

utat a világ dolgaihoz való kritikai viszonyulás, a spontán munkavégzés és az egyenrangúságon alapuló szeretet megélésében látja, amelyhez a jóléti társadalmak viszonyai között – megítélése szerint – nagyobb esélyei vannak az egyénnek, mint bármikor ezelőtt az emberiség története során. – A kérdés csupán az: tudunk-e élni a lehetőséggel?

Erich Fromm (2002): *Menekülés a szabadság elől*.
Napvilág Kiadó.

Bíró Zsuzsanna

Didaktika vagy Praktika? – ez itt a kérdés!

Az oktatásemélet tudományos fejlődésének eredményeit egyetlen kötetben összegezni reménytelen vállalkozás, olyan többkötetes tankönyvet készíteni pedig, amelyet sokan és gyakran a kezükbe vesznek, naiv próbálkozás lenne. A Falus Iván szerkesztette, 'Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz' című munka a két idea közötti egyensúlyt próbálja megteremteni.

Tíz szerző tizenkilenc fejezetben próbál olyan tudományos jellegű, de tanulható összefoglalást készíteni, amely a tanítás elméleti alapozásához nélkülözhetetlen. A főcím tudományos munkára, az alcím pedig tankönyvre utal, amelyek közül a szerzők szándéka inkább az utóbbihoz áll közelebb. A célközönség, a tanításra készülő olvasók persze sokkal inkább várnának praktikus tanácsokat, mintsem félezer oldal elméletet, de a szerzők a pedagógiai jelenségek egyszeri és megismételhetetlen természetét, illetve az olvasó gondolkodtatását szem előtt tartva csak ritkán közelítik meg ezt a veszélyes határt.

A didaktika kategóriefogalmaiból és fő kérdésköreiből építkező elmélet egy olyan komplex pedagógiai kultúrát próbál közvetíteni, amelyben egyszerre több szemlélet is megjelenik. A német didaktikai modellekkel ellentétben (*Jank – Meyer, 1994*) nem egy zárt paradigma, amely egy jól leírható tudományelméleti és általában ezen felül pszichológiai alapon, kötött fogalmi rendszerben ad választ a „mit”, de legfőképpen a „hogyan” kérdésre. Annak ellenére nem ilyen, hogy alapjai a múlt század második felében, *Nagy Sándor* didaktikájának zárt rendszerében gyökereznek. A német modellekben megfigyelhető klasszikus strukturális felosztás, illetve a Nagy Sándor-féle fogalmilag rendszerező tárgyalásmóddal ellenétes angolszász szemléletközpontúság és gyakorlatközelség csakúgy, mint a kognitívizmus, ha még nem is épült be teljesen, de már érezhetően jelen van.

A fejezetek némelyike klasszikus vagy újszerű kérdéskört tárgyal, mint például a tanulás, a folyamat, a módszerek, az oktatás- vagy tanulásszervezés, illetve a tervezés, amelyek közül szinte bármelyik, kiemelve szervező erővé, központi szemléletté válhatna. A könyv ezzel szemben egy homogenitásra törekvő didaktika: az egyenrangú fejezetek egy koherens pedagógiai kultúrát adnak eredményül, annak ellenére, hogy a különböző szerzők különböző fejezetei közül némelyek szinte önálló életre kelnek, és tartalmuk miatt gyakran önálló kötetbe is beillenének.

Az oktatáseméleti irányzatok leírása a történeti szálak ismertetésével, egy szemléletes összefoglaló időskála hiánya mellett a didaktika diszciplináris környezetét, illetve a fejlődésének a nagyobb lépéseit mutatja be. Illeszkedve a többi fejezet hierarchikus szintjé-

hez, azok összességét, vagyis a könyvben található oktatáseméletet nem értelmezi önálló irányzatként, és nem is helyezi el a hazai elméletalkotás rendszerében. Az elméleti pedagógia és gyakorlatban megvalósuló pedagógia távolságának beismerése már önmagában is érték, de tekintettel az olvasók ismert attitűdjeire, a távolságot előidéző tévképzetek cáfolatával a könyvben akár egy külön fejezet is készülhetett volna.

„Az oktatás társadalmi meghatározottsága” az iskolát és az iskolarendszert emeli be a didaktika kérdéskörei közé. A tankönyvi fejezet nyíltan ugyan nem lehet az oktatási rendszer és a meglévő gyakorlat kritikája, de az elmélet és a gyakorlat közötti távolság nyitott kérdésére részben választ adva valójában a pedagógiai kultúra mint „megtörtént” oktatásemélet egyrészt negatív, másrészt pedig megoldást kereső mérlege.

A tanulóról megtudhatjuk, hogy nem a nevelés tárgya, hanem sokkal inkább autonóm alánya, aki lényegesen többet kell, hogy jelentsen, mint „romló gyerekanyag”. A tanulói sajátosságok megismerésére, elismerésére és megértésre orientáló gondolatok megmutatják, hogy a tanuló nemcsak jó vagy rossz „képességű”, esetleg lusta vagy szorgalmas, hanem megismételhetetlenül sokszínű jelenség.

A tanítási-tanulási folyamat másik főszereplőjéről, a pedagógusról szólva, részben a pedagógiai tudás természetét elemezve bizonyosodhatunk meg arról, hogy az oktatásemélet nem lehet receptgyűjtemény, és valójában egy professzionális és tanulható tevékenység alkotóeleméről van szó. A fejezetek koherens szervezése itt bosszulja meg magát a leginkább, hiszen a pedagógiai képességek, készségek, a gondolkodás, a döntési folyamat és a pedagógiai tudás bemutatásának együttes meggyőző ereje, passzív elemként, a lapozgató és felületes olvasó elől rejtve marad. A pedagógiai tudás fejlődéstörténetét bemutatva ez a fejezet lenne hivatott az olvasót szembesíteni azzal, hogy a szubjektív tapasztalatából épülő naiv pedagógiai tudása a legtöbb esetben nem a követendő ideális megoldások tárháza, hanem csak egy megfigyelt és átélt pedagógiai kultúra lenyomata. Külön kutatási irány, illetve ennek alapján külön didaktikai problémakör, esetleg alfejezet lehetne abból a tényből, hogy a tanulót nem egy, hanem több, a pedagógiai tudását és ennek megfelelően a pedagógiai kultúráját tekintve néha jelentősen különböző pedagógus tanítja.

A tanulást mint tanulói tevékenységet bemutató fejezet történeti alapon ismerteti az oktatásemélet egyik fő fogalmáról alkotott nézetek változását. A felfogások változásának követése burkoltan arra is lehetőséget teremt, hogy az olvasó a saját tanulásertelmezését időben elhelyezze. A pszichológia és a pedagógia tudománytörténetéből ismert, szinte megszámlálhatatlan tanulásfelfogás felsorolását ügyesen elkerülve, a főbb irányzatok kiemelésével kapunk lehetőséget a kognitívizmus, illetve a konstruktívizmus pedagógiájával való rövid ismerkedésre. Utóbbi tudományelméleti paradigma komoly eséllyel pályázhat arra, hogy önállósulva egy újszerű oktatásemélet szervező szemléletévé váljon. A cselekvésközpontú és a konstruktívista pedagógia mint két eltérő paradigma tanulásfelfogásának összehasonlító táblázata nemcsak az olvasó fogalmi megértését segíti, hanem a tanári tevékenységekre vonatkozó konkrét és gyakorlati tanácsgyűjtemény.

A legtöbb fejezethez hasonlóan az elmúlt három évtized hazai és nemzetközi didaktikájának fontosabb gondolatait gyűjti össze az oktatás célrendszerének, illetve az oktatási céloknak az operacionalizálását leíró fejezet. Az oktatás céljairól általában az oktatás összes szereplőjének van véleménye, de az operatív cselekvést tervező és végrehajtó pedagógusoknak legtöbbször az elfogadott vagy kritizált céloknak a hétköznapi életben történő megvalósításához lenne leginkább szüksége a segítségre. A tanulmány jellegű gondolatSOR iránya a fejezetek végén rendre megtalálható feladatok segítségével a rendszeresen említett, de sokszor elveszni látszó Nemzeti alaptantervet is az olvasó látókörébe emeli.

Az oktatás tartalmának tág fogalmát, az oktatási folyamatban felhasználandó ismereteken felül, a tanulók komplex fejlesztésére alkalmas képződményként ismerjük meg. A tartalom kiválasztását befolyásoló tényezők megfelelően készítik elő a tanterv fogalmá-

nak értelmezésére irányuló fejezetet. A tantervben rögzített oktatási tartalom elrendezési lehetőségeinek az elemzése, a tantervek tartalmi szabályozó erejének bemutatása rendkívül tömör, logikusan szerkesztett és történeti szálat is megmutató „kis tantervelmélet” csempész be a didaktika fejezetei közé.

Az oktatási folyamatról alkotott felfogások tömör időbeni áttekintésén túl az önszabályozó tanulást létrehozó oktatási folyamat tudományos igényű – tanulmány jellege miatt csak nehezen érthető – leírását olvashatjuk. A módszerektől, az oktatás- és tanulás-szervezéstől, leginkább pedig az oktatási stratégiáktól a könyv struktúrája miatt sajnálatos módon távol tartott folyamatfelfogás nem kevesebbre vállalkozik, mint az optimális tanítási tevékenység szervezésének a leírására, ami önmagában megkérdőjelezi, hogy mindezt az egyik legrovidebb fejezetben a meglévőnél közérthetőbb módon olvashassuk.

Az oktatásemélet legrégebbi, legtöbbet átgondolt témaköre, a „hogyan” kérdésre választ adó módszerek fejezete a tankönyv egyik leghosszabb és legkidolgozottabb része. Annak ellenére, hogy a tanár és tanuló közös tevékenységének lehetséges formái nem mindig vannak azonos fogalmi kategóriában, az egyszerű kifejezések használatával az olvasónak az elméleti pedagógiával szemben támasztott elemi kíváncsiságának a hétköznapi tevékenységre is bőségesen utaló leírások méltó módon megfelelnek. A „megbeszélés” vagy akár a „házi feladat” mindenki által ismert iskolai jelenség, ezek részletes leírása mégis olyan módon mutatja be őket, hogy a korábban az elméleti pedagógiai tudás nélkül a tanításra bátran vállalkozó az olvasottak alapján bizonyosan változtatni kényszerül az elmélet használhatatlanságát és életidegenségét hangsúlyozó nézetein. Az oktatásemélet fejlődése megmutatta, hogy a „hogyan” kérdésre a módszerek önmagukban már nem adnak választ. Az oktatás stratégiáinak definiálása a céloknak, illetve a folyamatfelfogásoknak a módszerekhez történő integrálásával az optimális tanári tevékenységek lehetséges megoldásait igyekszik vázolni. A tanári tevékenységből kiinduló stratégiák a módszerek említésén kívül azonban nem mutatnak kapcsolatot a tanulás- és oktatásszervezés lehetséges megoldásaival.

A tanításról és a tanulásról szóló angolszász szemléletmód hatását képviseli a tanulás-szerezés megjelenése önálló fejezetként. A tanulás optimális szervezése az osztálytermi folyamatok szintjét, a tanítási-tanulási folyamat megélhető jelenségvilágát, annak bizonyos szabályszerűségeit mutatja be. A tanítás elméleti alapjai iránt érdeklődő olvasónak a tanári tevékenységről alkotott előfeltevései és ennek alapján az osztálytermi munkájára vonatkozó kérdései a módszerek mellett leginkább ezt a területet célozzák meg. A tanulás-szervezés mint a pedagógus tevékenységének főbb irányvonala, vagy mint a tanulók tanulási tevékenységének menedzselése, a fegyelmetlen gyerek jelenségének egyedülálló didaktikai értelmezésével a legközelebb helyezkedik el a sok olvasó által elvárt „pedagógiai receptek” gyűjteményéhez. A tanulás-szervezés mint vezérlő és rendező elv, illetve szemléletmód a tanárjelölt egyetemi, főiskolai hallgatóknak az elmúlt évtizedben, a korábbihoz képest átalakult sajátosságait figyelembe véve, más fejezetek kategóriafogalmihoz képest alaposabb indokkal rendelkezik egy új didaktikai struktúra felépítéséhez.

Az oktatás eszközeit, tárgyi feltételeit vizsgáló fejezet korszakot lezáró, korszakváltást előkészítő összefoglalóként csak megemlíti a multimédiás környezetek és az Internet kínálta lehetőségeket. Az információs társadalom oktatási segédeszközeinek kialakítása, felépítése és használata jelentős befolyással lesz a következő évtizedek iskolai tevékenységére. Az oktatásemélet feladata lenne, hogy a hetvenes éves programozott oktatásának eredményeit felhasználva hatékonyan befolyásolja a multimédiás taneszközök, tananyagok kialakítását, mert az egyre nagyobb számban megjelenő kiadványok, programcsomagok legtöbbször bármiféle didaktikai ismeret felhasználása nélkül készül és sokszor piaci alapon, kontroll nélkül kerül az egységes és objektív kritikai rendszert mellőző pedagógusok kezébe. A korszerű média és az Internet használata az oktatási tartalom szervezésén túl a tanárok által alkalmazott módszereket, a tanulás- és oktatásszervezést is jelentős mér-

tékben átalakítja. A német oktatásméleti munkák ugyan külön fejezetben foglalkoznak a média didaktikájával, de az azonnali szükség ellenére ott sem mindig olvashatunk az új hatásra átalakult oktatásméletről vagy akár konkrét gyakorlati megoldásokról.

Az oktatás szervezeti keretei és formái az olyan megszokott és természetesnek tűnő iskolai képződmények kialakulásának történetét és okait tárják fel, sajátosságait magyarázzák meg, mint például az osztály vagy a tanítási óra. Az oktatásszervezés kereteinek és formáinak a megismerése valójában az oktatás szervezési módjainak a tárgyalását készíti elő. A zárt és a nyílt oktatás alternatíváit szem előtt tartva, érthető és egyszerű fogalmak segítségével minden lehetséges oktatásszervezési módnak megismerhetjük a lényegét és az ideális formáit. Az objektív bemutatás mellett a szervezési módok szimultán alkalmazására való biztatás egy kicsit erőtlennek tűnik, különösen a feladatoknál is megjelenő, a gyakorló pedagógusok oktatásszervezési tevékenységének ismert sajátosságai tükrében. A gyakorló tanár tevékenységében mind a négy oktatásszervezésnek létjogosultsága van, de az egyes szervezési módok alkalmazásával kapcsolatban kialakult tévképzetek eloszlátása példákön keresztül valószínűleg kiegyensúlyozta volna a későbbi gyakorlati tevékenység során a választást befolyásoló tényezők hatásait. Az oktatásszervezés fejezete sajnos nemcsak a könyvben elfoglalt helyét tekintve, hanem tartalmában sem kapcsolódik szorosan a tanulás-szervezés és az oktatási módszerek fejezeteihez, pedig ez a feltételezett hármasság komplex formában a leendő tanárok osztálytermi tevékenységének az alapját adhatná.

A pedagógiai értékelés fejezete a teljesítményértékelésen felül általánosan értelmezi az értékelés fogalmát. A funkciók, a megvalósulási formák, a folyamat és az információk értelmezési lehetőségeinek áttekintése érinti az osztályozás kérdését is. Az olvasó tanárjelölt számára az osztályozás fogalma értékeléssé tágul, de az ehhez kapcsolódó téves funkciók, mint például az értékelés fegyverező eszközként történő alkalmazása vagy az osztálytermi munka során szükséges értékelő tevékenységre orientáló tanácsok és tiltások, illetve az osztályzatok és a valós tantárgyi tudás között gyakran hiányzó összefüggés tényének kiemelt bemutatása sokkal hangsúlyosabban, akár külön alfejezetbe rendszerezve is megjelenhetett volna. Az iskolai értékeléssel kapcsolatos ismeretek leírása csaknem teljes körű, de a helyi vagy országos szintű mérés és a tanár közötti kapcsolat kifejtése nélkül felépülő tudás a kezdő pedagógust befogadó közeg hatására könnyen rossz irányba kezdhet gyakorlati tevékenységévé válni.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek és csoportok külön fejezetben történő említése arra utal, hogy habár minden tanuló joggal várhatja el az iskolától, hogy egyedi bánásmódban részesüljön, mégiscsak vannak olyan tanulói sajátosságok, amelyek az egyén vagy egy csoport érdekeit, vagy sokszor alapvető szükségleteit szem előtt tartva a legtöbb didaktikai kérdéskör átfogalmazását kívánják. A különleges bánásmódot igénylő tanulók közül a tehetséges tanulókról részletesen, de nem a fő kérdéskörök mentén, illetve a különleges bánásmódot igénylő csoportokról a fő didaktikai kategóriák köré szerveződve, de tekintettel az egyre inkább mindennapi probléma súlyára és megoldatlanságára, gyakorlati példákkal, de nem elég részletesen olvashatjuk az oktatásmélet hétköznapi alkalmazására vonatkozó elméleti specifikumokat.

Az iskolai oktatómunka tervezése a tantervek kérdésével való ismerkedés folytatásaként – attól térben jelentősen, de egy kicsit tartalomban is elkülönülve – mutatja be az olvasónak a tanár tervező tevékenységét. A Nemzeti alaptanterv ugyan a tervezés orszá-

Ha az iskolákban gyakorló pedagógusok mindazt, amit ebben a didaktikai szintézisben olvashatunk, nemcsak tudnák, hanem esetleg belsővé tennék, és a munkájukban a pedagógiai kultúrájuk teljesítményképes részeként alkalmaznák, a mai helyzettel ellentétben bátran, félelem nélkül engedhetnénk a gyerekeket az iskolába.

gos és nem intézményi vagy egyéni szintű dokumentuma, de a célok, a tanterv és a tervezés fejezeteiben is csak elvétve, más témaköröknél történő említéséhez képest szinte alig jelenik meg. Az iskolai tervezés érthető, áttekinthető és logikus bemutatása meglehetősen kis terjedelmet kapott ahhoz képest, hogy a tervezéstől sokszor divatból is idegenkedő, rutinból tanító tanárok közé induló tanárjelölt olvasó elegendő ellenérvvel rendelkezzen a munkája hatékonyságát egyértelműen befolyásoló tervezési tevékenység hasznosságá mellett.

A kezdő pedagógus fejezete kisebb részben a kezdő pedagógusról, és szerencsés módon nagyobb részben a kezdő pedagógusnak szól. A korábbi fejezetek didaktikája egy jól működő iskola oktatáseméleti kultúrájának az elméleti alapja. Kifejezetten kezdő pedagógusoknak szóló didaktikát írni nem lett volna jó megoldás, hiszen az aktív tanári tevékenység döntő része a gyakorlattal rendelkező és nem a kezdő pedagógus munkájaként valósul meg. Ez a fejezet, ha nem is szisztematikus, de azért gyakori visszaautalásokkal, illetve praktikus tanácsokkal arra tesz kísérletet, hogy az olvasó a tanultakat az első évek saját tapasztalatai, illetve a tantestület „jótékony” hatása ellenére is képes legyen megőrizni, és az önállósult aktív tanári tevékenységének az idejére nagyobb veszteségek és deformációk nélkül átmenteni.

Egy olyan félezer oldalas tankönyvnél, amelyben a tartalmi sűrűség okozta belső nyomást a szerkesztő, illetve az esztétikus keményfedeles kötés tartja vissza attól, hogy az egyes fejezeteket könyvsorozattá robbantsa szét, meglehetősen logikátlan és egyáltalán nem hallgatóbarát dolog hiányosságokról beszélni. Ennek ellenére az utolsó fejezet méltó folytatása, esetleg egy újabb, önálló fejezet lehetne egy olyan kitalált vagy tényleges kérdéseken alapuló és azokra választ adó párbeszédés gyűjtemény, amely az olvasó tanárjelölteknek és kezdő pedagógusoknak az oktatásemélettel és a gyakorlati tanári tevékenységével kapcsolatos, egyébként szinte közismert tévképzeteit sorolja fel, majd az egyes fejezetekre visszaautalva tételelesen és módszeresen cáfolja mindegyiket. Egy ilyen fejezettel záródó oktatásemélet az imponálóan részletes és logikus, a feladatok segítségével könnyen tanulható tartalmát hatékony meggyőző erővel ruházná fel.

Ha az iskolákban gyakorló pedagógusok mindazt, amit ebben a didaktikai szintézisben olvashatunk nemcsak tudnák, hanem esetleg belsővé tennék, és a munkájukban a pedagógiai kultúrájuk teljesítményképes részeként alkalmaznák, a mai helyzettel ellentétben bátran, félelem nélkül engedhetnék a gyerekeket az iskolába. A tanárképzés átlagos hallgatója, amikor pedagógiát, szűkebben mondvá az oktatás elméletét készül tanulni, a legkevésbé sem „tabula rasa”-val érkezik. A „Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához” című könyv tanulmányozásához, ha nem is kinyomtatva, de gondolatban mindenképpen magával hozza saját könyvét, „Praktika, tapasztalatok és preconcepció alapuló képzetek a mélyvízben való túléléshez” címmel, miközben sejtelmesen, de többnyire azért türelmesen mosolyog. Ha a tanárképzésnek minden szinten meglesz a szükséges támogatása és a kellő bátorsága ahhoz, hogy ne csak belelapozzon a hallgató által hozott „Praktikába”, hanem el is olvassa azt és még szembe is merjen nézni a tartalmával, akkor a megfelelő diagnózisok felállítása mellett, nagyléptékű követő vizsgálatok eredményeinek szigorúan következetes alkalmazásával elérheti, hogy a gyakorló pedagógusok a hétköznapi munkája során mégiscsak a Didaktikát vegyék le gondolatban a könyvespolcra.

Irodalom

Jank – Meyer (1994): *Didaktische Modelle*. Cornlesen Scriptor, Berlin.

Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ollé János