

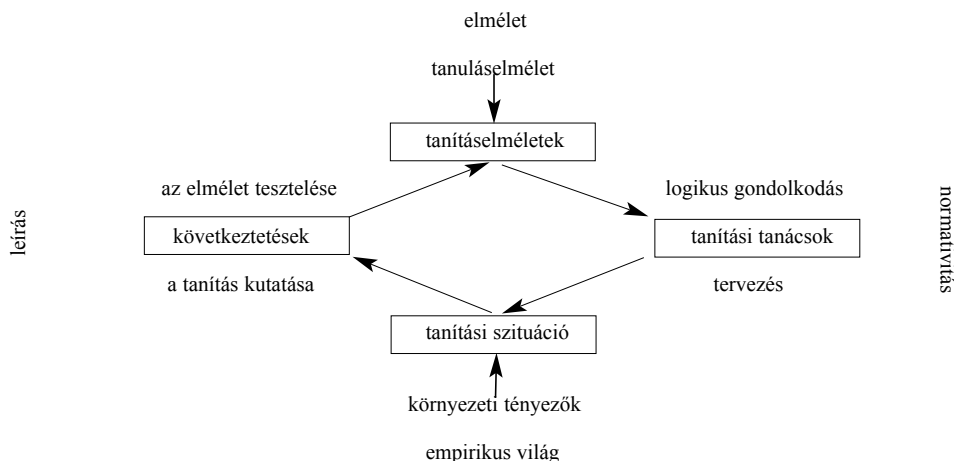
Van-e az oktatásnak elmélete?

Illik-e, szabad-e, méltó-e Báthory Zoltán köszöntésekor feltenni a kérdést: van-e az oktatásnak elmélete? Nem kérdőjelezzük-e meg ezzel az ünnepeelt tudományos életútjának, jóllehet csupán csak egyik, de nem lényegtelen vonulatát? S egyáltalán, milyen tények, fejlemények, gondolatok szülhetik ezt a kérdést?

Mielőtt választ adnánk, tisztáznunk kell, milyen kívánalmakat kell az oktatás, vagy más terminológiát használva, a tanítás elméletével szemben támasztanunk. Nagy Sándor is, Báthory Zoltán is azzal kezdi oktatáselméletének kifejtését, hogy visszatekint az elmélet történeti alakulására. Mindketten konstatálják, hogy az oktatáselméletnek kettős funkciója van, s a különböző didaktikai irányzatok csoportosíthatók is aszerint, hogy melyik funkció dominanciája érvényesül bennük. Elsősorban arra törekszenek-e, hogy megmondják, előírják a pedagógusok számára, hogyan tudják elérni tanítványaikkal a kitűzött célt – ebben az esetben normatív didaktikákról beszélünk, vagy éppen azt tekintik feladatuknak, hogy empirikus kutatások segítségével feltárják a tanítás-tanulás folyamatának sajátosságait – az utóbbi esetben empirikus, leíró, kísérleti jellegű didaktikával állunk szemben. A 'Tanítás és tanulás'-ban, valamint a sok kiadást megért 'Tanulók, iskolák, különbségek'-ben Báthory Zoltán e két megközelítés egységét vallja magáénak. S munkásságának nyilvánvalóan kiemelkedő értéke az, hogy az addig uralkodó didaktika normatív túlsúlyát igyekezett kiegyenlíteni.

Egy érvényes oktatáselméletnek valóban kettős funkciót kell betöltenie: olyan fogalmi struktúrát kell alkotnia, amelynek segítségével a tanítás-tanulás gyakorlata leírható, elemezhető, megérthető és esetenként irányítható.

A normativitásnak és a leíró jellegnek ezt az egymást kölcsönösen gazdagító kapcsolatát jól szemlélteti Lahdes ábrája (idézi: *Uljens*, 1997):



1. ábra. A didaktikai elmélet és a pedagógiai valóság kapcsolata Lahdes szerint

Az elméletből merítve megtervezzük az oktatási folyamatot, s ezt az empirikus világot kutatva teszteljük és gazdagítjuk az elméletet, amelynek segítségével egy újabb empirikus valóság teremthető meg.

Kiinduló kérdésünket pontosítva: arra kell választ keresnünk, van-e ilyen, a kutatásnak keretet adó s a gyakorlat eligazítására alkalmas elmélet. Manapság több oldalról kétségbe vonják egy ilyen elmélet létezését, sőt létezésének elvi lehetőségét is. Felvetik, hogy:

– Van-e egyáltalán objektív ismeret, ami elméletet alkothat?

– Ha vannak ilyen ismeretek és van egy ezeket integrálni képes elmélet, az képes-e egy olyan tevékenységet, folyamatot, mint amilyen az oktatás, megfelelően leírni, művelői számára pedig iránytűt nyújtani?

– S ha netán léteznek a tanítás-tanulásra – ahogy az ünnepektől szívesebben nevezi ezt a folyamatot – vonatkozóan tudományos ismeretek, ezek a tanítás-tanulás általános elméletét alkothatják-e, vagy szorosan a tantárgyakhoz kapcsolódó ismeretrendszert, tantárgypedagógiákat, esetleg az életkorokhoz kötődően az egyes korosztályok sajátos didaktikáját kell-e létrehozniuk?

A társadalomtudományokban, ha valami ilyen kristálytisztta, mint azt a felvázolt ábra sugallja, mindig élni kell a gyanúperrel, nem hagytunk-e valamit figyelmen kívül, nem túl egyszerű választ kívánunk-e adni sokkalta összetettebb kérdésekre. A társadalomtudományok s ezen belül a pedagógia története is gyakorta szolgál ilyen esetekkel. Elegendő az ötvenes-hatvanas évek pozitivistá indíttatású folyamat-eredmény paradigmán nyugvó kutatásaira utalnunk.

Az ábrára tekintve elsőként a köznap gondolkodásban is megfogalmazódó kérdés adódik: vajon az empirikus kutatások alapjául szolgáló pedagógiai gyakorlatban léteznek-e objektív, ismétlődő, általánosítható törvényszerűségek. „Minden tanuló más, minden helyzet egyedi, minden jelenség kontextusfüggő” – halljuk gyakorta, s ha ez így igaz, eleve megkérdőjeleződik az általános elmélet létrehozásának lehetősége.

S vajon az értékek pluralizmusa, relativizálódása nem fokozza-e tovább kételyeinket? A kutatás képes-e objektíven tükrözni a valóságot? A társadalomtudományok közös dilemmája, hogy a megismerő személy szubjektuma milyen mértékben hat a megismertre, a tudásra.

Oszlassuk el átmenetileg mindezen aggályunkat, s tételezzük fel, hogy sikerül megalakítani egy, a létező objektív valóságot érvényesen leíró tanításelméletet, még mindig nyitott marad a kérdés, hogy az ábra jobb oldala helyesen tükrözi-e az ismeretek felhasználásának folyamatát. A pedagógus oktató-nevelő munkája során az egyes helyzetek megoldásakor az elmélet tanácsait követve tervezi-e meg tevékenységét, s hajtja végre a soron lévő feladatát? A mindennapi tapasztalat, a tanári tevékenység és gondolkodás kutatása is megkérdőjelezni látszik ezt a szép és az elmélet számára hízelgő kapcsolatrendszert.

Mindezek alapján ismételten fel kell tennünk a kérdést, lehetséges-e, szükséges-e megalkotni a tanítás elméletét?

Az úgynevezett technikai racionalista álláspont szerint létezik egy tudományosan igazolt tényeken nyugvó elmélet és a gyakorlati szakembernek az a feladata, hogy ezt az elméletet, illetve a rendszerezett, lehetőség szerint tudományosan megalapozott tudásból származó technikákat alkalmazza problémáinak megoldása érdekében. Ez a nézet, amelyet a fenti ábra tükröz, az utóbbi években enyhén szólva megkérdőjeleződött. Híres könyvében *Gage* (*The Scientific Basis of the Art of Teaching*) óva int bennünket attól, hogy a tanítás tudományát olyan törvények gyűjteményének képzeljük el, amelyeket szigorúan követve garantáltan jól fogunk tanítani. Ő akkor úgy látta, hogy a tudomány né-

Az objektív tudás létezését az elmúlt harminc évben több tudomány oldaláról is kétségbe vonták. Elegendő itt tudományfilozófiai, tudásszociológiai, episztemológiai irányzatokra gondolnunk. A pedagógiában ez a kritikus helyzet többféle reakciót váltott ki.

hány változó egyszerűbb összefüggéseinek leírására képes, a sok változó bonyolult összefüggésrendszerének megragadása viszont a tanítás művészi aspektusára vár.

Kísértetiesen egybeesengenek ezzel *Furlong*nek a kilencvenes évek végén megfogalmazott szavai: „Az a hit, amely szerint racionális elemzéssel megtudhatjuk, akár csak egy adott pillanatra vonatkozóan is, hogy melyek a legjobb, a racionálisan leginkább igazolható eljárások, és hogy ezek képesek irányítani a gyakorlatot, úgy gondolom, problematikus.”

Az objektív tudás létezését az elmúlt harminc évben több tudomány oldaláról is kétségbe vonták. Elegendő itt tudományfilozófiai, tudásszociológiai, episztemológiai irányzatokra gondolnunk. A pedagógiában ez a kritikus helyzet többféle reakciót váltott ki.

A reflektív gyakorlat, a reflexió hívei szerint a pedagógiai tudás – lényegét illetően – személyes és relatív. Minden egyes kontextus oly mértékben sajátos, hogy az egyénnek magának kell megfogalmaznia saját elveit, amelyek a gyakorlatát irányítják. Ez alapvetően szubjektív, interpretatív ismeretfelfogás. (*Schön*, 1983)

Az „új racionalizmus” képviselői ugyancsak elismerik a technikai racionalizmus valóságát, azaz azt a tényt, hogy pedagógiai alaptárgyak nem tudtak kellően differenciált választ adni a gyakorlat által felvetett bonyolult kérdésekre, s amikor úgy tűnt, hogy ez sikerült nekik, akkor sem voltak képesek hatni a gyakorlatra. Ennek azonban nem az objektív tudása hiánya az oka, hanem egyrészt a tény, hogy a pedagógiai gyakorlat sokkal összetettebb, mintsem azt korábban feltételezték. A kognitív ismereteken kívül nézetek, vélekedések, készségek, diszpozíciók, megérzések alkotják. Ezeknek a bonyolult kapcsolattrendszere alkotja a gyakorlatot. (*Hirst*, 1996.)

Hirst másik lényeges észrevétele a gyakorlati és az elméleti gondolkodás megkülönböztetése. Az elméleti gondolkodás a valóság megértését és értelmezését tekinti feladatának, függetlenül a gyakorlati hasznosságtól. A gyakorlati gondolkodás pedig egy adott szakmai csoport számára hozzáférhető, strukturált, a gyakorlatot közvetlenül segítő „gyakorlati elvek” megalkotását szolgálja. Az elméletileg megalapozott tudás önmagában nem képes a racionális gyakorlat alapjául szolgálni, viszont megadja azokat a határokat és kereteket, amelyekben belül a racionális gyakorlat fejlődhet.

A *Habermas* tanításait követő kritikai elmélet képviselői nem tartják elegendőnek az objektív igazság létezését, származzon az akár szubjektív tudásból, mint a reflektív gyakorlat esetében, vagy objektív tudásból, mint az új racionalisták felfogásában. Szerintük az igazság valóban fontos, de a szakmaiság lényege az elkötelezettség az igazság iránt, amely az egyenlő vitapartnerek diszkurzusában formálódik. Ennek legjobb formája az elméleti és gyakorlati szakemberek munkacsoportja által végzett akciókutatás, amelyre jó példát láthatunk *Zsolnai József* munkásságában. Ez a forma óvatja meg a szakmai tudást a technicizmustól egyfelől, a szubjektivitástól másfelől.

Az eddigieket összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a valóság sokszínűsége és a megismerési folyamat korlátai sem zárják ki a pedagógiai folyamatot a maga valóságában és komplexitásában tükröző elmélet kialakulását. Ennek az elméletnek tekintettel kell lennie a szituációk és a személyek különbségeire. Bizonyára erre utal *Báthory* opuszában az „Egy differenciális tanításemélet vázlata” alcím. Létrehozásában pedig a személyes-gyakorlati és racionális-elméleti forrásoknak egyaránt helyt kell kapniuk, azaz be kell épülnie a pedagógusok pedagógiájának is. (*Golnhofer – Nahalka*). S a megszületett elméletről tudnunk kell, hogy az nem ad választ a rendkívül összetett gyakorlat minden kérdésére, csupán „elméleti alapok”-at szolgáltat ehhez.

Áttérve az ábra jobb oldalára, két fő kérdésre kellene választ adnunk. Milyen szerepet játszik az elmélet a tényleges gyakorlati tevékenységben? Vagyis az óráját tervező vagy tartó tanár végiggondolja-e az elméleti fejtegetéseket, tudatosítja az előtte problémaként megjelenő mozzanatot, vagy többé-kevésbé automatikusan, intuitíven cselekszik? Lát-szatra a tudatosságot mellőző, spontán cselekvések láncolatáról van szó. Erre utálnak a

különbéle sémaelméletek, a kezdő és a tapasztalt tanár gondolkodását elemző vizsgálatok, de erről beszél Schön is, amikor a cselekvésben megtestesülő tudásról (knowing in action) tesz említést. A gondolkodás ezen a szinten tökéletesen implicit, rejtve marad (*Szivák*, illetve *Falus*). Látszatra ezt az irányzatot követi *Terry Atkinson* és *Guy Claxton* közleméltban megjelent 'The intuitive practitioner' című könyve. De csak látszatra. A könyvből kiderül, hogy az intuício az esetek nagy részében már korábban elsajátított és alkalmazott tudás gyors előhívásán alapul.

S ugyancsak választ kellene adni arra a kérdésre is, hogy milyen szerepet játszik az elmélet, s hogyan tölti be ezt a szerepét a pedagógus mesterség elsajátításában. Szerencsére mindezekről a kérdésekről az utóbbi években felszaporodtak az ismereteink. Kifejtésükre a jelen időkeretben nincs lehetőségünk. De tartalékolnunk kell valamit a 75. születésnapra is...

Irodalom

- ATKINSON, T. – CLAXTON, G. (szerk.): *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press, Buckingham, 2000.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás*, Tankönyvkiadó, Bp, 1985.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. 3. kiadás. Okker Kiadó, Bp, 2000
- FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. 3. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2000.
- FALUS Iván: *A gyakorlat pedagógiája*. In: GOLNHOFER E. – NAHALKA I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2001.
- FALUS Iván: *Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás*. Iskolakultúra 2001/2. sz.
- FALUS Iván: *Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében*. In: BÁTHORY Z. – FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Megjelenés alatt, 2001.
- FURLONG, J.: *Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism*. In: ATKINSON, T. – CLAXTON, G. (szerk.): *The Intuitive Practitioner*. Open University Press, Buckingham, 2001. 15–31. old.
- GAGE, N. L.: *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. Teachers College Press, New York, 1978.
- GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2001.
- HIRST, P.: *The demands of professional practice and preparation for teaching*. In: FURLONG, J – SMITH, R. (szerk.): *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. Kogan Page, London, 1986.
- NAGY Sándor: *A oktatás elmélete*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986.
- SCHÖN, D.: *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London, 1983.
- SZIVÁK Judit: *A kezdő pedagógus*. Iskolakultúra 1999/4. sz. 3–14. old.
- ULJENS, M.: *School Didactics and Learning*. Psychology Press, Hove, UK, 1997.