

Pedagógiai transzformáció: mítosz vagy valóság?

SZEBENYI PÉTER

Szeretnék beszélni mítoszlól, valóságról is, de leginkább a pedagógiai transzformációról, azaz a meghívóban meghirdetett előadást szeretném vázlatosan elmondani. De azért, hogy a címeikkel én is vitatkozzam kicsit: az egész rendezvény címét szeretném megkérdőjelezni. Most, hogy végére értünk ennek a tanácskozásnak, azt mondom, hogy amit itt hallottam, az nem „A műveltségkép az ezredfordulón”. A valóságos cím az én pontosításomban így hangzik: „Műveltségkép az ezredfordulón – ahogyan néhány kiváló magyar tudós elképzei”. Erről volt ugyanis szó. Más kiváló magyar tudósok a műveltségképet máshogyan képzei el. Más országbeli más tudósok pedig megint máshogyan. Emellett a részcímeiben, ahogy ezt Bihari Mihály éles szemmel felfedezte, mintha szinonímaként szerepelne a műveltségtartalom meg a műveltségkép. Meggyőzően fejtette ki, hogy ez a két dolog nem ugyanaz. Különösen nem, ha a közoktatásban, tehát nem az egyetemeken, felsőoktatásban kívánatos műveltségtartalomról van szó.

Mit kezdünk ezek után mi, pedagógusok azzal, amit itt hallottunk? Volt-e a konferenciának értelme, relevanciája számunkra? Úgy gondolom, nagyon is volt. Rendkívül sok értékes gondolatot kaptunk. Nagyon sok muníciót a továbbgondolásra, a további munkára. Azt azonban látnunk kell, hogy hálistennek demokráciában élünk, és reméljük fogunk továbbra is élni, amikor nem mondja meg Joszif Visszarionovics Sztálin, hogy a „Marr-elmélet az helyes, vagy nem helyes”. Egyszóval nem várhatunk és nem is szabad várunk olyan egységes műveltségképet a tudománytól, amelyet „el lehetett rendelteni” még a közelmúltban is, ha – ahogy Gázsó Ferenc hozzászólásában mondta – valaki elég közel volt a hatalom csúcsaihoz. Ennek megfelelően: máshogyan kell a tudományhoz viszonyulni. A kérdés: Hogyan lehet a műveltségtartalom formálásába beiktatni mindazt, amit a tudomány számunkra adni tud, és amely nélkül a közvetítendő műveltségtartalom nem lehet megfelelő, korszerű. Nem azt mondom tehát, hogy az adott körülmények között a tudománynak nincs szerepe, de más szerepe van, mint egy puha, vagy egy kemény diktatúrában. Az elmúlt négy évben nem mindenki jött rá, hogy a helyzet megváltozott. Volt olyan elképzeiés, hogy egy-egy tudósna kiadják a Nemzeti Alaptanterv megírását, azután a Minisztérium ráteszi a pecsétet, és ez lesz a mindenhol kötelező alaptanterv. De mert demokrácia van, sikerült ezt a tévképzetet valamilyen módon, ha nem is eloszlatni, de objektiválódását megakadályozni.

A Nemzeti Alaptantervnek egyfajta, általános teoretikus részét ugyan elfogadta, de mint jól tudjuk, az ilyen általános teoretikus részek arra való, hogy ki lehessen cserélni őket. Ez a „betétlap”, amit lehet, hogy ötévenként cserélnünk kell. Az viszont, hogy konkrétan mint tanítsunk, mik a követelmények, még nem határozottatott el, és úgy gondolom, hogy talán nem is fog, csak megfelelő érlelési folyamat alapján. Közelítve valódi témámhoz a pedagógiai transzformáció kérdéséhez, egy jellegzetes élményemet szeretném megosztani önökkel. Mint ismeretes néhány évtizeddel ezelőtt, a tudomány több jeles képviselőjét megbízták azzal, hogy dolgozzák ki a „Műveltségkép az ezredfordulón” házi feladatát. Az Elnökségi Közoktatási Bizottság ezt meg is tette. Nagyon szépen és színvonalasan. Nyilván meg voltak győződve róla, hogy munkájuk eredménye bekerül az éppen készülő tantervekbe. Valami itt-ott be is került, de valójában mindaz, amit kidolgoztak,

amire most is joggal büszkék, amire most is olyan szeretettel emlékeznek, az a valóságos tantervkészítési folyamatokban alig-alig vett részt. A 78-as általános iskolai tantervnek én voltam a főszerkesztője. Nemcsak hogy nem voltam ott az EKB-üléseken hallgatóként sem, de nem kaptam meg az eredményeket összefoglaló Fehér Könyvet sem. Sőt sokáig még csak nem is láttam. Tetszenek érteni ezt a képtelenséget? A tudósok lelkesedéssel, nagy energiával létrehoznak valamit, és akkor mások ezt félreteszik, és azt mondják: „Na akkor ti meg csináljátok meg a tantervet!”. Ez a puha diktatúra módszere volt. Az „Oszd meg és uralkodj” taktikája. Világos, hogy ezt a játékot tovább nem lehet játszani velünk. Pedig az elmúlt egy-két évben voltak hasonló törekvések.

Mit lehet akkor tenni? Először is a pedagógiai transzformáció fogalmát kell értelmezni. A pedagógiai transzformáció nem azt jelenti, hogy a tudomány megmondja, mit kell tanítani, a pedagógus feladata pedig az, hogy ezt transzformálja a gyerek nyelvére, érthetővé tegye, ha úgy tetszik lefordítsa a gyerek számára. A dolgot nem helyes ilyen szűken értelmezni. Ahogyan a műveltségképet sem csak a tudomány alakítja (erről a mai előadásokban többször volt már szó) úgy az iskolai műveltség tartalmát sem. A tudomány az *iskolai műveltség tartalom* alakításának egyik fontos, de korántsem egyedüli tényezője. Ma már csak mítosz, hogy egyedül a *tudománynak* kellene meghatározni az iskolai műveltségi tartalmat. A napjainkban születő mítosz viszont így hangzik: Mi közötök van nektek, pedagógusoknak, a műveltségi tartalomhoz? A társadalom különböző érdekcsoportjainak kell megegyezniük abban, hogy mi legyen az műveltségi tartalom, amit a gyerekek kapnak. Ez tehát a *politikuskok* dolga, hiszen a társadalom különböző csoportjait ők képviselik. Úgy gondolom, ez is téveszme. A harmadik téveszme, hogy a műveltségi tartalmat egyedül a *pedagógusok*, azaz minden iskola külön-külön határozza meg magának. Ez az iskolai autonómiának olyan felfogása, mely szerint mindig a pedagógus tudja legjobban, hogy mit kell tanítani, hiszen ő ismeri a helyzetet, a körülményeket, a gyerekeket. Ezért kizárólag helyi tantervek kellene. Én úgy gondolom, hogy ez sem így van. Végül, vannak pszichológusok, reformpedagógusok, akik úgy gondolják, hogy nem kell semmiféle műveltségi tartalmat meghatározni, úgy helyes, ha azt maga a *gyerek* szabja meg. Semmiféle tervezésnek nincs létjogosultsága, hiszen mindig a gyerek belső szükségleteiből, érdeklődéséből kell kiindulni, és ezért semmiféle elvont iskolai műveltség tartalomról nem beszélhetünk. Úgy gondolom, hogy mindezek a nézetek túlzásba víve téveszmék, de a maguk módján mindegyiknek igaza van, vagy legalábbis, van igaza. Mindezeket a tényezőket és faktorokat ugyanis figyelembe kell venni az iskolai műveltségi tartalom kialakításakor.

Akkor jó a műveltségi tartalom – és így az azt rögzítő tanterv –, ha van bizonyos ideje arra, hogy kiforrjon. *Lengyel László* és utána *Honti Mária* is kérdezi, hogy „Lehet-e ma, a mai körülmények között Nemzeti Alaptantervet készíteni”? Elismerem, hogy jelenleg különösen nehéz, a sok és sokféle, gyakran változó és ellentétesen ható tényező között a megfelelő iskolai műveltség tartalmat meghatározni. *Lengyel László* előadásában meggyőzően bizonyította a világhelyzet labilitását. Csakhogy ebben a világhelyzetben minden olyan országban, ahol eddig nem volt központi tanterv, készítettek, vagy éppen most készítenek nemzeti alaptanterveket. A nagy szétesésben, úgy látszik mégis csak hat az az integráló erő is, hogy próbáljunk valamiféle közös műveltségi alapot teremteni. Persze egy közlekedéstudományi intézetben könnyen lehet vitatkozni a kilátástalan közlekedési helyzetről. De mi nem a közlekedéstudományi intézetben dolgozunk, hanem buszsofőrök vagyunk. Nekünk ebben a lehetetlen helyzetben is vezetni kell az autóbust. És ehhez kellene bizonyos fogódzkodók: piros és zöld lámpák, kellene bizonyos szabályok, KRESZ előírások. Amellett, hogy valaki autonóm módon szereti és tudja vezetni a kocsiját, mégis szüksége van bizonyos alapvető szabályokra, olyan rendszerre, ami éppen az autonóm, szabad, célszerű közlekedését teszi lehetővé. Ezt a szerepet tölti be az oktatásban a keret jellegű alaptanterv, és ez az amiért a világon mindenhol készül ilyen dokumentum.

A *pedagógiai transzformáció első eleme* tehát a sajátos *iskolai műveltségi tartalom*, mely sok tényező kölcsönhatásában alakul. A műveltségi tartalom iskolai transzformációja ezért nem szűkíthető le arra, hogy a pedagógus emészthetővé teszi a tanuló számára, amit a tudomány erre a célra kiválaszt, részt kell vennie magának a tartalomnak a formálásában is.

A transzformáció *másik eleme maga a tanuló*. Azok számára, akik a szaktudományok oldaláról közelítenek, nem mindig eléggé tudatosul az, amit ma utoljára *Pléh Csaba* vetett föl, hogy ugyanis a gyerek olyan pszichikai percepció és appercepció sajátosságokkal rendelkezik, amely megkülönbözteti a felnőttől. Ennek megfelelően számára le kell fordítani a felnőtt kultúrát. Miért beszélek felnőtt kultúráról? Azért, mert bármit is mondunk (például, hogy a tanulók kreativitását kell növelni, vagy hogy a készségekre-képességekre kell a hangsúlyt helyezni, és ez mind így is van) mégsem tesz mást az iskola – ha iskola – mint a felhalmozott értékeket, kultúrát, társadalmi-tevékenységi tapasztalatokat adja át a következő generációnak. (Ebben persze benne vannak pl. a kreativitási tapasztalatok is.) Az iskola funkciója, hogy a felnőtt műveltséget „gyerek módon” adja át a gyerekeknek, de a „gyerek módon” nem gyerekességet jelent, hanem a pszichikus fejlődésének megfelelő formákat. Van amikor pl. cselekvéses, van amikor képi és van amikor absztrakt fogalmi kereteket. A korcsoport és az egyén kognitív fejlődési szakaszának megfelelő formák alkalmazása a pedagógus szakmai kompetenciájának körébe vág. Bizonyos értelemben éppen ez a *pedagógus szakma lényege*.

Különbözik az általános képzés és a szaktudományok átadási technikája is egymástól. A tudománynak, mert tudomány, a legfőbb kategóriája az általános. Általában a tapasztalatból, az empiriából halad az általános felé, és az egyetemi oktatásban ezt az általánost adja át, értelmezi. A pedagógus (legalábbis 10-14 éves korig) rendszerint nem ezt teszi. A közvetlen tapasztalatokat úgy hozza közel a gyerekekhez, hogy azt az egyedit ragadja meg a tapasztalati világból, amelyik legalkalmasabb arra, hogy a szükséges általánost bemutassa, vagy a szükséges általános tevékenységet ezen gyakoroltassa. A radon mérése, amelyről ma hallottunk, jó példa erre. Világos, hogy nem a radon ismerete a lényeg, hanem az az egyedi, konkrét tevékenység, amellyel fontos, általános képességek fejleszthetők. A probléma az, hogy nem mindig az az egyedi a legalkalmasabb a pedagógiai transzformációra, mint amellyel a tudomány dolgozik. A pedagógiának tehát vissza kell menni a valóságos élet egyedi jelenségeihez és onnan emelni ki a saját szempontjai szerint azt, amire szüksége van. Jó példa a *Marx György* által említett TUNGSRAM eset is. Nem általában kell beszélni pl. a hatékonyságról, hanem egy-egy konkrét jelenséget megragadva lehet a tanulót eljuttatni oda, hogy transzformálódjon az a tudás, amelyet el szeretnénk sajátítani vele.

A műveltségi tartalom pedagógiai transzformálásában más tényezőkkel is számolni kell. Néhány ilyen tényezőt még felsorolok. Az első a hagyomány, a *társadalmi inercia*. A felnőtt társadalom elsősorban azt akarja átadni a fiataloknak, amit ő tud, amit fontosnak tart, és ilyen irányú nyomást gyakorol az iskolára. A második a pedagógiai mélystruktúra, az általános *pedagógiai inercia*. Ide tartoznak a megszokott tantervek, tankönyvek, a tantestületek órarendje, belső foglalkoztatási struktúrája stb. Ennek része az *egyes pedagógus inerciája*, az amit ő tanult, amire ő készült fel, amiből nehezen tud kilépni. A harmadik: a társadalmi-politikai viszonyok, amelyek keményen hatnak nemcsak a tanítás tartalmára, hanem stílusára, módszereire is. Egyetlen példát erre. Nálunk az elmúlt évtizedekben a természettudományi tantárgyak szerencsések voltak. A materializmus azt mondta, hogy természettudományos műveltségre szükség van, szemben a transzcendens hatásokkal, más oldalról az antimaterialisták is úgy vélték, jobb ha az iskolákban a természettudományokat tanítják és nem a marxista társadalomtudományokat. Kialakult tehát egy olyan konszenzus, amelyik megerősítette a természettudományokat. Negyedszer: fontos tényező a gazdasági kultúra, a gazdasági lehetőségek, feltételek. Eddig nem említett tényező az állami politika, amely minden országban részt vesz az aktuális iskolai műveltségi anyag (pl. a tantervek) formálásában. A baj csak az, ha elveszti a mértéket, és nem veszi figyelembe az eddig felsorolt tényezőket. Végül – úgy gondolom – a *pedagógiai elméleteknek* szintén jelentős szerepük lehet a pedagógiai transzformációban.

Befejezésül hangsúlyozni szeretném: nagyon fontos lenne további vitákban tisztázni, hogy az új, demokratikus körülmények között milyen szerepet játszik a tudomány a műveltségi tartalom formálásában egy olyan kontextusban, amikor a pedagógiai transzformáció nem olyan szűken értelmeződik, hogy az nem más, mint a szaktudományok tudományos anyagának lefordítása a gyerekek nyelvére.

Hozzászólások

Bánréti Zoltán:

Foglalkozásomra nézvést nyelvész vagyok, de tananyagokat is írtam. Két részletkérdésben és két fontosabb kérdésben is szeretnék *Szabenyi Péterrel* vitatkozni. Nagyon becsülöm azt az egyenlőséget és világosságot, ahogy elmondta, hogyan látja ő ezeket a kérdéseket.

Először az első részletkérdés: az EKB. Az Akadémiai Elnökségi Közoktatási Bizottság, amely annak idején „Műveltségkép az ezredfordulón” címmel adott ki különböző irományokat, nem azzal az igényrel, és nem azért működött, hogy a tudomány megmondja, mit kell tanítani, hanem azzal, hogy fölmérje az akkori pillanatban meg a jövőben a társadalmi igényeket és szükségleteket, az egyének igényeit és szükségleteit, hogy mire van szükségük, milyen képességekre, információkra, milyenfajta tudásra. Tehát az EKB nem azt csinálta, hogy megmondta, kérem, ezt meg ezt kell tanítani a tudomány meglévő eredményei közül, hanem megpróbálta értelmezni, mire van szüksége az egyes emberek, vagy az emberek csoportjainak. Tény, hogy a 78-as tantervbe ebből nem sok került bele.

Ami fontosabb: a pedagógiai transzformáció fogalma. Én azt hiszem, hogy pedagógiai transzformáció nincs. Ez egyszerűen félreértés. Egyrészt azért nincs, mert a pedagógiai transzformációnak az az értelmezése, mintha az egyféle fordítás lenne – vagyis, hogy veszek egy bonyolult nyelvet, a tudomány nyelvét, és veszek egy egyszerűbbet, amit a gyerek ért, aztán az egyiket lefordítom a másikra, s ez lenne a tantervkészítés fő kérdése – szerintem tévedés. Ez körülbelül olyan rangú kérdés, mint az, hogy legyenek-e szép képek egy tankönyvben? Persze, legyenek. Legyen egyszerű egy feladat végiggondolása? Persze, legyen. Legyenek érthetők a tankönyv mondatai? Persze, legyenek érthetők, de nem ez a lényeg. A lényeg, amit Pléh Csaba elmondott, azaz az ember úgy tanul, hogy modelleket épít fel magában különböző cselekvések, tevékenységek eredményeként. Az ember modellalkotó élőlény, aki kooperációban, együttműködésben, különböző tevékenységek során, hipotéziseket felállítva és mindenféle egyéb eszközöket használva modellálja azt, amit elsa-játít, amit kizárólag valamely tevékenység eredményeként képes megtenni. Tehát nem nyelvet tanul az ember, amikor tanul, hanem cselekvésmódot: a pedagógiai tartalom lényege az *a tevékenység*, amit a gyerekek elvégeztek, amikor tanul. A dolog lényege egész egyszerűen az, hogy mit tesz a gyerek, amikor iskolában van. A tanítás cselekvésre ösztönzés, s tanulni csak tevékenység révén lehet. A tudományban és a tanításban ezért – bár a tudomány nyelve nagyon különbözhet az óvodásokétól meg bárkiétől – van valami, ami közös, ez pedig a cselekvési mód. Igenis, matematikát lehet tanulni korongok rakosgatásával is, ami ugyancsak tudományos természetű tevékenység: hal-mazokba foglalás, sorrendezés, hipotézisek használata stb. Amikor a kisgyerek azt mondja, hogy „sokabb”, akkor egy téves hipotézist alkotott a magyar középfokú melléknevekre vonatkozó szabályról. A tudománynak és a tanításnak ez a mozzanata tehát, ez a cselekvési módbeli azonosság vitathatatlanul közös. Tudományos alapvetésű az a pedagógia, amely a tudomány cselekvési módja szerint készíti a gyereket. Nem attól lesz valami tudományos, hogy halmozza a terminus technicusokat, mert attól még lehet butaság.

Nem csoda hát, hogy a NAT ott van, ahol van, meg azt gondolják róla, amit gondolnak, hiszen a NAT azon téves előfeltételezésen épül, hogy a tartalomra helyezi a hangsúlyt, ahelyett, hogy egy oktatási rendszerszabályozási technikának, egyszerű rendszerszervezési és rendszerműködtetési technikának tekintenénk. Mindez legkevésbé sem tartalmi kérdés!

A második lényeges megjegyzésem a következő: túl azon, hogy nem létezik transzformáció, és főleg nem létezik fordítás, van még egy pont, ahol látható a dolog tökéletes abszurditása, ez pedig a következő: ha a felnőtt műveltséget lefordítom a gyerek számára érthető módon, kvázi gyermekműveltséggé teszem, akkor azt kérdelem, hogy mikor és mitől válik a gyermek felnőtté? Ha egyszer én a gyerekeknek nem a felnőtt műveltséget adom, hanem valami mást, ami számára elérhető, akkor ott valahol baj van. Ha ugyanis a gyermek nem az iskolától kapja meg, amit meg kell kapnia, akkor azt az iskolán kívüli forrásokból szerzi meg, s az a helyzet áll elő, hogy az iskolában tanul valamit, ami semmire sem jó, amit pedig az életben igazán használni tud, ahhoz az iskolán kívüli forrásokból jut hozzá. Hát pontosan ez az 1978-as tanterv legsúlyosabb hibája és legsúlyosabb öröksége mind a mai napig.

Szűcs Ervin:

Itt van az *inercia* kérdése, ami engem rettentően zavar most már 1973 óta, amióta közöm van az egész oktatásügyhöz. Számtalanszor hallom: inercia a tudásban, inercia a pedagógusoknál. Egy dolgot tudomásul kell venni: korszakváltás van az egész világon. A gazdaságban, a társadalomban, a tudományban gyökerükben változnak meg módszerek, ismeretek, tartalmak. Közel negyven éve, hogy a Műegyetemet befejeztem, de ha én csak az ott szerzett tudással akartam volna élni, akárcsak az elmúlt átkos négy évtized alatt is, egyszerűen nem lett volna módom arra, hogy mérnök legyek, s még kevésbé arra, hogy utána egy egész más területen egyetememen tanítsak. A korszakváltás azt jelenti, hogy aki nem alkalmazkodik hozzá, legyen bár akármilyen gazdasági válság meg rendszer, nem alkalmas rá, hogy vezető legyen. Gyárigazgató nem lehet az, aki negyven évvel ezelőtti, vagy

akár húsz évvel ezelőtti technológiai módszerekkel akar dolgozni. Mért gondolják a pedagógusok, hogy az iskolában lehet? Hogy ott nem kell gyökerében megváltoztatni egész felfogásukat, módszerüket? Lehet, hogy ez kényelmetlen – tessék elképzelni, nekem is kényelmetlen volt, amikor jó-néhány dolgot el kellett dobnom és meg kellett változtatnom abból, amit a Műegyetemen megtanultam – de olyan rohamos a fejlődés, hogy az inerciára hivatkozni egyszerűen nem szabad. Egyik napról a másikra gyökerében új eszközökkel és módszerekkel kell számolnunk. Korábban már említettem a multimédiát, most nem fogok rá újból kitérni. Az egész információs rendszernek és az informatikának elsősorban mégis az iskolában, az ismeretátadás helyén kellene uralkodnia, de nem egyszerű programozás-oktatásként, hanem úgy, hogy a tanár mint eszközt használja fel azt. De ez teljesen *más eljárásokat* tesz szükségessé. Ilyen körülmények között – különösen az én szűkebb területemen, a technikai műveltség területén – gyakori, hogy mire valamit kimondok, addigra már szinte el is avult az. Hogyan lehet hát akár Nemzeti Alaptantervet, akár mást úgy csinálni, hogy azt mondom meg, mit tanítsanak? Azzal egyetértek, hogy ki kell emelni az életből valamit és azon kell bemutatni az általánost, csak hogy ugyanezt leírni, köztáblára rögzíteni életveszélyes! Legalábbis az én területemen biztosan, de ahogy tetszenek látni, a történelem terén nemkülönben, hiszen itt még gyorsabban változnak a dolgok, mint a technikában.

Mi hát mégis a teendő? Az, hogy az elveket – azokat, amelyek maradandóknak tűnnek (úgy gondolom, hogy ez az esztétikára, a történelemre, miként bármi másra is, egyaránt vonatkozik) –, tehát nem az eseményeket, hanem az elveket újakkal egészítjük ki. Tehát a newtoni fizika sem vált elvetendővé azért, hogy a relativitáselmélet korlátozta az érvényességi körét. A példát nem szabad rögzíteni, az *elveket* azonban igen. Ezek után azonban tanítás közben természetesen mégsem elvekre helyezzük a súlyt, hanem a példára. Vagyis a példával tanítunk, és nem a példát tanítjuk. Nem tudom, érthető-e ez ilyen röviden előadva, mélyebben azonban nem akarok ebbe belemenni.

Az előbb Pléh Csaba különbséget tett a „mit” és a „hogyan” között. Én nem tudom a kettőt szétválasztani egymástól. Ha nem tudom, hogy „mit”, akkora „hogyan”-t sem tudom megmondani. A kettő tehát szorosan összefügg egymással, és azt hiszem, hogy nekünk itt, Önökkel együtt – és persze sokkal szélesebb körben is – azt kell elsősorban tisztáznunk, hogy mit milyen módszerekkel tanítsunk, mik legyenek azok az alapelvek, azok a legfontosabb ismeretrendszerek, amelyeket tanítani kell, de a „hogyan”-t, azt ne az Akadémia, ne az OKI, s ne más szerv mondja meg, még csak egy központi NAT sem, azt egyedül az a pedagógus tudja meghatározni, aki az osztályban van, mert lehet, hogy a „hogyan” más lesz az A osztályban, és más lesz a B-ben.

Gazsó Ferenc:

Úgy látom nagyon izgalmas kérdéstről van itt szó, ami ráadásul rendkívül időszerű is, hiszen a magyar közoktatás szemlátomást nem tud megbírkózni azzal a feladattal, hogy egy tisztességes, elfogadható keretszabályozást csináljon az oktatási rendszer számára. Az iskola azonban élni akar, és szerencsére, elmozdul erre is, arra is, amerre csak el tud mozdulni. Hiszen azért mégis csak van *innováció*, aminek azonban úgy látszik, nem sok köze van ahhoz, ami e tekintetben kormányzati meg egyéb szinteken történik, hanem inkább arról van szó, hogy vannak olyan pedagógus személyiségek meg iskolák, akik és amelyek képesek rá, hogy az iskola világában működőképes konstrukciókat hozzanak létre. Ezért a dolog nem reménytelen, de azoknak a kérdéseknek, amelyekről állandó vita folyik és amelyek kapcsán, ugye itt is nagy felfogásbeli különbségek ütköznek össze, mégiscsak a végére kellene járni. Már csak azért is, mert kétségtelenül olyan dolgok is fölvetődtek a vitában, amelyek tagadhatatlanul nagy veszélyt jeleznek. Ilyen például, hogy az iskolai oktatás alapja ennyire labilis, mint napjainkban. Hogy én is véleményt mondjak erről: az iskolai oktatásnak egyetlen alapja lehetséges – *a tudomány*. Hogy azután ez hogyan kerül be az iskola világába, hogy közvetítjük, hogy a tudományos ismeretek közvetítése miként történjen, az a dolog pedagógiai oldala, s el lehet rajta töprengeni. Az biztos, hogy a *pedagógust* ebből a folyamatból kihagyni nem lehet, de számomra mindig nagyon kérdéses, ha a pedagógust minél magasabb szintre helyezik, szóval ha eltávolítják őt az iskolától – nem ér-e annál kevesebbet az egész. De hát természetesen ezek az itt fölvetődött kérdések nagyon messzire vezetnek, s a velük kapcsolatban kibontakozott vitának sajnos, ma nem tudunk a végére jutni. Ezért azt hiszem, hogy ezt a vitát más alkalommal is folytatnunk kellene. Talán *Zsolnai József* is arra gondol, hogy esetleg az őszi pécsi összejövetelem ismét lesz rá mód, hogy a mostanihoz hasonló kérdéseket megvitassuk.

Magam is szeretném megerősíteni, amit az előbb Bánréti elmondott, hogy az EKB-ban esze ágában sem volt senkinek, hogy meghatározza az iskolai ismeretanyagot. Az iskolai ismeretanyagot a tudomány, nem tudja, s nem is akarja meghatározni, mert szerintem meghaladja a tudomány kompetenciáját. Az iskolai ismeretanyag felépítése nem történhet meg a tanulók haladási, illetve ismeretszerző képességének, társadalmi körülményeinek stb. mérlegelése nélkül. Ezek nélkül lehet ugyan sablonokat készíteni, csak hogy igazából aligha fog működni a dolog. Ezért az EKB tevékenységét inkább úgy fogom fel, hogy egyfajta orientációs keretet, egyfajta segítséget kívánt adni az iskolának, s nem lépett föl olyan igénnyel, hogy meghatározza az iskola tevékenységének tartalmát. Szerintem már maga a cím is („Műveltségkép az ezredfordulón”) – emlékeztek, már akkor is többen

tiltakoztunk ellene – baromság. Hiszen azt, hogy milyen műveltségre van szükség az ezredfordulón, éppen úgy nem lehet megmondani, mint sok minden mást, és nem is kell megmondani. Inkább arról van szó, hogy mivel a tudományok – az alkalmazott és elméleti tudományok egyaránt – rendkívül sok újat produkálnak, ami a társadalom különböző szintjein megjelenik, így mindazzal, ami a tudományban történik, egyszerűen számot kell vetni az oktatási stratégiában is. Az viszont nagy baj lett volna, ha a Magyar Tudományos Akadémia bármikor is arra vállalkozott volna, hogy az ezredforduló műveltségképét rögzítse, hiszen ez egyszerűen lehetetlen vállalkozás.

Szebenyi Péter:

Kedves Kollegák! Szeretnék a vitában felmerült alapkérdésekre reflektálni.

Az első a pedagógiai transzformáció kérdése. Bánréti Zoli barátom tagadja, hogy szükség lenne bármiféle pedagógiai transzformációra. Ezért persze nincs szükség azokra a szakemberekre sem, akik – legalább Rousseau óta – a pedagógiai transzformáció fejlettségi szintekhez kötött mikéntjével foglalkoznak. Csak tudósokra van szükség (mondjuk nyelvészekre), akik megmondják, mit kell tanítani, meg persze a pedagógusokra, akik úgy is tudják, a helytől és a körülményektől függően, hogyan kell tanítani. Arról van szó, hogy a szaktudomány nem mindig érzékeli kellően, hogy mi van a széles pedagógiai valóságban, mi van az osztályteremben, amikor ott pl. negyedikes-ötödikes gyerekek ülnek. Ebből következik ugyanis, hogy pedagógiai transzformációra igenis szükség van. A gyerek gondolkodásának van egy bizonyos általános fejlődési menete. Nem igaz, hogy a gyerek éppen úgy gondolkodik, mint a tudós, és az sem, hogy ugyanúgy gondolkodik 6, 10 és 16 éves korban. A gyerek például 10 éves korig konkrét műveleti szinten gondolkodik. Piaget-t ugyan itt-ott bírálják, de ezt a kutatási eredményét a szakma nem vonja kétségbe. Ha valaki a hipotetikus, deduktív gondolkodás szintjén akar megtanítani valamilyen anyagot egy 8-9 éves gyereknek, az csak látszat-eredményeket érhet el. A gyerek betanulja az anyagot, de igazán nem érti, amit megtanult. Azt mondják: vannak gyerekek, akik már ebben az életkorban, sőt korábban is zseniálisan, hipotetikusan gondolkodnak. Ez igaz, de csak a maguk – ahogy Bruner mondja – „ikonikus szintjén”. 10 éves korig a gyerekek ugyanis azt értik, amit el lehet képzelni. Ha az ember behunyja a szemét és látja amit mond, akkor azt a gyerek is megérti. Ha nem látja, akkor nem érti meg. Ennek ellenére remekül fogja használni, mondjuk azt a fogalmat, hogy „hatalom”. Jól használja, hipotéziseket is alkot vele, de amikor megkérdezem, mi az a hatalom, akkor azt mondja, hogy „erő”, „fegyver” stb. Tehát a fogalmat ezen a konkrét szinten tudja használni. Ezen a téren is létezik egy mítosz, az, hogy a gyerek 14 éves korig nem tud önállóan gondolkodni. Addig csak ismereteket kell neki adni, azután is ráérünk gondolkodni tanítani. Valójában azonban a gyereket egészen kicsi korától kezdve lehet önálló gondolkodásra szoktatni. Odaadom neki a spenótot néhány hónapos korában, hogy maga tegye kanállal a szájába. A fülébe teszi; azután megtalálja a száját. Ezzel a cselekvéses gondolkodás szintjén tanítom probléma-megoldásra. Ha viszont én gyömöszölöm a spenótot a szájába, akkor reproduktív tevékenységre és ilyen gondolkodásra szoktatom. Tehát kezdettől fogva lehet és kell önálló gondolkodásra nevelni.

Nem arról van szó, hogy más műveltség kell a gyerekeknek és a felnőtteknek, hanem arról, hogy a műveltséget máshogyan lehet közvetíteni a gyerekeknek, mint a felnőtteknek. Ezért van szükség a pedagógiai transzformációra. Ez a tanítás tudománya. Ugyanakkor mesterség ez, amit meg kell tanítani. A transzformációs kultúrát tanítani kell a leendő pedagógusoknak és emelni a színvonalát a mai gyakorlatban. Másrészt a pedagógiai transzformáció szempontjának szerepet kell játszania a *tananyag-válogatásban*, abban, hogy mit és mennyit tanítsunk és milyen fokon, milyen *készségeket-képességeket* fejlesszünk stb.. Ez evidencia a művelt Nyugaton és a művelt Nyugat nemzeti tanterveiben. Nálunk vitatjuk még, de remélem, ezt az evidenciát nálunk is evidensnek fogják majd egy idő után tartani.

Ezután néhány szót a tantervi munkálatok elhúzódásáról. Ennek különböző okairól most nem szeretnék szólni. Csak annyit jegyzek meg, hogy nem annyira kétségbeesítő a helyzet. Velünk kb. egyidőben például Angliában és Hollandiában is készítették tanterveket. Angliában elkezdték 1967-ben, a hollandok hat év alatt csinálták meg. Demokratikus társadalmakban ugyanis ez nehezebb folyamat, mint a diktatúrákban, hiszen a tantervet nem egyszerűen felülről oktrojálják az iskolákra. Ebben az esetben viszont valóban egyeztetni kell a különböző nézeteket, konszenzust kell keresni és találni, ami időigényes feladat.

A harmadik kérdés, amire reflektálni szeretnék: a tudomány szerepe a tanításban. Mondják: a tanításnak tudományos alapokon kell nyugodnia. Ezzel nem vitatkozom... Tudománytalan dolgokat nem szabad tanítani. Azt azonban ismét leszögezem, hogy véleményem szerint az iskolai műveltségtartalom formálásában a tudomány csak egy a sokféle tényező között. Ma már igen sok tényező játszik közre a műveltségtartalom formálásában és valamennyi szempontjait egyformán figyelembe kell venni.

Negyedszer: a helyi tanterv és az alaptanterv kérdése. Sok jó helyi tanterv van, és sok „gyerekgyilkos” helyi tanterv van. Az *autonómiát* persze mindnyájan erősíteni akarjuk. De ha az autonómia azzal jár, hogy a pedagógus minden korlátozás nélkül teszi azt, amit akar, a gyerek autonómiája

hova lesz? Vannak kitűnő tanárok, akik autonómiájukat remekül használják fel a gyerekek érdekében, de vannak olyanok is, akik visszaélnék vele. Többek között ezért is szükség van a Nemzeti Alaptantervre. Azzal pedig nem értek egyet, hogy az Alaptantervben semmiféle tartalom ne legyen. A nyelv szavakból, azaz tartalmakból áll. Ha nincs közös tartalom, nincs közös kultúra. Ha a tartalmat a spontaneitásra bízjuk, a nyelvi tartalom döntően szubkultúraként fog fejlődni, és a társadalmi rétegződés ezen a vonalon is felerősödik. Kell tehát a speciálisan kívül egy *közös tartalom* is, egy *közös műveltség*, ami összetart, amiről tudunk közösen beszélni. Kinevették Hirsch-et Amerikában, aki egy szótárt készített arról, amit „minden amerikainak tudni kell”. De ez a szótár nagy sikert aratott, mert sokan érezték és érzik úgy, hogy egységes Emberségünkhöz léteznie kell valami közös kultúrának, amiről közösen beszélni tudunk. Franciaországban volt egy idő, amikor a tantervek csak a gondolkodásfejlesztésre és a készségek fejlesztésére kötelezték az iskolát. Aztán föllázadt ellene minden párt. A szocialista Mitterrand köztársasági elnökként mondta ki: tűrhetetlen, hogy elveszítjük kollektív memóriánkat. Van ugyanis ilyen, létezik *kollektív memória*. Ahogy egy családnak vannak közös emlékei, közös szókészlete, „közös memóriája” van egy nemzetnek is. Ehhez kell lennie egy közös tartalmú műveltségének is, amit a nemzeti alaptantervben tartalommal kell meghatározni. Úgy gondolom tehát, hogy nem lenne helyes a tantervekben a tartalmat mellőzni, ugyanakkor nagyon meg kell gondolni, hogy mi legyen ez a szolid közös tartalom, hogy a speciális tartalmaknak is megfelelő szerepe lehessen a helyi tantervekben.