

# Médiafogyasztók Klubja

## *A tankönyv közügy*

“A tankönyvről, mint olyanról sokat lehetne írni, akár egy egész tankönyvre valót” – írja *Móra Ferenc* a Délmagyarországban megjelent *Tanügyi miérték* című cikkében.

Németh László szerint: “Egy középiskolai tankönyv abban, aki valaha átverte magát hasonló, két érzést támaszt. Tiszta lapjai a tudás végtelenségével ragyognak; elkopott szavai s a fejünkben felidézett emlékrongyok a tudatlanság büntudatát hozzák reánk.” A tankönyv tehát: néma szemrehányás a könnyen felejtő emlékezetnek és a felejtésbe megadón belenyugvó kényelmességünknek. Ezen kívül azonban még más kellemetlen benyomások is fűződhetnek hozzá. A magolás sivár óráinak vagy a másnapi felelés kudarcainak nyomasztó élménye sok diáknak egy életre beleivódik a lelkébe. S ráadásul mindig is a tankönyvekben látszott összesűrűsödni és megtestesülni az a tekintélyelv, amely az oktatást és a nevelést évszázadokon át vezérelte. A tankönyvnek tekintélyt vindikáltak, akár megérdemelte, akár nem. A társadalom igényeit, normáit, továbbhagyományozásra kiválogatott ismereteit közvetítette és közvetíti, s nem egyszer úgy tűnik a szegény tanulónak, mintha a nyomtatott lapok egy olyan régi adósságnak a kötelezvényei lennének, amelyet elődei végül is rajta akarnak behajtani.

S ez gátlásokat alakít ki vagy lázadást ébreszt a fiatalokban. “Ez az a könyv, amelyet senki közülünk nem tud leküzdeni. Le lehet küzdeni Schillert, Nietzschét, sőt May Károlyt is – az olvasókönyvet nem. Ez még a szabadság deresfejű bűnösét is ellenőrzése alatt tartja... Fordított esetben viszont úgy rögződik az emlékezetben, mint legelső alkalom a forradalmi ellenállásra, sőt a bűn élvezetére – éppen túlcsorduló, tejillatú jámborsága következtében” – írja az olvasókönyvekről szóló közös cikkében két német szerző, *Heinz Geiger* és *Jochen Vogt*. Csoda-e hát, ha a személyiség kibontakoztatását hirdető és a tabuktól szabadulni vágyó korunk már nem a hajdanában elvárt megilletődöttséggel, hanem a megingó tekintélyeknek kijáró vonakodó ellen-szenvvel tekint a tankönyvekre, és kaján önigazolással fedezi föl bennük az el-elbóbiskoló Homérosz hibázásait, sőt időnkénti baklövéseit?

Érdemes-e hát szélesebb körben is foglalkozni a tankönyvekkel? Nem csupán az oktatásügy szakembereire, tanárookra, tankönyvszerkesztőkre és -kiadókra tartozik ez a dolog?

Igaz, elsősorban rájuk. De hogy a kívülálló laikusok számára sem érdektelen a tankönyvek ügye, azt számos (vagy inkább: számtalan?) újságbeli hozzászólás, cikk, interjú is bizonyítja. A tankönyvvel minden ember találkozik – és nemcsak gyerekkorában. *Móra* az imént idézett cikkében is azt mondja: “Megismeri a tankönyvet, mint olyant a szülő is – ő, de mennyire megismeri! Egész szeptemberben egyebet se csinál, csak tankönyvirodalommal foglalkozik.” A szülők érdeklődése természetesen praktikus jellegű. Arra kíváncsiak, mit és hogyan tanul csemetéjük, és hogyan tudnának segíteni neki munkájában. Eközben a jelen tankönyveket saját régi tankönyvemlékeikkel vetik össze, némi nosztalgiával gondolva persze önnön hajdani diák-voltukra.

Gyakran fordul azonban politikusok, tudósok (szociológusok, nyelvészek, pszichológusok) figyelmébe is a tankönyvek felé. Ez ugyanis tükrökre egy társadalom műveltségisményének, ideáljainak, kultúrájának, gyakorlati törekvéseinek és önmagáról kialakított valós vagy csalóka elképzeléseinek. Egyszersmind tükrökre oktatásügyünk helyzetének is. A nyomtatott segédeszköz tudni illik rendszerint összhangban van az iskolai élet gyakorlatával; ha pedig konfliktusok támadnak közöttük, akkor az jelzi, hogy akár az egyik, akár a másik oldalon súlyos hibák gátolják a rendszer egészséges működését.

*A tankönyv tehát közügy.* Mint ahogy közügy a jövőt előkészítő és sokban meg is határozó oktatás. Hiszen az előbbi (a tankönyv) nemcsak követi és eszközként szolgálja az utóbbit (az iskolai oktatást), hanem – mint látni fogjuk – jelentősen befolyásolja is.

Emellett a tankönyvek készítési mechanizmusában, előállításában és használatában mutatózó zökkenők, gondok, netán súlyos bajok egy kissé rávilágítanak társadalmunk működésének hibáira is.

Érdemes hát megismerkedniük a tankönyv problémáival a szakembereken, pedagógusokon kívül azoknak is, akik pusztán társadalmi jelenségként tekintenek rá, akik szívesen gondolkodnak el az ellentmondásokból fakadó tünetek mélyebb okain, összefüggésein. A tankönyvekhez gyakran fűződnek végiggondolatlan, egyoldalú igények, ítéletek, elgondolások, s nem árt mérlegelni az ellentétes szempontokat, pro és kontra.



*(Tankönyvfunkciók)*

A tankönyv szerepe, funkciója, felépítése az idők folyamán egyre változott, gazdagodott. Hol ez, hol az a vonása hangsúlyozódott, és újabb meg újabb követelményeket kellett kielégítenie. Nem csoda hát, hogy mikor napjainkban arra a kérdésre keressük a választ: voltaképpen milyen könyv a tankönyv, a különböző szakemberek más-más feleletet adnak rá, és felfogásuk mögött eltérő (vagy csak eltérő hangsúlyú) pedagógiai igények is meghúzódnak.

A tankönyv arculata – története során – fokozatosan rajzolódott ki, feladatköre egyre bővült. Eleinte kettős funkciót töltött be: *rögzítette és összegyűjtötte* az ismeretanyagot, másrészt ha nem nyílt mód közvetlen kapcsolatra oktató és tanítvány között, akkor *áthidalta a térbeli vagy időbeli távolságot*. Újabb szerepkörhöz *Comenius* kezdeményezésére jutott a XVII. században: ezentúl hivatott volt *szemléltetni* is a valóságnak azokat a jelenségeit, amelyek nem voltak közvetlenül hozzáférhetők az iskolai oktatás számára. Hartmut Hacker utal rá, hogy ez az új "képesség" milyen ellentmondást rejtett magában: a tények közvetítése el is fordíthat a közvetlen tapasztalatszerzéstől, s így a tankönyv az életidegen, steril oktatás jelképévé válhatott a XIX. században. Meg kellett tehát újulnia. Annál is inkább, mivel lassanként az iskolai foglalkozások módszerei is átalakultak. Az egyre sokasodó tanulólétszám fölvetette például az egyéni különbségek fokozottabb figyelembevételét. A technikai civilizáció fejlődése átalakította a tudás mibenlétéről alkotott fogalmainkat, követelménnyé vált az *alkalmazható* tudás megszerzése; ez nemcsak a tananyag praktikusabb szempontú átrendezését vonta maga után, hanem növelte a gyakorlatok jelentőségét és mennyiségét is. Mind az individualizáció, mind a gyakorlatiasság a nagyobb tanulói önállóság irányában hatott. Nyilvánvaló tehát, hogy a tankönyvek sem maradhattak meg a pusztá ismeretközlés, ismerettárolás szerepkörében. A maguk eszközeivel a tankönyveknek is hozzá kellett járulniuk az iskolai oktatás módszereinek megújulásához, vagy legalábbis követniük kellett az iskolai élet változásait. Ez pedig elkerülhetetlenül a funkciók gazdagodásával járt.

A hazai és a külföldi szerzők véleménye megoszlik a tekintetben, hogyan is csoportosítsák a tankönyv mai feladatait. Kétségtelen azonban, hogy az ismeretátadás, tehát a tanítás, az ismeretrögzítés, valamint a szemléltetés szinte ősrégi funkciója mellé napjainban odasorakozik a gyakoroltatás-gyakorlati alkalmaztatás, a differenciálás, az irányítás (oktatásvezérlés), végül a szervezés, az önművelésre és kutatásra készítés újabb keletű követelménye.

A *gyakoroltatás-alkalmazás* igényének a tankönyvben sok esetben az ismeretanyaghoz csatolt, a fejezetek végére illesztett kérdés- és feladatsorok igyekeznek megfelelni; máskor sajátos szerepmegosztás következik be a nyomtatott iskolai eszközök között: feladatgyűjtemények, munkafüzetek, gyakorlati segédanyagok csatlakoznak az elméleti tájékoztatást nyújtó tankönyvhöz, létrehozva az ún. "tankönyvcsaládot". Az utóbbi esetben a diáknak több eszközt kell ugyanazon az órán használnia, ám ez a megoldás lehetővé teszi a gyakorlatok számának növelését, ezzel együtt pedig a testre szabott feladatok felkínálását. Természetes, hogy a feladatsorok összeállítása rendkívüli tudatosságot kíván meg a szerzőtől. Nemcsak a sorrend alapos megkomponálására kell ügyelnie az egyszerűbbtől az összetettebb, a konkrétól az elvontabb felé haladva, hanem a különböző szintű tanulók differenciált, mégis egyenletes foglalkoztatására, a szaktárgy logikájára is. Tanácsos elkerülni a mechanikus ismétlődéseket; a tanulók figyelmét ugyanis éppen azáltal tarthatja ébren, sőt fokozhatja, ha a problémák változatos, sokirányú megközelítésére ösztönöz, ha az élet kínálta izgalmas kérdéseket vet föl, módot adva olykor-olykor alkotó jellegű egyéni megoldásokra is. Emellett valamennyi kérdés megfogalmazásának pontosnak kell lennie, olyannak, amely célirányos, azaz az irány pontos kitűzésével segít a helyes válasz megtalálásában. Ne legyen lapidárisan egyszerű, se összetetten bonyolult, késztesen erőfeszítésre, de az erőfeszítés eredményeként részletessen sikerélményben. A jól összeállított kérdéssorok már a differenciálásnak, vagyis a különböző tudásszintekhez való alkalmazkodásnak is kitűnő eszközei.

Némi magyarázatra szorul az *irányítás* (oktatásvezérlés) szerepköre. Induljunk ki abból, hogy még a hagyományos tankönyv is mintát jelentett sokszor az órát tartó iskolamester számára. Esetleg ő is követte magyarázatában a nyomtatott szöveg gondolatmenetét, mindenesetre tájékozódott belőle a feldolgozás mélységét, részletességét, tagolását, súlypontosítását illetőleg, nemegyszer átvette a könyvben ajánlott kísérleteket, gyakorlati példákat, feladatokat. Ez mindig is jelentősen megkönnyítette a tanító munkáját. Mindezeket nem kellett magának előbányásznia, kiokoskodnia.

Egyes tankönyvek azonban – főként külföldön – közvetlenül a tanulókat célozzák meg, és kérdések segítségével próbálják meg elvezetni őket az *ismeretek önálló felfedezésére*. Az ilyen módszer legkövetkezetesebb változatát az ún. programozott tankönyvek testesítik meg, amelyek apró lépésenként közelítik meg a célt, az elsajátítandó tudást. A kérdésről kérdésre, válaszról válaszra, megoldásról megoldásra araszoló következetes előrehaladásnak természetesen az önálló tanulásban lehet a leginkább hasznát venni. De – állítják a módszer hívei – az iskolai

oktatásban is megvalósíthatnánk az ilyen párhuzamos egyéni tanulást. Ez kétségtelenül módosítaná a tanár szerepét: már nem ő "adná elő" a tananyagot, hanem segítené az egyénileg dolgozókat, megfigyelné, hol milyen nehézség adódik, és továbblendítené a megakadókat, szükség esetén – de csak akkor – válaszolna az időközben felvetődött kérdésekre. A módszer haszna nemcsak az alkotó gondolkodás fejlesztésében rejlik, hanem abban is, hogy a programok különbözősége révén lehetővé válnék az egy osztályban helyet foglaló tanulók haladási ütemének "szóródása", vagyis mindenki a saját mértéke szerinti gyorsasággal, mélységben és terjedelemben dolgozhatna föl a tananyagot.

A programozott oktatás ilyen következetes megvalósítása természetesen csak a legkiélezettebb módja a nyomtatott szöveg által végbemenő oktatásvezérlésnek. De arra nálunk is szép számmal akad példa, hogy a tankönyvekben a közlő szövegek váltakoznak feadatokkal, kérdésekkel. Az ilyen eljárás mindenképpen befolyásolja a tanár óravezetését.

A *szervezés, koordinálás* szerepköre ugyancsak frissebb keletű kíváncsi. Azt jelenti, hogy a különböző forrásokból (az oktatásban fölhasznált más könyvekből, filmekből, tévéadásokból, egyéb audiovizuális szemléltető eszközökből, számítógépes anyagokból, továbbá a hétköznapi hírforrásokból, heti- és napilapokból, folyóiratokból stb.) merített ismereteket a tankönyv rendszerezzi, összegzi, sőt akár javaslatot is tesz rá, hogy milyen eszközöket tanácsos igénybe vennie tanárnak-tanulónak a színes, életszerű, sokoldalú ismeretszerzésben. (Ezt a célt szolgálja például a tankönyvhöz csatolt bibliográfia, filmjegyzék, szakfolyóiratok ajánlása stb.) Ez a funkció majd a jövőben érvényesülhet igazán, amikor a ma még nem mindenütt hozzáférhető berendezések, források szélesebb körben elterjednek, és az iskolában is jelentősebb szerephez jutnak.



#### *(Szerepzavarok)*

Nos, éppen itt, a szerep- és feladatmegosztásban következnek az igazi bajok! A sokasodó feladatok ugyanis elkerülhetetlenül bizonyos konfliktusokhoz, funkciózavarokhoz, azok nyíltabbá válásához vezethetnek. Természetes, hogy a sokféle követelmény olykor szembekerülhet egymással, de az egyes feladatok maguk sem egyértelműek.

Nézzük talán a legegyszerűbbet és leginkább magától értetődőt: a *tudásközvetítést, az ismeretek tárolását* és átadását. Ha elgondolkozunk rajta, csakhamar kérdések egész raja sűrűsödik elénk.

Mennyi például a "garancilis ideje" a rögzített információnak? Az ókorban és a középkorban ez sokszor évszázadokat jelentett. Ma már nemcsak egyes adatok, tények, ismeretek változnak szinte évtizedről évtizedre, hanem elég gyakorta módosul a tudósok szemléletmódja is. Még egy olyan ideológiai tekintetben semlegesnek látszó stúdium is, mint a nyelvészet, alapvető szemléleti változásokon ment át századunk folyamán. Külföldön egyesek azt is fölvetik, lehetséges-e egyáltalán stabil tankönyvet létrehozni a mi korunkban – akárcsak a különféle természettudományokban is, nincs-e ellentmondásban a tartósság igénye azzal a követelménnyel, hogy a tankönyvek korszerű tudást közvetítsenek. Többen javasolják, hogy a tankönyvek két különböző részből álljanak: az egyik a viszonylag állandó alapismereteket foglalja magába, a másikba – mintegy körülvéve az alaptankönyvet – a dinamikusan változtatható, fölcserélhető részegységek kerüljenek. Megszületett a "modul" tankönyvek ötlete, azaz az "előregyártott" elemekből tetszés szerint összeállítható tankönyveké. Hogy csak egy példát említsünk rá: a különféle szakmák – mondjuk fizikából – mindannyian egyformán elsajátítanak egy alapismereti tankönyv anyagát, s ezt a szakmájuknak megfelelő irányban bővíthetnék a kiegészítő tankönyvelemekkel.

Ma már tisztában vagyunk azzal is, hogy a tudomány sem úgy fejlődik, hogy téglát téglára halmoz. A tudomány mindig is viták, hipotézisek bizonyítása vagy cáfolata, iskolák harca révén fejlődött, olykor kerülőutakat tett, vagy éppenséggel zsákutcákból volt kénytelen visszafordulni, a már megoldottnak vélt problémák mögött újabb problémákat fedezett föl, sőt egy-egy újonnan meglett igazság fényében a hajdani tézisek is korrekcióra szorulnak. Nem vezetne-e dogmatikus magatartáshoz az az ismeretközlés, amely óvatosan kikerülné a kételyek buktatóit, és figyelmen kívül hagyná a tudomány ellentmondásaitól feszülő életszerű dialektikáját? Csakis végérvényes, lezárt, biztos és kétségbevonhatatlan igazságokat közölni – ez roppant mértékben leszűkítené és megmerevítené a tankönyvek szemléletét és tanításait, még ha föltételezzük is, hogy számos ilyen megingathatatlan igazság van a birtokunkban.

Az iskola (és a tankönyv) nemegyszer olyan kérdésekkel is kénytelen foglalkozni, amelyeket a szaktudomány még csak viszonylagos érvénnyel sem tisztázott. (Például: a közelmúlt történelme, korunk irodalmi alkotásainak értékrendje.) Mi jögron várjuk el a tankönyvszerzőtől azt, hogy a szaktudomány helyett is állást foglaljon az efféle témakörökben?

Sajátosan napjaink kérdései ezek. Mint ahogy objektivitás és szubjektivitás dilemmái is

másként vetődnek föl ma az ismeretnyújtással kapcsolatban, mint bármikor korábban a történelemben. A tudomány ugyanis nem csupán tényeket közöl, hanem a tények értelmezésében bizonyos szemléletet, felfogást képvisel. Mármint egyre differenciálódó korunkban ez a szemléletmód nem lehet az adott tudomány képviselőinek körében teljesen egységes: irányzatok alakulnak ki. A tankönyvszerző maga is többnyire valamilyen irányzathoz tartozik, valamilyen kutatási módszer, elméleti álláspont hívének vallja magát. Ha ez nem így van, akkor viszonylag könnyen eklektikussá válhat a szemléletmódja. Hogyan, milyen mértékig kell és szabad elkötelezettségének érvényesülnie, amikor tankönyvet ír? Egységes szemléletmódja üti rá mondanivalójára a hitelesség bélyegét – de meggyőződése személyes elfogultsággá is duzzadhat, és egyoldalúságra vezethet.

Egyáltalán: mit, mennyit és milyen fokon adjunk át a mindegyre terjeszkedő, sarjadzó-burjánzó tudományokból a tanulóknak? Megítélésem szerint ma egész oktatásunkban túlhangsúlyozzuk a tudományosság követelményét. Azaz csak egy vélt, merev, kanonizált és minél több adatot halmozó tudományosságot. A tantervkészítők mintha állandóan attól féltek volna: nehogy valami hiányon, kétértelműségen, babonán kapják őket. Nemcsak szelektálni kell tudni, hanem el kell ismerni a jogát a titoknak, a legendának, a mítosznak, a jóízű mesélésnek, még akkor is, ha nem praktikus hasznunk, csak élvezetünk származik belőle.

Mindez szorosan összefügg egyszerűség-bonyolultság végleteivel. Úgy tetszik, a lényeg feltárására törekvés már természeténél fogva egyenes viszonyban áll az egyszerűséggel. A dolgok velejéig hatoló lecsupaszítás azonban elszegényítést, tendenciózus leegyszerűsítést is jelenthet. Ez pedig már nemcsak a jelenségvilág, a lét aranyló fája színeit fakítja szürkére, hanem magát a lényegét is meghamisítja, hiszen az egyszerűsítés végpontján a séma üres csontváza mered ránk. Sokan egyenesen így teszik föl a kérdést: "*Lehet-e* bonyolult dolgokról egyszerűen beszélni?" Mások viszont erre így replikáznak: "*Érdemes-e* bonyolult dolgokat bonyolultan előadni?"

S az eddigiek csupán azokat a dilemmákat sorakoztatták föl, amelyek a legősibb tankönyvfunkción belül jelentkeznek! Az a követelmény a viszonylag későbbiek közé tartozik, hogy *a tankönyv vállaljon irányító szerepet az ismeretek megszerzésének folyamatában*. Ennek az igénynek kétségtelenül van létjogosultsága. Egyrészt megkönnyíti a tanító tájékozódását az ismeretek gyors szaporodása és módosulása közepette, másrészt tehermentesíti őt egy sereg olyan feladattól, mint szemléltető képek, adatok vagy példák összegyűjtése, szemelvények kikeresése, gyakorló feladatok összeállítása. Azzal is könnyebbé válik a pedagógus előkészítő munkája, hogy az óra megtervezéséhez kész gondolatmenetet talál a nyomtatott szövegben. Emellett a tankönyv a célszerűen alkalmazható módszerek tekintetében is mintát, ösztönzést nyújthat az iskolai óra megszervezéséhez, esetleg példát mutat a módszerek változatosságára.

Az irányító funkció belső ellentmondásai már abban is megnyilatkoznak, hogy mennél koherensebb, következetesebb és mennél gondosabban megszerkesztett egy feladatsor vagy gondolatmenet, annál megbonthatatlanabb is, annál inkább kényszerít pontos követésre. Márpedig az a jogos igény, hogy az egyes részletek szabadon felhasználhatók, kiemelhetők legyenek, hogy válogatni lehessen közöttük, ellentmond az ilyen szigorú logikának.

Az egy bizonyos oktatási rendet sugalló vagy éppenséggel a tanulást irányító tankönyv (munkatankönyv, munkafüzet, feladatsor) szembekerül a tanár szuverén óravezetői törekvéseivel, alkalmanként megfosztani látszik az iskolamestert autonómiájának egy részétől. Vagyis miközben munkáját könnyíti és segíti, a kezét is többé-kevésbé megkötöti. A pedagógia természetesen kidolgozott már lehetőségeket e konfliktus feloldására, ezekkel azonban most nem foglalkozunk, mert célunk ezúttal csupán a gyakorta felszínre bukkanó ellentmondások számbavétele.

Az irányító szerepkör szembekerülhet az ismeretnyújtás követelményével is. A dinamikus vezérlés ugyanis, amely az önálló aktív ismeretszerzésre épít, nem kedvez az információk rendszerezett és áttekinthető tárolásának. Mindez indokoltá teszi sok gyakorló tanár panaszát, hogy az ún. munkáltató tankönyvekkel nehéz rögzíteni, "bevésni" az ismereteket, bajos az anyag önálló, összefüggő előadására szoktatni a diákokat.

Kézenfekvőnek tűnhet föl ezúttal a kérdés: szükség van-e egyáltalán arra, hogy a tankönyv irányító funkciót is vállaljon magára? Nem maradhat meg csupán a szolid ismeretközlés keretei között? Be kell azonban látnunk, hogy ez az irányító-vezérlő szerep nem a hatalmukat kiterjeszteni vágyó tankönyvszerzők találmánya, még csak nem is találmány, hanem az ismeretnyújtásban magában benne rejlő szükségszerűség. Hiszen a tankönyvek irányító funkciója eleven volt már akkor is, amikor a tanítás nem állt másból, mint előadásból és visszakérdezésből, és a nyomtatott textus csupán azt tartalmazta, amit el kellett raktározni az emlékezetben. Az iránymutatás tehát valamennyi tanszöveg szándékolt vagy akaratlan mellékhatása. Amikor aztán színesedtek, gazdagodtak, finomodtak és hajlékonyabbá váltak az oktatás módszerei, e színesedés, gazdagodás természetesen megjelent a nyomtatott taneszközökben is. Ez az alapjában véve

pozitív szerep azonban, hogy a tankönyv mindenkihez eljuttatja az életszerű metodikai eljárásokat, és a tanítókat rávezeti alkalmazásukra, tagadhatatlanul súlyos ellentmondásokat is rejteget. Bármilyen jók tudniillik a javasolt eljárások, kényszerű vagy szakszerűtlen alkalmazás során eltorzulhatnak. Nyitva marad tehát a kérdés, hogy a többféle funkciót betöltő, sokoldalúan fölhasználható tankönyvek miként illeszkedhetnek egyre célszerűbben – vagy: miként illeszthetők egyre célszerűbben – a közvetlenül irányított és körültekintően szervezett tanóra kontextusába.

S akkor még mindezideig nem tértünk ki *a tankönyvek nyelvi megformálására!* Legyen-e a szöveg minél tömörebb, összefogottabb, és kerüljön-e minden esetlegességet, anekdotikus kitérőt? Vagy pedig tanácsosabb oldani ezt a feszes tömörséget? Egyáltalán: milyen a legkedvezőbb *tankönyvterjedelem?* Vannak, akik a minél szűkebb oldalszámon mérik egy-egy tankönyv értékét, és az oldalszámból rögvést kiszámolják – többnyire hüledezve és megbotránkozva –, hány lap esik egy-egy óra iskolai tananyagára; azt hangoztatják, hogy a részletező magyarázat, az anyag színes megelevenítése a tanár feladata az órán. Ezzel mások azt szegeznek szembe, hogy a tankönyv minden egyes gyerek kezébe eljut, a tanári óravezetés színvonala pedig osztályonként változó; ezenkívül a könyvből tanuló diákról sem tételezhetjük föl az állandó megfeszített figyelmet, neki is szüksége van rá, hogy tanulás közben itt-ott kevésbé fajsúlyos szövegrészekkel, rávezetésekkel, frissítő (sőt: továbbblendítő energiát szolgáltató) érdekességekkel találkozzék. Hiszen a mértékkel alkalmazott redundancia, a "hígabb", kifejtően magyarázó előadásmód nemcsak könnyebben érthető, hanem vonzóbb is a tanulók számára! – állítják sokan. Egyik oldalon áll tehát a lakonikus tömörség, a másik oldalon az érdekesség, színesség követelménye.

Közös és indokolt az ellenszenvünk a szürke jellegtelen, sablonos, szokványos vagy a szaktudomány személytelenségét dokumentáló tankönyvekkel szemben. Másrészt viszont az is kérdéses, meddig engedheti meg magának a tankönyvszerző saját egyéniségének, eredetiségének érvényesülését, szubjektivitása mennyire csillanhat át a tárgyilagos anyagkezelésen.

A tankönyvkészítés gyakorlata is számos vitaalkalommal szolgál. *Milyen legyen például tanterv és tankönyv viszonya?* Melyikük legyen a mérvadó? Nálunk évtizedeken át aprólékos részletességgel megszabta a tanterv az oktatás és a tankönyvek tartalmát, így hát sok tartalmi bírálat voltaképpen túlmutatott a tanterveknek engedelmességre kényszerülő tankönyveken. Az "egység" követelménye – egy hamis egységfogalomra alapozva – egész oktatásügyünket áthatotta, nem csoda hát, ha ezt az idealizált egységet az országosan kötelező tankönyvek is hivatva voltak megvalósítani. Ma már – ha lassan is, de – terjed a választhatóság és a pedagógusi autonómia eszméje és gyakorlata, megjelentek az első választható tankönyvek. Lehetséges-e vajon egységes tankönyvekből is egyéni módon oktatni? Miben tanácsos különbözniük egymástól a párhuzamos tankönyvváltozatoknak? Kiket illet a döntés joga? Hogyan biztosítható a sajátos igények és szükségletek összehangolása, centrifugális és centripetális törekvések egészséges egyensúlya?

Vitakérdések tehát szép számmal akadnak a tankönyvekkel kapcsolatban. Az oktatásnak ezzel a régi hagyományos eszközével módszeresen mégis csak az utóbbi évtizedekben kezdtek foglalkozni. Külföldön is. Az a helyzet, hogy a szakirodalom inkább tanári kézikönyvekben, útmutatókban, egyedi megfigyelések közzétételében, publicisztikai jellegű bírálatokban bővelkedik, semmint a tankönyvi problematikára vonatkozó, tudományosan megalapozott, vizsgálatokra épülő összegezésekben.

HONFFY PÁL

## Mentálhigiénés és Pedagógiai Konzultációs Szolgálat

*A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékén*

Debrecen évszázadok óta iskolaváros. Jelenleg a pedagógusképzés egyik országos központja. Sajnos évtizedeken át csak apró ereken folydogálhattak be a képzés rendszerében más társadalmak nevelési tapasztalatai. Az iskola feladatai egyre bővülnek, az oktatáson felül egyre inkább szükség lenne a szocializációs hibákat kompenzáló korrekciós nevelésre is. Ennek előnye az egészségügyi intézményekkel szemben az, hogy nem stigmatizál, nem tesz újabb sérülést okozó sértő címkét a tanulóra. A tanulók személyiségfejlesztésének ügyéért egyre több gyakorló pedagógus