

*A Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, a Magyar Nyelvtudományi Társaság és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 2002. január 11-én felolvasó üléssel emlékezett Takács Etelre. Szemle rovatunk élén az emlékkonferencián elhangzott előadások szerkesztett változatát közöljük. Az itt nem szereplő írások közül Szabó László Tamás, 'Érték és iskola' című tanulmánya az *Educatio*-ban jelenik meg (2002 nyarán), Szalai Katalin előadása pedig a 'Takács Etel válogatott munkái' című kötet (ELTE Eötvös Kiadó, 2002. 139–147.) záró tanulmánya.*

## Az oktatási követelmények néhány ellentmondása

**E**lőadásom témaválasztását három indokkal támaszthatom alá. Az egyik nyilvánvalóan az az ismert álláspont, hogy a követelmények az oktatás gyűjtőpontjában helyezhetők el. Ugyanis a célokat a tanulók tervezett, teljesítményekben megtestesülő tudásának meghatározásával fejezik ki, s ezzel a tanítás-tanulás legfontosabb szereplőjét, a tanulót, továbbá a tanulás tudásig és annak értékeléséig ívelő pedagógiai folyamatának eredményét, minőségi jellemzőit, lényegét ragadják meg. Másik indokom, hogy ugyan az oktatási követelmények jelentőségét mind a tantervelméletnek és a didaktikának, mind a pedagógiai gyakorlatnak a művelői, mind a tankönyvírók, taneszköz-fejlesztők, sőt az oktatáspolitikusok is elismerik, a követelmények lényege és szerepe körül sokféle ellentmondó nézet, vélemény kavargó. Már a követelmény-taxonómiák fénykorában is vitatták azok merevségét, a személyiséget részekre szabdaló szemléletét. Mások a „célmánia” kísértetét vélték felrémlelni bennük. Ismét mások a konkrét, mérhető tanulói teljesítmények kényszerzubbonyától félnek, amely gúzsba kötheti az élő pedagógiai folyamatot. Többen azért aggodnak, mert a követelmények kívülről és felülről kényszerítik rá az átlagosra mért – tehát legfeljebb csak absztrakcióként létező – elvárt tudást és elsajátításának minden tanulóra érvényes időhatárait, s ezzel az elmaradások, a felhalmozódó hátrányok, a

szелеkció állandó újjászűletését segítik elő. E kritikai észrevételekre utalva egyben el is jutottam témaválasztásom harmadik, legfontosabb okához. Birtokomban van ugyanis Takács Etel két – tudomásom szerint eddig nem publikált – kézírata az oktatási követelményekről. Ezekben a rövid – három, illetve négy gépelt oldalas – feljegyzésekben Takács Etel a rá jellemző elméleti éleslátással és a nevelés-oktatás gyakorlatára összpontosítva foglalkozott – akkor számomra meglepő, vitára ingerlő módon – az oktatási követelményekkel, azok összetett funkcióival, fejlesztésének számos problémájával. Ma már eljutottam odáig, hogy nemcsak megértem a pedagógiai gyakorlat szempontjából és érdekében megfogalmazott véleményének célját, hanem egyet is értek nézeteivel. Takács Etel feljegyzéseiből szeretném azokat a gondolatokat kiemelni, amelyek jóval megelőzték a követelményekre vonatkozó akkori, úgymond, mérvadó szakmai közvéleményt. Úgy vélem, ezek tartalma önnagában is figyelemre méltó, ugyanakkor felidézésével is szeretnék tisztelni Takács Etel emléke és szelleme előtt.

A szóban forgó két feljegyzést „a most készülő tantervek követelményrendszerének tárgyában” 1976 szeptemberében – tehát immár negyedszázada – belső használatra írta nekem és néhány kollégájának az Országos Pedagógiai Intézet Didaktikai (később Tantervelméleti) Osztályán, ahol

akkor – Takács Etellel együtt – én is dolgoztam. Az elnevezés a hetvenes évek végén bevezetendő átfogó, központi tantervi reformra utal, s az írás az erre történő elméleti felkészülés jegyében született. Takács Etel egyébként nem sokkal feljegyzései elkészítése előtt juttatott el hozzám – finom figyelmeztetéssel – egy angol nyelvű tanulmányt, amely élesen bírálta a behaviorista szemléletet tükröző követelmények „szent és sérthetetlen” jellegét. (A tanulmányt később fel is használtam a tantervi követelmények alapvető problémáival foglalkozó, a *Tanulmányok a Neveléstudomány Köréből, 1977* gyűjteményes kötetben, 1979-ben megjelent – Takács Etel számos gondolatával burkoltan vitázó vagy azokat figyelmen kívül hagyó – dolgozatomban.) (1)

Takács Etel feljegyzéseiben a követelmény és a teljesítmény korrelatív viszonyából indul ki. Ebből az következik, hogy – mint írta – „a tantervek követelményrendszerében csak olyan kívánalmakat célszerű megfogalmazni, amelyeknek megvalósulása a tanulók

teljesítményeként, illetőleg teljesítményében (közvetlen vagy közvetett megnyilvánulás alapján) megállapítható”.

Az így felfogott tantervi követelmények fő funkciója – hangsúlyozta Takács Etel – az iskolai értékelés megalapozása, segítése. Ebből nemcsak az következik, hogy ezekben azokat a teljesítményeket célszerű középpontba állítani, amelyek mérhetőek, hanem az is, hogy a személyiségfejlődés céljai tulajdonképpen nem is követelményekbe valók. „A személyiségnek azokat a jellemzőit – írta –, amelyeknek fejlesztését az oktatás nevelő hatásaként tervezzük (így az érzelmeket, a moralitást, a meggyőződést), a követelményekbe nem célszerű felvenni, hiszen ezek a személyiségtartalmak, illetőleg

ezeknek a megnyilvánulásai nem teljesítmény-jellegűek.” „Az oktatásnak és a nevelésnek az egyes tantárgyak körében tervezett személyiségformáló törekvéseit – tette hozzá – a tantárgy célrendszere (a célok és feladatok megjelölése) foglalja magában.” Érvelését első feljegyzésének befejezéseként a következő, a gyermeki fejlődést és fejlesztést hangsúlyozó megállapítással összegezi: „A nevelési feladatok hatékony érvényesítése az eszközrendszerben (valamint természetesen a tanárképzésben és a továbbképzésben) eredményesebben biztosítja a személyiség sokoldalú és harmonikus fejlesztését, mint a fejlődés szakaszosságának – tehát osztályfokokra bontható szintjeinek – megalapozatlan feltételezésére épülő tantervi

*„A nevelési feladatok hatékony érvényesítése az eszközrendszerben (valamint természetesen a tanárképzésben és a továbbképzésben) eredményesebben biztosítja a személyiség sokoldalú és harmonikus fejlesztését, mint a fejlődés szakaszosságának – tehát osztályfokokra bontható szintjeinek – megalapozatlan feltételezésére épülő tantervi követelményrendszer.”*

követelményrendszer.” Megjegyzem, bármilyen meglepőnek és „eretneknek” tűnhetett is a nevelési tervek korában Takács Etelnek a direkt nevelőhatást tervező követelményeket megkérdőjelező megállapítása, hasonló nézetet fogalmazott meg Szokolcsy István egy korábban megjelent

írásában, aki erről a következőket írta: „Eleve le kellene mondani arról, hogy a tantervben a nevelési feladatok mellett nevelési követelményeket is megfogalmazzunk... A követelmények megfogalmazásának igazi területe a (szélesebb értelemben vett) oktatás...” (2)

Takács Etel fontosnak tartotta, hogy álláspontját rövidesen szélesebb, átfogó rendszerbe is illessze. Második feljegyzésében a tantervi, közelebről a tantárgyi követelményrendszer alkalmazásának három „funkcionálisan megkülönböztetett és rendeltetésének megfelelően szerkesztett változatát, típusát” vázolja föl:

– „reprezentatív tudásszint – és nevelési szint – vizsgálatok a tantervi értékelés, tantervfejlesztés érdekében”;

– „taneszközök (és módszerek) hatékonyságának kipróbálására szervezett vizsgálatok”;

– „a nevelők értékelő tevékenysége (a tanítási órákon, félévkor, év végén)”.

A harmadik, a pedagógiai gyakorlat érvényesítését segítő funkciót nem segiténé, hanem egyenesen gátolná, ha az előző két típusra jellemző standard, reprezentatív, bemért, nem egyéni megközelítésű követelményrendszereket, esetleg taxonómiákat akarnánk közvetlenül oktrojálni a gyakorlatra – mutatott rá Takács Etel. „Az iskolai munka körülményeire való tekintet nélkül” kidolgozott tantervi követelményrendszerből – írta – több „súlyosan hátrányos következmény” származna. Egyrészt „túlzott hangsúlyt adnánk a követelményeknek (ellenőrzésnek, értékelésnek, eredményvizsgálatnak, osztályozásnak stb.) a jelenleg közismerten kialakult helyzetben, amelyre az jellemző, hogy az iskola lényegesen többet 'értékel', mint amennyit megtanít.” Másrészt „a követelmények jelentőségének hangsúlyozása – áttételesen – a fokozottabb követelések irányába fordítja a tanári magatartást. Ennek eredményeként az iskola formáló szerepe háttérbe szorul, szelektáló jellege megerősödik”. Figyelembe kell vennünk – hangsúlyozza Takács Etel –, hogy „a tanulók egyedei nem valósíthatják meg teljes mértékben a célt és feladatokat magukba foglaló követelményeket. Az ilyen igényű követelményrendszer irreális mércéje lenne a tanulók értékelésének, minősítésének”. Takács Etel belső, egyéni s nem az iskolára kívülről és felülről ráerőltetett követelményrendszert tart lényegesnek, olyant, amely belülről fakad s kiindulópontja a tanuló. „Más hatása volna a követelmények differenciálásának akkor – írja –, ha a tanulók fejlődését nem a tantervi normához, hanem önmaguk korábbi szintjéhez viszonyítanánk”. (Saját kiemelésem. B. E.)

Mindezekből végül – összegezőként – olyan elveket, szempontokat emel ki, amelyeket saját elméleti és gyakorlati, anyanyelvi tantárgyfejlesztési tevékenységében érvényesített is. Megállapítja például, hogy „a tantervi reform időszakában az is-

kolai tanulás körülményeinek, eszközeinek, módszereinek propagálását előbbvalónak kell tekintenünk, mint a követelmények bővítését, mélyítését, differenciálását, ha egyszer tudjuk, hogy igen gyöngé bázisa van annak, hogy bármit is követeljünk”. Hangsúlyozza, hogy „a tantervi követelményrendszert úgy kell megfogalmazni, hogy a tanár számára (minden külön értelmezés, magyarázat stb. nélkül) praktikus felhasználható szempontrendszert adjanak a tanulók tanulásai elért fejlődésének megítélése céljára.” S rendkívül következetesen valószínűsítette meg azt az elvet is, hogy „a tantárgyi követelményrendszernek (lehetőleg bemért) feladatlapok formájában is meg kell jelenniük”. Ismeretes, hogy az irányításával kidolgozott, koordinált anyanyelvi program „tankönyvcsaládjá” három fő részből állt: a magyar nyelv könyve; munkafüzet; feladatlapok.

A hozzászólásomban alapul vett két feljegyzés szelleme, fő gondolatai nemcsak Takács Etel gyakorlati tantervi és tananyagfejlesztési munkájában, hanem más megjelent elméleti írásaiiban is megfigyelhetők. „A tanítás-tanulás nevelő hatása” című, általa szerkesztett kötet előszavában például megkülönböztette a pedagógiai célok felszíni és mély rétegét. Lényegesnek az utóbbit tartotta, amelyek az a jellemzője, hogy „tanításunk és nevelésünk a tanuló személyiségének egyedi szűrőjén átjutva – múltjának, szűkebb-tágabb környezetének, tapasztalatainak, tudásának és érzéseinek benne élő tartalmaival találkozáva érvényesíti hatását”. Mindezt a pedagógiai kultúra részének tekintti, amelynek színtere „éppen abban van szerepe, hogy egy mereven szabályozó külső program helyett a helyzetekhez alkalmazkodó belső program irányítsa a tanár munkáját”. (3)

1978-ban jelent meg „Programozott oktatás?” című könyve, amelynek szakmai fogadtatására nagy várakozással tekintett. Ebben sem hangsúlyozta azonban túl a pontosan meghatározott, mérhető követelmények szerepét, itt is árnyaltabb, reálisabb, ha úgy tetszik, „nevelésközpontú” szemléletet képviselt. Rámutatott „a tevékenységformákban megfogalmazott, tehát

mérhető elemek” mellett „az ellenőrzésnek és értékelésnek kevésbé egzakt módjait kívánó” oktatási célok kétféle jellegére. Ahogy feljegyzéseiben korábban kiemelte, ebben a könyvében is hangsúlyozta: „A személyiség egészének – a gondolkodásmódnak, a képzeletnek, az érzelmeknek, az erkölcsi tudatnak, az akarati vonásoknak – időről időre, rendszeresen megvalósuló mérlegre tételét nemcsak azért utasítjuk el, mert nem bízunk a mérőeszközök hitelességében, hanem azért is, mert a mérésre – csak a mérésre – beállított tanári és tanulói magatartás önmagában is akadálya lehet a képességek és tulajdonságok érlelődésének. A teljesítménymérés és ennek feltétele: a várható teljesítmények pontosan körülhatárolt megfogalmazása nem célja, hanem egyik eszköze az eredményes tanításnak”. (4) Könyve egyáltalán nem a zárt vezérlésű, operacionalizált követelmények szolgálatába állított oktatás apoteózisa, hanem a programozott oktatás elveinek és gyakorlatának megfelelő tanítási-tanulási eszközrendszerek, a „scrambled book” típusú tankönyvek kidolgozásához nyújt – Magyarországon elsők között – segítséget.

Végül Takács Etel feljegyzéseinek szellemével későbbi munkásságában is összhangban álló elvekre utalások sorában legalább tegyük említést gyakorlati tevékenységét összefoglaló kandidátusi értekezésére (1987). Itt is megemlíti elvként „a tanterv látszólagos passzivitását”, amelyen tételesen meghatározott ismeretanyagok és követelmények helyett a taneszközök „cél tudatos rendszerével” meg-

valósuló tartalmi szabályozást értett. Véleménye, tapasztalata szerint „megszabott időkeret és részletesen kimunkált program, valamint 'segédletek' nélkül a tantervi tervezés önmagában hatástalan”. (5)

Előadásom végére érve engedjék meg, hogy – mintegy összegezőképpen – megfogalmazzam azt a tanulságot, amelyet Takács Etel írásainak újra tanulmányozásából az előadás témájával kapcsolatban magam számára levontam. Ez a következő: A követelményrendszer problémáival sokféle, tantervelméleti, -fejlesztési, didaktikai, kutatási, eredménymérés, taneszközkészítési célú megközelítéssel lehet és kell foglalkozni, de minden esetben legfontosabbak a nevelés-oktatás, a tanuló szempontjai. (6)

### Jegyzet

- (1) (1979) Akadémiai Kiadó, Budapest. 163–185.
- (2) Szokolszky István (1972): *Válogatott tanulmányok*. (Szerk.: Székely Endréné) Tankönyvkiadó, Budapest. 399–400.
- (3) Takács Etel (szerk., 1983): *A tanítás-tanulás nevelőhatása*. OPI.
- (4) Takács Etel (1978): *Programozott oktatás? Gondolat*. 126.
- (5) Takács Etel (1987): *Anyanyelvünk mint tantárgy. Kandidátusi értekezés*. Kézirat. Budapest. 17., 29.
- (6) Az emlékülésre megjelent *Takács Etel válogatott munkái* című kötetben (szerkesztette és az utószót írta Ambrusné Szalai Katalin [2002], Budapest) először vált publikussá az az előterjesztés, amelyet Takács Etel Bakonyi Pállal együtt 1984-ben az OPI Főigazgatói Tanácsa ütésére írt. Ennek szemlélete, tartalma sok szempontból összhangban áll az előadásomban vizsgált, nyolc évvel korábban készült kézírral.

**Ballér Endre**

## Tantárgy és pedagógia

Több mint egy emberöltővel ezelőtt, egész pontosan 1964. december 7-én ülésezett a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága. A napirenden a neveléstudomány és a szakértői metodikák kapcsolatának időszerű kérdései szerepeltek. A vitaindító referátumot a Didaktikai-metodikai Albizottság titkára, *Takács Etel* tartotta. Értel-

mezve a metodika fogalmát (egyúttal elvetve a szakmódszertan, a szakdidaktika kifejezéseket) arról beszélt, hogy „az egyes tantárgyak tanítási anyagának feldolgozása során olyan komplex helyzet alakul ki, amelyben az oktatás és a nevelés törvényszerűségei, valamint a szakértői sajátosságai együttesen, egymásra hatva érvényesülnek”. (*Takács*, 1965)