelyet a szerző is „aláhúzottan” említ, s miszerint az elméletileg létező 16 féle iskolai klíma típusból egy vizsgált 71 iskolából álló mintában 14-et sikerült felismerni.

A *tanítás-tanulás infrastruktúrája* című alpont jó áttekintését adja az infrastruktúra elemeinek (épület, állóeszközök, taneszközök-médiumok), az ebben tevékenykedő pedagógus feladatainak, lehetőségeinek. De ugyanakkor mintha kimaradt volna az ennek optimális megszervezéséért és üzemeltetéséért felelős iskolavezetés egyáltalán nem elhanyagolható szerepének és felelősségének hangsúlyozása.³ Az iskolavezetés szerepe – mint igen fontos láncszeme a tárgyalt folyamatoknak – különben más helyütt is (V., VI., VII. fejezetek) alig tapintható ki. Másrészt annak ellenére, hogy a taneszközök valóban részét képezik a tanítás-tanulás infrastruktúrájának, minőségileg és funkcionális jellegükben nem tartoznak az épületekkel és álló eszközökkel egy kategóriába. Ezt ugyan némileg oldja az a megállapítás, miszerint „Talán helyesebb a taneszköz és a didaktikai szituáció közötti kölcsönhatás, a nem egyirányú kapcsolatot (mintegy kizárólag a tananyaghoz rendelni a taneszközt) feltételezni.” Az én feltételezésem szerint itt még szorosabb, mélyebb és többirányú interakcióról van szó. Ennek oka, „hogy a taneszközök, taneszközrendszerek sokoldalú kölcsönhatásban vannak a módszerekkel és szervezeti formákkal; velük szinte egy komplexumot alkotva szolgálják a tantervi anyagok az oktatási folyamattá szerveződését, és szükségképpen vissza is hatnak a feldolgozás szintjére, hatékonyságára.”⁴

A VI. fejezet a *pedagógiai értékelés* elméleti metodológiai, gyakorlati problémáinak olyan rendszerezését adja, mely mintegy visszatükrözni látszik mindazokat a főbb gondolatokat, amelyeket az előző fejezetek tárgyaltak. Ugyanakkor eljut az ezzel kapcsolatos legmodernebb felfogásokhoz, s olyan kísérletek bemutatására is kitér, amelyek lényegében elvezetnek ahhoz a megállapításhoz, miszerint „osztályozás nélkül is van tanulás”. Ugyancsak külön kiemelésre méltó az a megállapítása, amely a pedagógiai célrendszer értékelésével kapcsolatban a kutatás fogalmának kiszélesítéséhez vezet, miszerint az értékelés első és második szintjén még maga a pedagógus a kutató, és a státusát illetően is kutató csak a visszajelentési kör harmadik szintjén jelenik meg. Szorosan ehhez kapcsolódva szinte észrevétlenül átmenettel juttatja el az olvasót az utolsó VII. fejezethez, amelyben a *pedagógust bevonva a permanens tantervfejlesztésbe* egy olyan szemléletmódot követ, „mely vissza kívánja helyezni a pedagógust eredeti tanulásszervezői szerepébe a legszélesebb értelemben, a tananyag kiválasztásának jogára és feladatára kiterjedően is”. Itt jutunk el ahhoz az igényhez, mely ezzel kapcsolatban egy új típusú pedagógusképzés igényét is joggal felvetheti előfeltételként! Záró gondolatként még csak annyit: szeretnők ismételtlen megállapítani, hogy ez a munka a magyar pedagógiai szakirodalmat komoly értékkel gazdagította, és egyúttal közelebb hozta egymáshoz a pedagógia elméletet és gyakorlatot.

Gyarak F. Frigyes

PIAGET EMLÉKKÖTET. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1985. 135 p.

A Magyar Pszichológiai Szemle szerkesztőbizottságának „Pszichológiai Műhely” sorozata aktuális, a pszichológia egészét érintő, műhelytanulmányokat tesz közkincsé. Ezt tette most is, amikor a már életében klasszikusság lett svájci pszichológusnak Jean Piaget-nak (1896–1980) tiszteleg tanulmánykötetével.

Piaget nem ismeretlen Magyarországon, több műve „Válogatott Tanulmányai” már évekkel ezelőtt megjelentek, sőt maga a „mester” is megfordult hazánkban, és szakmai körök előtt tartott

³ Audió-vizuális Közlemények, 1980/2. sz. 121–123. old.

⁴ Nagy Sándor: Oktatástechnológia a neveléstudomány rendszerében, OOK, 1982. 17. old.