

KÖNYVEKRŐL

Alfred Schirlbauer: Junge Bitternis — Eine Kritik der Didaktik
WUV-Universitätsverlag Austria, 1992. 214 o.

A szerző a bécsi egyetem általános pedagógiával és didaktikával foglalkozó docense. A szerkesztett előadásokat és tanulmányokat laza egységgé fűző kötet tulajdonképpen napjaink „modern” didaktikájának három nagy fejezetbe tagolódó szisztematikus kritikája. Ez a kritika keserű, tépelődő és kiutat kereső.

A könyv első (A) nagy fejezete (13–55. o.) az *oktatás tartalmával és a képzés szerkezetével* foglalkozik. Fontos megállapítása, hogy a tantervelméleti kérdések mindig csak a szervezet kérdéseivel összhangban, feltételként vagy követelményenként kezelendők. Szól az *oktatás elit karakteréről* (15–28). A hétköznapokra orientálva analizálja a „zseni” és a „tehetség” fogalmát. Megállapítja, hogy a tehetség csak megközelítően jelenti ma azt, amit 150 évvel ezelőtt. A zseni általános fogalmával pedig napjainkban egyszerűen nem tudunk mit kezdeni, (ma inkább nyelvzseniről, szervező zseniről stb. beszélünk). Lehetséges az is, hogy sokkal több a tehetséges, mint amit elfogadunk. Számuk mindenesetre összefüggésbe hozható a képzés minőségével. (Nézete szerint szükséges lenne a tehetségek számára külön iskola, példaként említi meg Budapestet, ahol a matematika tehetségek számára működik speciális külön iskola?! (16. o.) Ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy sehol sincs iskola a történelem, földrajz vagy biológia területén tehetségesek számára.

A legnagyobb problémát a kérdés elméleti kutatása és a képzés színvonala körül látja. A *képzést* mint csak felületes szocializációt biztosító gyakorlatot ítéli meg. Ezidő szerint az általános képzés színvonala szerinte romlik, a képzőintézmények felületes tudást, félig megértett ismereteket közvetítenek. Igénytelenség uralkodik mindenki számára. A gimnázium elvesztette a 70-es évektől az ún. elit funkcióját. Az eladdig kognitíve szelektáló iskola, a tanulólétszám növekedésével, valamint a reformpedagógia elemeinek beszűrődésével képzési színvonalát csökkentette. A másik oldalon a Hauptschule „maradék iskola”-ként funkcionál, a rossz szociokulturális közegből kikerülő, tanulási nehézségekkel küszködő gyerekek számára, ahol a tanárok tevékenységprofilja közel áll a gyógypedagógusokéhoz. A kapu előtt álló integrált Gesamtschule célja pedig az esélyegyenlőség biztosítása, a nivellálás kiküszöbölése. Célja a társadalom aktuális szükségleteinek direkt módon való kielégítése. Maga a koncepció a 19. század optimista liberális filozófiáját tükröző projekt oktatásra épít (*Kilpatrick, Dewey*).

Kritikusan szemléli a szerző az elért eredményeket. (Pl. a gimnáziumban nem a helyesírást kell tudni a tanulóknak, hanem a helyesírás funkcióival kell megismerkednünk, s azzal, hogy a helyesírási normák változnak.) Végezetül keserűen jegyzi meg: „Das Gymnasium ist tot” (a gimnázium halott.) Bírálata erőteljes társadalomkritikából táplálkozik. Gondolatmenetének végső summázata: a pedagógia „modern” koncepciója a „reakciós” pozitívizmusra, és a jobboldali szellemi hiányosságokra épít, annak „áldatlan szövetsége”. A reformpedagógia alapján a gyermeki szükségletre és tapasztalatra támaszkodik tehát napjaink „önvellesztő pedagógiája”. Ez nem más – a szerző szerint, mint az elmélet, a tudás megrágalmazása. Ritualizálása az akarat és a tevékenység előcsalogatásának. A képzés módja a tanuló limitálása, a projekt oktatás, a curriculum operacionálisan tanuló cél nem más, „mint kábítószer”, pszichodéiériumot okoz a résztvevők számára. A nyitott curriculum a tanulók ambícióira, érdeklődésére, és szubjektív szükségleteire épít. A tantervi munkálatokban, mint kultúrmunkában a kultúra „minimalizálódik és a 0-felé halad”. A világ didaktikus megduplázásával azonban a szerző szerint a tanulók életre való jobb felkészítése nem sikerül, ez inkább kerülőút, a legközelebbi elkerülésével elvakít. Ehelyett a szerző a klasszikus képzés visszahozását ajánlja. (310.), ahol a klasszikus nyelvek, irodalom és filozófia képezi az ismeretek magját. A klasszikusok oktatását ugyanakkor nem pragmatikus módon képzelem el, nem is valami nosztalgia szellemében kell az antik világot megtanulni, hanem az ismeretek egységéért. Nem is egy új képzési intézményt akar létrehozni, hanem a „rég”i újjáélesztését kívánja.

Könyvekről

A könyv *második fejezete* (B) 57–118. o.) a *tanári szerepet* taglalja. Előljáróban megállapítja, hogy a tanár-tanulói viszony attól a módtól függ, ahogy a tanár szaktárgyának tartalmát látja. Rövid történeti áttekintést ad a tanári szerepértelmezés változásáról. Maga a tanár tanulói viszony a legkülönbözőbb variációt mutatja az idő függvényében, a tanárok átalakulási képessége a szerepfelfogást illetően rendkívül fejlett.

Az 50-es és 60-as években az ún. kötelesség iskolában a tanárok „szakkézművesként” dolgoztak. (Nem *Pestalozzi*t és *Humboldt*ot olvasták, hanem *Habermas*t és *Lenin*t). Ezt követően kezdődött a pedagógiában a „psychoboom”, a fáradhatatlan pszichologizálás, miközben szinte *kvázi terapeuta*vá vált a tanár. Kicsit cinikusan utal arra a szerző, hogy *Freud* túl drága és elmélete komplikált, helyette *C. Rogers*, s *Cohn* stb. az elérhető forrás. (Ezen az úton járva jut el a tanár a „fecsegőtől a *kuruzslóig*” 75. o.)

Később az iskola, mint intézmény feladata a társadalom reprodukciója. A mobilizáció esélyének megadása, a szociális felemelkedésre való esély nyújtása. Ez megköveteli a tanári szerep megváltozását is. „*animátora*, *facilitátora*” lesz az iskolai életnek. Megteremtődik az iskolában egy apa-férfi elemek nélküli nőies, anyai kultúra. Humánus elemek kerülnek be az iskolába a család és a szabad társas élet területéről (110. o.). Az eredmény a szerző szerint paradox, minél inkább életközeli, nyitott gyakorlatreleváns az iskola, imitálja a privát szférát, a családot, annál kevésbé adja meg magát az életet (112. o.).

A *tanár-szülő viszonyról* elmondja, hogy az ellentmondásos, a frontális osztálymunka elemeit hordozza. Tekintettel arra, hogy a gyermek egyre több időt tölt az iskolában, az iskolai szolgáltatás megfelelő külső kontrolljához kooperáció kellene a tanár és a szülők között. Az igazi nevelési konszenzus csak a tanár-szülő kooperáción alapulhat. A tanár előjáró viszonyáról kritikusan állapítja meg a szerző, hogy az iskola, mint bürokratikus organizáció nagyfokú lojalitást igényel az iskola vezetőihez. Ez a lojalitásigény nagyobb, mint a tanároké a tanulók irányában. Sajnálattal állapítja meg, hogy a kontrollkompetencia az iskolában hierarchikusan szervezett, a kommunikáció lefutása vertikális.

A *harmadik fejezet* (C. 119–184. o.) a *tartalom, módszer és nevelés* problematikáját taglalja. Sajátos pedagógiai dilemma a tudományos elmélet, a tantárgy valamint a didaktika viszonya, a tények, elvek, dolgok és azok megítélése. Ezt követően kellő kritikával bebarangoltatja velünk *Schirbauer* a projektoktatás birodalmát. (130–138. o.) A természetes szituáció, a tanuló érdeklődése, szükséglete kétségtelen reálisan ható erő. A feladat, amit a tanuló ki akar dolgozni, életközeli. A szerző erős gyanúja ugyanakkor, hogy a projekt oktatás romantikus, utópisztikus koncepció marad. Hogy miért? Mert prognosztizált élethelyzetekre szűkített. A tanulás transzferálása az életre, csak speciális differencia és distanciával lehetséges. A projekt oktatás szerinte a gyermeki szükségletet favorizálja, glorifikálja. A probléma maga a szükségletfogalom. Ugyanis a szükséglet csak az egyik oldal, a másik a tanár és az ő emancipált minősége- legitimációs ereje. (137. o.) Az oktatás tönkretétele helyett a kompletté tevését ajánlja. Egy tapasztalatra építő oktatást (bemutatás, fantázia, belső élet, átélés, erős befolyásoltság, fantáziába élés). Szakmatikus orientációjú tanulást javasol, ami elsősorban a tudományra orientálódik, középpontban a szocializációval, ami a szerző szerint nem funkció, hanem feladat). A pedagógus pedig nevelő és oktató is egy személyben. Kiút tehát a nevelés és oktatás, az emóció és a kogníció együttese, melyben legfontosabb kérdés a morál és az értékközvetítés.

A fejezet végén a *posztmodern pedagógia* kontúrjai bontakoznak ki. (161–184. o.). Először a pozitívizmus kritikáját adja a szerző, hangsúlyozza, hogy a pedagógiai empirizmus sem oldotta meg a felmerülő problémákat. A posztmodern pedagógia a differenciára orientált és pluralista, ugyanakkor szkeptikus. A posztmodern pedagógiát mint a modern pedagógia radikalizációját definiálja, lényege az ismeret, etika és esztétika összekapcsolódása. Ki fogja a pedagógiát posztmodernné alakítani? A kérdés költői, saját magához intézi, nem kis célzatossággal. Akkor lesz posztmodern a didaktika, ha lemond az egész személyiség képzési feladatáról (mikrológia = posztmodern didaktika).

A könyv rendkívül izgalmas olvasmány mindazok számára, akik pedagógiával foglalkoznak. Vitandó elméleti és gyakorlati kérdéseket, dilemmákat vet fel, s próbál sajátos egyéni úton megoldani. Kritikai megállapításai, észrevételei rendkívül tanulságosak. Hogy az általa ajánlott megoldás zsákutca-e, vagy minden problémát egycsapásra megoldó egyetlen üdvözítő út, döntse el az olvasó saját maga!

Réthy Endréné