

# SZEMLE

## DIDAKTIKA

Az egyes főiskolák, egyetemek kiadásában sorra jelennek meg különféle jegyzetek, amelyek a tanárképzés szolgálatába állíthatók. Általában a neveléstudomány egy-egy tudományágának, rész tudományának bizonyos területét vizsgálják, tárgyalják. Érthető. Nehéz és veszélyes vállalkozás az „egész” áttekintése, főként „tanulhatóvá” alakítása – jegyzet vagy tankönyvi formába öntése. Mint a használatban levő tanulási segédanyagok mutatják, didaktika jegyzetet talán még nehezebb alkotni. A nyolc szerző: *Falus Iván* (egyúttal a vaskos kötet szerkesztője is), *Gomhoffer Erzsébet*, *Kotschy Beáta*, *M. Nádasi Mária*, *Nahalka István*, *Petriné Feyér Judit*, *Réthy Endréné*, *Szivák Judit* kísérletet tettek arra, hogy tankönyvben foglalják össze mindazt a tudást, ami elképzelésük szerint elméleti alapot nyújt a *tanítás tanuláshoz*. A könyv szándéka szerint „igyekszik integrálni a legfrissebb tudományos eredményeket, beágyazva azokat a nemzetközi tudományos és gyakorlati fejlődés fő irányába, s főként szoros kapcsolatot tartva a hazai iskolai gyakorlat változásaival.” S bár hangsúlyozzák, írásukat nem gyakorlati útmutatónak szánják, az iskolai gyakorlatra történő felkészítés volt a fő vezérelvük.

A tankönyv három nagy szakaszra tagolódik. Az első fejezet tudománytörténeti áttekintése után a *tanítási-tanulási folyamat* alapvető *szerplőiről* ad áttekintést. A három fejezet témája a tanuló, a pedagógus és maga a tanulási tevékenység. Az első fejezetben az oktatásemélet meghatározására tett próbálkozás után az oktatásemletről vallott igen különböző elméletekről olvashatunk előbb a neveléstörténet vezérfonalá, majd a jelenleg is egymás mellett élő, különböző társtudományok szemszögéből közelítő irányzatok jellemző jegyei mentén. Meglepően terjedelmes fejezetrészt kap napjaink alternatív iskoláinak tárgyalása. Valóban posztmo-

dem módon mutatja meg a különböző irányzatokat, nem foglal állást egyik mellett sem. Az elemzés és a választás így – sajnos vagy szerencsére – az olvasó produktív feladatává válik. A bevezető, tudományágat bemutató fejezet sajnálatos módon nem tartja feladatának, hogy bizonyos alapvető, a későbbiek során rendszeresen előkerülő fogalmakat meghatározzon, definiáljon. Az oktatástügyet és az iskolát a társadalomban betöltött helye, feladata szempontjából vizsgálja. Nevelésszociológiai szemléletet képviselve tekinti át az oktatás és a társadalom kapcsolatát. Tárgyalja az aktuális, napjainkban folyamatosan színtéren lévő, „divatos” problémákat: az esélyegyenlőséget, a szelektivitást, a komprehenzív iskolát.

A következő fejezet arról szól, akiért az iskola megszületett és működik: a gyermek, a *tanuló*. A tanítás és a tanulás sikerességét, minőségét erőteljesen befolyásoló tényezők közül a gyermekre vonatkozó különféle hatásokat sorolja fel. Erősen hangsúlyozza, hogy mennyire befolyásolja az oktatási folyamatot a pedagógusnak a gyermekről alkotott képe. Felhívja a figyelmet az egyéni sajátosságok szem előtt tartására, a differenciálásra. És bár elméletben majdnem minden pedagógus tudja, hogy a differenciálás mennyire fontos alapelv és megvalósítandó feladat, a tanítási órán ez mégis sokszor könnyen átcsúszik a „skatulyázás” irányába. A tankönyv nem nyújt egységes szempontrendszert, „mankó” jellegű segítséget a tanárjelölteknek, csak felajánl sokféle aspektust, amelyből válogatva alkothatunk képet tanítványainkról. Hasznos lenne, ha a tanárok valóban ilyen sokszínű szempontból próbálnák kialakítani tanítványaikról az összképet.

Az oktatási folyamat másik fontos szereplőjére fókuszál a következő fejezet: a *pedagógusra*. Arra keres választ, melyek azok a tényezők, amelyek az oktatási folyamat résztvevőjeként eredményességét befolyásolják. Felveti a régi, klasszikus kérdést, hogy születési adottság vagy

megszerzett mesterségbeli tudás teszi a tanárt jó, eredményes pedagógussá. A pedagóguskutatás legfőbb eredményeit mutatja be azzal a céllal, hogy a hatékonyság titkát megossa az olvasóval. A fejezet pedig meggyőz bennünket arról, mennyire összetett ennek a kérdésnek a megválaszolása, mennyire sok helyen kell keresni a titok nyitját. A régi kutatási eredmények mellett vázolja a legújabb kutatási irányt, a reflektív gyakorlattal rendelkező tanár jellemző vonásait, a reflektivitás dimenzióit.

Az első tematikus blokkot a *tanulásról* szóló, klasszikus felépítésű fejezet zárja. A tanulást első megközelítésben egy nagyon tág meghatározással értelmezi. Azzal a megállapítással, hogy a tanulás fogalma főként a pszichológia vonzáskörébe tartozik, és a pedagógia pusztán „albérlőként” jelenik meg a fogalom használatában, nem érthetünk teljes mértékben egyet. A pszichológia tanulásfogalma ugyanis mindenféle tanulást magában foglal. A didaktika szemszögéből közelítve a tanulás fogalma szűkebb. A kultúra bizonyos részének elsajátítására irányuló és bizonyos készségek, képességek, jártasságok kialakítására, fejlesztésére. A szerző a tanulás, illetve ismeretszerzés szerepének, fogalmának változását főként neveléstörténeti dimenzióban vizsgálja. A fejezet végén pedig a tanítás szerepére utal a megváltozott tanulásfogalom fényében. Mivel az írás elsősorban tanárjelöltek számára készült, véleményünk szerint a különféle ismeretelméleti irányok tanulásfogalomra tett hatásának ilyen részletes tárgyalása mellett/helyett kívánatos lett volna a mind nagyobb szerepet kapó tanulás tanítására, valamint a tanulás különböző szintereire, dimenzióira kitérni. Szívesen láttunk volna arra a tendenciára történő utalást, ahogyan a tanulás, ismeretszerzés terepe kitágul, bevonva olyan színtereket is, mint a *könyvtár*, melynek szerepe az utóbbi időben e téren erősen átalakult.

A következő tartalmi egység az oktatási folyamat klasszikus és szerves részeit: a *célt, eszközt, tartalmat, módszert, munkaformákat, értékelést* tárgyalja. Az oktatási cél megfogalmazásánál szerzője hangoztatja, hogy nem született konszenzus ez ügyben sem, definiálja a fogalmat, majd ezt a definíciót részeire bontva magyarázza. Világosan, szépen mutatja be a különféle nézeteket, magyarázza az egyes elemeket. Vákolja a célok kiválasztásának különféle módját. A célok taxonomizálása szintén világos rendszerben, praktikus és áttekinthető

tablázatok segítségével történik. Ebben a fejezetben kerülnek elő (Nagy Sándort idézve) olyan alapvető didaktikai alapfogalmak – ismeret, jártasság, készség, képesség –, amelyek bevezetése, fogalmi tisztázása a bevezető rész hiányosságaként is felróható. A „mit oktassunk?” kérdésre válaszoló tartalommal foglalkozó fejezet „egyik kiindulópontja, hogy valójában az oktatás tartalmának értelmezése sosem lehet egyértelmű”. (Megint a posztmodern kétség!) A szerző – úgy tűnik – a konstruktivista álláspont mellett voksol, amelynek értelmében a tartalom nem választható külön a tágabb értelemben vett tanulási környezettől, a tanítási módszerektől, eszközöktől. Néhány XX. századi példával alátámasztva mutatja be, hogy a társadalom, annak értékrendszere miként hat a tartalom kiválasztására. Kívánatos lett volna az oktatás tartalmának boncolgatásakor az ismeret és a tudás közötti különbség, viszony bemutatása. Tyler pedagógiai célképzési forrásait alapul véve alkalmazza azokat a kiválasztás szempontjainak alapjául is.

Említi a tartalom és az eszköztudás szétválasztását. Ez a különválasztás mai tudásunk szerint talán már elvesztette létjogosultságát, hiszen elég ha csak a *tánc* tanulására gondolunk, ahol az eszközzel egyúttal tartalmat is tanulunk (viselkedést, tartást, esztétikumot, ritmust) és az úgynevezett tartalomtudás is az egyéneken múlik, mikor veszi át, használja fel eszközként. A kettő nehezen választható el egymástól. A tudomány és tantárgy sajátosságainak különbözőségeit viszont nagyon szépen bemutatja. Hasznos lett volna, ha ismertet néhány olyan gyakorlatban is egyre szélesebb körben alkalmazott módszert (integrált, integráló, komplex tantárgy), melyek deklaráltan megtörik ezt az egy tantárgy-egy tudomány megfelelést. Vítába szállhatnánk azokkal az összefoglaló pontokkal szemben, amelyek szerint Magyarországon az oktatás tartalmának alakulása ilyen mértékben negatív volna, és ez alól kivételt csak az egyes hagyományos reformpedagógiai irányzatok, alternatív iskolák jelentenek. Hiszen ne felejtjük el, hogy nehéz és lassú folyamat a régi, megszokott rendszerről váltani, de mindemellett az ország összes iskolájában helyi tanterv készült.

A következő fejezetben az oktatási folyamat meghatározása egy korszerű, rendkívül tartalmas definícióval történik, végig szem előtt tartva a folyamat kétszereplős voltát, majd egy

kitűnő (más műből átvett) összefoglaló táblázattal szemlélteti a különböző szempontú megközelítéseket. Részletesebben *Nagy Sándor*, *Aebli* és *Báthory Zoltán* elméleteivel ismerkedünk meg. Értelmezi a folyamatban előforduló fogalmakat, felhívja a figyelmet a tanulás és motiváció újfajta értelmezésére, a motiváció szerepének súlyosabbá válására. Itt kap szerepet a korábban általunk a tanulásról írott fejezetből hiányolt *tanulás megtanítása*. A lényegesebb elemeket kiemelve, kár, hogy csak ilyen vázlatosan.

A következő fejezetben áttekinthető rendszerben jelennek meg a különféle *oktatási stratégiák*. Az oktatási módszert tárgyaló rész is a fogalom meghatározásával indít, majd a már megszokott átlátható struktúrába rendezve mutatja be a különféle módszereket. Örömmel láttuk, hogy az előadás tárgyalásánál annak nemcsak negatív hatásait emeli ki, hanem segítséget is nyújt ahhoz, hogyan lehet a figyelmet fenntartani, és előadást élővé tenni. Elképzelhető lett volna az előadás szerepének olyan típusú tárgyalása, ahol azt nem a tanár, hanem a növendék tevékenységéként értelmezzük (például: referátumok). A magyarázat hatékonyságának fokozására is különféle lehetőségeket ajánl, hiszen ez az a módszer, amit rendkívül sokat alkalmazunk, és sikeressége erősen befolyásolja az egész oktatási folyamat eredményességét. Megjelenik a hagyományos didaktikákból még hiányzó szimuláció, szerepjáték és játék is. Empirikus kutatási eredményekkel alátámasztva felhívja a figyelmet a ma kevésbé divatos házi feladat fontosságára és szerepére. A szerzővel mélyen egyetértünk, mikor a házi feladat ellenőrzésének elengedhetetlen voltáról ír, hiszen enélkül a diák munkája és a tanár feladat kijelölő munkája is elvesztené érvényességét.

A módszer után következik az *eszköz*, a *tárgyi feltételek*. A *taneszközök* fejlődésének vázlatos története után a szerző azok különféle csoportosítására vállalkozik szakirodalmi forrásokra támaszkodva. Bizonyos, a fejezetben tárgyalt eszközök szinte már kikoptak az iskolából (diavetítő, lemezjátszó, a hagyományos filmvetítő). Az oktatógépek, vizsgáztatógépek sem igazán léteztek a magyar iskolákban. Annál inkább jelentős a számítógép szerepe, amelyet ugyan említ a tankönyv, de véleményünk szerint fel kellett volna hívni a figyelmet arra, hogy ez az az eszköz, amit jelen pillanatban a tanulók jobban ismernek, mint a tanárok, és minden

lenyűgöző multimédiás hiperfunkciója mellett alkalmazása rejteget buktatókat is (szelektálás, a hipertext felépítése és az emberi ismeretszerzés struktúrája közötti alapvető eltérés, személyes kapcsolatok, kommunikáció megváltozása). S a fejezetet végigolvasva folyamatos hiányérzetünk van a még mindig legdominánsabb taneszköz, a *tankönyv* bemutatásával szemben. Az utóbbi néhány évben lényegesen megváltozott ezen taneszköz szerepe, léte. A jó tankönyvvel szemben támasztott kritériumok bemutatása sokat segítené a kezdő és leendő pedagógusoknak az óriásivá vált piacon való tájékozódásban.

Az *oktatás szervezeti keretei és formái* című fejezet témája az osztály, a tanítási óra. A szerző világos, szép vonalvezetéssel veszi sorra az osztály különféle szemszögből való bemutatását. Nem mulasztja el, hogy bemutassa a hagyományos osztálykerettől eltérő szervezeti kereteket. A tanítási órák rituáléit ismertetve esetleg a merevség, monotonitás mellett meg lehet jegyezni, hogy milyen szerepe van a rituálénak eredetileg, hogyan nyújt fogódzót, biztonságot kisiskolás korban, s hogyan válik ez a későbbiekben monotonitássá, unalomná. Kételyeinket kell viszont megfogalmaznunk akkor, amikor a szerző a *koedukációnak* is szán egy részt, hiszen ennek megléte vagy hiánya fontos jellemzője volt a hatvanas évek iskolájának, de nincs már jelentése és szerepe a kilencvenes években.

Hasonlóan kellemes, érezhetően kidolgozott egységet kapunk az oktatás munkaformáit tárgyaló fejezet olvasásakor. Az átlagiskolában fellelhető négy alapvető munkaforma – frontális, egyéni, páros, csoportos – körültekintő bemutatása tárul elénk, történeti kialakulásuktól kezdve egészen a hatásuk, alkalmazásuk következményeinek leírásáig. Valódi segítséget nyújt a különböző munkaformák közötti eligazodásban.

A második nagyobb szervezeti egységet lezáró pozíciót az *értékelés* igen fontos problematikája foglalja el. Az értékelés fogalmának meghatározása főként Tyler koncepciójához kapcsolódik. Az értékelést, mint pedagógiai visszacsatolást értelmezi. A fejezet következő részében a mikroszinten megvalósuló értékelésről a makro szintű – iskolarendszert, oktatáspolitikát érintő – kérdéseket tárgyalva említi a monitor vizsgálatokat, a felvételi rendszert. A társadalmi folyamatokkal összefüggésben az értékelés szelektációs szerepe talán nagyobb súlyt kaphatna. Szívesen vettük volna, ha megjelenik

az értékelésnek az a sajátos belső ellentmondása, amely a tájékoztató és a motivációs funkció kettősségéből ered, hiszen éppen ekkor ütközik az objektivitás elvárása a motivációs szándékból kiinduló szubjektivitással. Szintén hasznos lett volna az ellenőrzés fogalmát, értékeléssel kapcsolatos viszonyát, a folyamatban betöltött szerepét itt tárgyalni. A szerző azt a lehetőséget is elmulasztotta, hogy felhívja a figyelmet a minőség és a minősítés igencsak problematikus, sok kérdést és dimenziót felvető viszonyára.

Az utolsó blokkot a szerzők szándéka szerint a *tervezés* címszó szervezi egységbe. A klasszikus didaktikákban a tanítás című fejezet helyét foglalja el, szerepét tölti be a tágabb, modernebb nézőpontú angolszász eredetű *classroom management* lényeges elemeit megjelenítő *tanulásszervezés*. Ma a sikeres oktatási folyamat kulcsának nem tekinthetjük már pusztán csak a jó tanítást, helyébe inkább a tanulási-tanítási folyamat jó szervezése, egy komplexebb tanári tevékenységrendszer kerül. A szervezés fontosságát több dimenzióból közelíti meg. A szervezési eljárások, gyakorlatok mellett a problémákra is kitér, felhívja a figyelmet a folyamat és feladat összetettségére. Ez, és a XII. fejezet valójában ugyanarra a tárgyra irányul. Elképzelhető, hogy érdemes lett volna a két – klasszikus és modern – megközelítést párbeszédbe bocsátani.

Ebben az egységben kap helyet a *különleges bánásmódot igénylő gyermekek* tárgyalása is. A fejezet két nagy csoportra koncentrál, amelyet természetesen még differenciál: a speciális tanulási nehézségekkel rendelkező tanulóokra és a tehetségekre. Az első csoportba tartozó gyermekekkel kapcsolatos integrálás, szegregálás fokozatait, kérdését szerzője alaposan körüljárja. Egyetlen észrevételünk van csupán. A tehetséges gyermekek felismeréséhez, amelyről tudjuk, hogy talán a legnehezebb feladatunk, irányító szempontsört kapunk. Ezután történik utalás arra, hogy vannak nem szabályos tehetségek, akiket nagyon nehéz megtalálni, esetleg éppen devianciájuk vagy tanulási nehézségeik miatt. Ugyanígy nehéz fellelni azokat a gyerekeket, akik csak éppen, hogy eltérnek a hagyományos bánásmódot igénylő gyermekektől. Akiknek csak egy „pici” problémája van. Pedig fontos mindkét csoportra rátalálni. Hiszen az idejében ráirányított megfelelő odafigyelés sok, a későbbiekben kialakuló, halmozódó probléma gátjává válhat. Minden bizonnyal fel lehet a pedagógu-

sokat olyan tudással vértetni, melynek segítségével látó szemet kapnak az előbb említett problémák felé.

A tankönyv végén kap helyet a *tervezés*, bár korábban is kívánatos lett volna a tartalom tárgyalásakor. A különféle tantervi típusok megjelenítésénél meglehetősen nagy vonalakban mutat meg egy-egy műfajt a szerző. A *NAT* és a *helyi tanterv* bemutatása *Ballér Endre* megszokott rendszere alapján történik.

A fejezet a *pedagógus munkájával*, egyéni terveinek bemutatásával zár. A *kezdő pedagógus* legfontosabb problémáival foglalkozik, ezek számára kínál fel megoldási lehetőségeket. Empirikus kutatások alapján csoportosítja azokat a legfőbb pontokat, amelyek a pedagógussá válás kezdeti fázisában nehézségeket okoznak. Hirtelen kell a tanárjelöltből tanárrá válni, az új szerepben, új pozícióban történő önmeghatározás nem mindig történik zökkenő mentesen. Ebben a helykeresésben segítségül ajánlja a reflektív tanítás személyiségre irányuló technikáit, s egyéb önelemző, *önfejlesztő* eljárásokat. A fejezetnek valóban fontos szerepe van egy tanárjelöltnek számára készített jegyzetben. A szerkesztő viszont alakíthatta volna úgy, hogy ez a rész a pedagógusról szóló fejezetben vagy mellette jelenjen meg.

Végül meg kell említeni a tankönyv rendkívül tetszetős, *igényes kivitelezését*. A fejezetek végén található *feladatok* sokszor ötletesek, jól alkalmazhatók. Rendkívül gazdag az egyes egységekhez összegyűjtött szakirodalom; még akkor is elmondható ez, ha nem is mindig illeszkedik koherensen a fejezethez, s némelyik mű fejezetről fejezetre ismételtelen megjelenik. Ezeket ajánlatosabb lett volna egy helyen összegyűjteni, ahol a didaktikával általánosan foglalkozó írásokat találhattuk volna meg. Nehéz feladatra vállalkoztak a szerzők, de a kissé talán túl vaskosra sikerült tankönyv minden bizonnyal értékes egyede lesz a felsőoktatási segédanyagoknak.

(Falus Iván szerk.: *Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.*)

Ádám Anetta