

Műveltségünk eszközei és a pedagógiai elemzés

1.

Jókai Mór *És mégis mozog a föld* című regényét kezdi azzal a híressé vált képpel, amelyben Galilei megrúgja a földet, az mozogni kezd, és csupán egyetlen pontja, Magyarország marad változatlanul álló helyzetben. Társadalmunk, tudományos életünk fejlődése azóta elavulttá tette Jókai képét, így az kénytelen volt utolsó menhelyére, a pedagógiába visszahúzódni. Korunkban technikai, tudományos forradalomtól hangos a gyorsuló idő, hangjai eljutnak pedagógiai fórumokra is, a *pedagógiai közgondolkodás* azonban legfeljebb idézi az erre vonatkozó megállapításokat, következtetéseket alig igyekszik levonni belőle. Változatlanul arról beszélünk, hogy az iskolában a *tudományok alapjait* tanítjuk, pedig ez csak részben igaz már. Az általános műveltségre vonatkozó hagyományos elképzeléseinket csak szavakban cseréltük fel a *személyiség sokoldalú fejlesztésének* igényével, s lényegében még azt sem határoztuk meg: vajon a lassan teljesen áttekinthetetlen művelődési anyagból mit kell, és mit lehet az iskolának programjára tűznie. Nem is olyan rég a *didaktikának* egyik központi feladata volt, hogy meghatározza a művelődésnek azt a törzsanyagát, amelyet egy általánosan képző iskolában el kell sajátítani. Ez az általános műveltség azután egy életre biztosíthatta, hogy birtokosa művelt embernek tartsa és tartassa magát.

Ma már járhatatlan ez az út. Éppen ezért ártértelezésre szorul az annyira szilárdnak hitt műveltség fogalmunk is. Erre már eddig is történtek kísérletek.* Lényeges azonban, hogy minden pedagógus végigjárja azt az utat munkájának tervezésekor, megszervezésekor és lebonyolítása közben, amely az iskola társadalmi céljától tantárgya helyének megjelölésén át a konkrét tanítási egység tanításában ráváró feladatok meghatározásáig vezet. A tulajdonképpeni *pedagógiai elemző tevékenységnek* lényegében ez az első lépése, enélkül tervszerű, tudatos nevelésről, oktatásról nem is beszélhetünk. Még kevésbé korszerűről.

A műveltségi anyag rohamos mennyiségi és minőségi fejlődése, gyors változásai szükségessé teszik egyrészt, hogy a hagyományos *statikus* műveltség fogalmunkat *dinamikussal* váltsuk fel, másrészt, hogy ne csak tartalmilag, hanem szerkezetileg is elemezzük azt.

Korunk műveltsége szerkezetileg három lényeges összetevőre bontható. Beszélhetünk a műveltség:

a) *eszközeiről*. Ezeknek alapos ismerete, elsajátítása azért szükséges, hogy a műveltség megszerzése reális lehetőséggé váljon a művelődni vágyó tanuló vagy felnőtt számára.

b) *alapjairól*. A társadalomtudományok és a természettudományok alapvető ismeretei tartoznak ebbe a szférába, ezeket az általános iskola felső tagozatában és a középiskolákban sajátítják el a tanulók.

c) *távlatairól*. Ez lényegében az állandó önművelésnek igényét kelti fel növendékeinkben, de ugyanakkor lehetőséget is nyújt számukra, hogy a különböző szakműveltségek közül kiválasszák azt a területet és irányt, amely egyéni képességeiknek és

* Kiss Árpád (Ped. Tanulmányok), Faludi Szilárd és Kerékgyártó Imre (Köznevelés) tettek e felé lépéseket.

érdeklődésüknek leginkább megfelel. A műveltségnek ez a szférája egyébként kimeríthetetlen, hiszen ma már egy szakterületen belül is specializálódásra van szükség, de ki kell alakítani azt a képességet is, hogy a rokonterületek között át lehessen váltani. (Látásból divergens feladat: alapos áttekintés + specializálódás).

Az iskola legelső feladata, hogy a *műveltség megszerzése eszközeinek* birtokába juttassa tanulóit. Minden egyéb tevékenység eredménye ennek függvénye csupán. Ezt a célt szolgálja az általános iskola 1–4. osztályának egész munkája, az 1–8. osztályig folyó anyanyelvi és idegen nyelvi oktatás, a számtan, a testnevelés és a rajz tanítása. Ezeknek a tárgyaknak helyét és szerepét tehát ez határozza meg, így

1. az *alsó tagozat* alapvető feladata, hogy megtanítsa a tanulókat *írni, olvasni, számolni*. Képessé tegye őket *gondolataik értelmes közlésére*. Tanítsa meg őket *értelmesen tanulni*. Legyenek képesek környezetüket, az előttük lejátszódó eseményeket *megfigyelni*, a köztük levő *elemi összefüggéseket felismerni*. Alakuljanak ki bennük a közösségi élet alapvető szokásai. Ahhoz, hogy az egyes tárgyak, egyes órák speciális feladatait meghatározhassam, mindig ezt az általános, alapvető feladatot kell szem előtt tartanom.

2. Az *anyanyelvi oktatás* ezt a feladatot folytatja az egész általános iskolában. Nyelvtant, helyesírást, fogalmazást tehát nem azért tanítunk, hogy a nyelvtudomány elemeit sajátítsák el a tanulók. Feladatunk, hogy megtanuljanak *helyesen olvasni, írni, beszélni, fogalmazni*.

3. Helyenként a 3., másutt az 5. osztálytól kezdve azért tanítunk *idegen nyelvet* (oroszt vagy más nyelvet is), hogy később majd képesek legyenek szakterületükön a tanult nyelven információkat szerezni (fordítási készség) és hétköznapi szinten elbeszélgetni. Ebből következik, hogy nyelvtanításunknak igen jelentős praktikus célja, feladatai vannak.

4. A *matematika* ma már az élet minden területén nélkülözhetetlen ismeret. El-sajátítása tehát nemcsak a speciális érdeklődésű tanulók számára szükséges. Nem nélkülözhetik sem azok, akik az általános iskola után közvetlenül gyakorlati pályára mennek, sem azok, akik tudományos ambíciókkal folytatják tanulmányaikat. Ebből azonban az is következik, hogy tanításában nem elegendő néhány alapismeret mechanikus beemlégtetése ($1 \times 1 = 1$), a matematikai gondolkodás elemeit kell kifejlesztenünk a tanulóknak.

5. Szokatlanak tűnhet, hogy ebben a csoportban kapott helyet a *testnevelés és a rajz* is. Ezeket régen hol készségi tárgyaknak, hol kiegészítő foglalkozásoknak tekintették. A szocialista embereszményben azonban jelentős hely illeti meg a test edzettségét, egészségét is, enélkül a gyorsuló időben intellektuálisan is nehéz lenne helyt állni. Lényeges tehát, hogy a műveltség megszerzésének egyik igen fontos eszközét lássuk benne, amelynek ez az elsődleges feladata, s csak járulékos eleme a bajnokutánpótlás biztosítása. Ami pedig a rajzot illeti, a kibernetika, a technika forradalmának korában vitathatatlan, hogy az elemi rajzkészség a művelődés nélkülözhetetlen eszköze.

2.

A tanításra és módszereire vonatkozó *tapasztalati anyagot* direkt és indirekt úton gyűjtheti össze a nevelő. Ha saját gyakorlatának, eredményeinek, kudarcainak tapasztalatait elemzi, direkt úton jár. Ha viszont alaposan tanulmányozza a Tantervet, szaktárgyának kézikönyveit, a különböző módszertani írásokat, akkor indirekt módon szerzi tapasztalatait.

Az orosz nyelv tanára pl. évről évre nagy küzdelmet vívott a kiejtés tanításával. Az idegen nyelvek tanítása c. folyóirat több cikket közölt erről. Ezeket áttanulmányozta, és kiépítette magának azt az eljárást, amely munkáját könnyebbé és eredményesebbé teheti. Lehet azonban, hogy sajátos körülményei között az idegen szavak tanulása okoz problémát tanulóinak. Az eredményesség érdekében órától órára meghatározta azt az 5—5 új szót, amelyet el fog sajátíttatni, és több olyan mondatot szerkesztett, amelyekben ugyanez az öt szó más és más alakban előfordul. A következő órákon már arra is ügyelt, hogy a mondatokban tervszerűen ismétlődjenek az előző órák szavai is. Az állandó gyakorlás megkönnyíti a tanulóknak a szavak elsajátítását. Lehet, hogy számuk így valamivel csökken, a tanulók tudása azonban alaposabb, biztosabb lesz.

A matematika tanára Lénárd Ferenc írásait tanulmányozta, amelyekben a problémamegoldó gondolkodás kérdéseivel foglalkozik. Ezek segítségével alakította ki saját módszereit.

A központi dokumentumok természetesen mindig országos átlagot tartanak szemük előtt, ezért a saját tapasztalatokat, vagy új iskola esetén az igazgató és a kollégák tapasztalatait figyelembe kell venni, ha nem akar valaki biztos kudarchoz jutni. Képtelenség pl. a kézikönyvek óramintáit minden módosítás nélkül megvalósítani. Egyes iskolákban pl. nem számíthat a pedagógus arra, hogy a szavakat odahaza tanulják meg a gyerekek. Ilyen esetben a pedagógusnak az iskolában fokozottan kell megszerveznie a tanítás folyamata mellett a tanulását is.

Tapasztalatokon nemcsak a tanítási anyaggal kapcsolatos megfigyeléseinket értjük. Körükbe tartoznak azok az impresszióink is, amelyek a gyermekekre vonatkoznak. Különösen fontos ennek figyelembevétele épp ezeknél a tárgyakkal, hiszen már az alsó tagozatban találkozhatunk oktató-nevelő munkánk egyik legfőbb buktatójával, a *minimalizmussal*, illetve a *maximalizmussal*. Sajátos módon a két fogalmat egymástól elszigetelve szokták említeni és vizsgálni, holott a gyakorlatban a kettő elválaszthatatlan egymástól. Ott van maximalizmus, ahol minimalizmus is van, és fordítva, minimalizmust ott találunk, ahol maximalizmust láthatunk. Ha pl. már az alsó tagozatban teljes fogalmakat kíván a pedagógus kialakítani, a gyerekek nagy csoportja ezzel képtelen lesz megbirkózni, még a lehetséges eredményt sem fogják elérni. Sok tanuló jön úgy az iskolába, hogy előzőleg már megtanult olvasni, néha írni is. Ha nekik ugyanúgy kell végigjárniuk a betűalakítás iskoláját, mint azoknak, akik valóban csak akkor ismerkednek a betűk rejtelmeivel, iskolás éveik első heteiben megunják a rendszeres munkát. Az egyik tanulóknak nincs semmi gondja a cirillbetűk elsajátításával, a másik hihetetlen nehézségek árán birkózik vele. Van, akinek az egyik óráról a másikra 10 új szó sem sok, a másiknak 4—5 szó is megerőltető feladat.

Hasonló képet kaphatunk számtanban, sőt a testnevelésben és a rajzban is. A tanuló jövő évi tanulmányai szempontjából döntő, hogy pedagógusa észreveszi-e ezeket az egyéni különbségeket, és *differenciált foglalkozások* szervezésével át tudja-e hidalni őket. Szembe kell szállnunk azzal a hamis gyakorlattal, amely szerint az órákon többnyire azok szerepelnek, akik tudnak, s viszonylag kevesebb idő jut azokra, akiknek ott kellene gyakorolniuk, megtanulniuk az anyagot. A tanítási óra nem színpad, hanem műhely, benne tehát *nem szereplési, hanem munkálkodási lehetőséget* kell biztosítani a tanulóknak. Igaz, hogy ezzel csökken az óra lendülete, növekszik azonban eredményessége, értéke.

Nagy gondot kell erre fordítani a testnevelésben és a rajzban. Ellenkező esetben a gyermekek egyik csoportjában korán kialakul az „én ehhez ügyetlen vagyok” hamis szemlélete, s ezzel mentesítik magukat minden további erőfeszítéstől, amellyel pedig eredményeket érhetnének el.

Különös gonddal kell felfigyelnünk az *alsó tagozat minimalizmusára*. Ez csak részben tantervi kérdés (pl. szófajták), nagyobb részt az alkalmazott módszereken és követelményeken múlik. Az alsó tagozat évei alatt kell *megtanulni tanulni*. Ennek olyan fontos lépései vannak, mint

a) egy elolvasott egységet meg kell értenie a gyerekeknek,

- b) lényegét szóban vagy írásban reprodukálnia kell,
- c) emlékezetében legyen képes megőrizni lényeges mozzanatait,
- d) és az előzőleg tanult ismeretek rendszerébe illessze be azokat.

A túlzott formai kötöttségek, a mondatokra vagy szavakra tördelt feleletek igen sokszor gátat emelnek e követelmények teljesítése elé. A tanulók könnyen jutnak sikerekhez, s nem véletlen, hogy az 5. vagy a 6. osztály „buktató osztállyá” válik számukra. Jellemző példát adott erre az az egyébként kitűnő alsó tagozati bemutató tanítás, amelyen a pedagógust azért marasztalták el, mert gondos előkészítés után tanítványai 10–12 mondatos fogalmazásokat írtak önállóan, holott a tantervi követelmények szerint csak 4–5 mondatot kellett volna írniuk, s abban az előkészítés mondatait kellett volna visszaadniuk. Az ilyen mesterséges visszaszorítások veszélyesek lehetnek, s könnyen igazolhatják azt az amerikai szerzőt, aki „Az iskola szerepe a gyermekek fafejűvé válásában” címmel írt tanulmányt. A tanterv követelményrendszere azt határozza meg, hogy azoknál magasabb mércét egyetlen pedagógus sem állíthat gyermekei elé. Nem kötelezheti őket arra, hogy ugorják át a 120 cm-t. De ha mind, vagy többségük játszva átugorja ezt az akadályt, arra sincs joga, hogy szárnyalásukat visszaszorítsa. Az élet úgysis differenciál, hisz az egyik iskolában nehéz munkával jutnak el a 4–5 mondatig is, a másikban a 10–12 sem okoz nehézséget. Oka: a pedagógus különböző munkája, de a tanulók különböző összetétele is lehet.

3.

A tapasztalati anyag összegyűjtése hosszú, a gyakorlati tevékenységgel párhuzamosan haladó folyamat. *A tények kiválasztása, a következtetések levonása* a tanév értékelésekor, illetve az új tanév előkészítésekor hárul feladatként a pedagógusra. Ilyenkor az elért eredmények tükrében keresi sikereinek, illetve kudarcainak okait, hogy a következő években a sikereket tudatosan biztosíthassa, a kudarcokat pedig elkerülhesse. Ünámitás, ha ehelyett beéri annyival, hogy gyenge osztályt adott kezére a sors vagy az igazgató. Egy közösség sohasem lehet gyenge, legfeljebb nem hozzá illő módszereket alkalmazott a pedagógus, s ezért vált képtelenné az országos közepes szintet az adott tantárgyban megütni. Ezt természetesen nem osztályzatokban, hanem a tantervi követelmények teljesítésének szintjében értjük. Ha egy kollektíva ilyen vonatkozásban közepes alatt marad (pl. jeles tanulói megbuknak a gimnáziumban), nem a gyerekekben van a hiba!

Hiba lehet, ha pl. elhanyagolta a helyesírás kellő mennyiségű és minőségű gyakorlását. Tanmenetszerűen haladt olvasmányról olvasmányra oroszról, de elkerülte figyelmét, hogy a gyerekek nem tudnak ragozni. Nem tanította meg a gyerekeket arra, hogy egy szövegből kiemeljék a matematikai feladatot, felismerjék, mit kell keresniük, s ehhez milyen ismeretek állnak rendelkezésükre. Egyoldalú labdázással nem alakította ki bennük az alapvető mozgáskultúrát, vagy csak témákat rajzoltatott, a szabadkézi rajz elemeit elhanyagolta.

A művelődés eszközeit nyújtó tantárgyak közös sajátossága, hogy bennük képtelenség az ismereteket „hernyóként araszolgatván” kialakítani. Sajnos, jelenlegi gyakorlatunkra gyakran ez a jellemző, leckétől leckéig haladunk az ismeretszerzés formálisan alkalmazott sematikus útján. Nem vesszük figyelembe, hogy készségek kialakításához különböző *éresi időre* van szükség. Lehet, hogy egy-egy különös képességű tanuló képes egyik óráról a másikkra beérlelni a tanultakat, jellemzőbb azonban, hogy ehhez hosszabb időre van szükségük a gyerekeknek. Van, aki versszakról versszakra megtanulja

a verseket, memoritereket, de nem ritkán elégtelenek sorát szerzi a gyerek, míg végre tudja a szöveget. Az eredmény, hogy tudja, de az elégtelenek visszavonhatatlanul ék-telenkednek az osztályozó naplóban. Hasonló a helyzet a matematikában, sok gyermek lassan fogja fel az újat, sok gyakorlás árán jut el megértéséig, de a lecke feladása utáni napon már felelnie kell belőle. Még bajnokok is többszöri kísérlet után ugorják át a lécet, művészeknek előtanulmányok után készül el alkotásuk. Egyedül a tanulóktól kívánjuk a naprakész, azonnali tudást, és büntetjük, ha egy ideig csak akadozva megy nekik. Még inkább érvényes ez idegen nyelv tanulásánál. Mindebből az következik, hogy egy-egy tanítási egység feldolgozásakor rendszeresen ellenőrzünk kell az elsajátítást, de ezt az ellenőrzést nem szabad összetévesztenünk az anyag elsajátításának, tudásának számonkérésével.

A „beskatulyázás”, ez a tipikus pedagógiai betegség épp abból ered, hogy a tanulókat idő előtt tipizáljuk. Az egyikről megállapítjuk, hogy „nem tud”, „ügyetlen, két balkezü vagy ballábú” (testnevelés, rajz), ahelyett, hogy törődésünkkel a nem tudástól a tudásig, az ügyetlenségtől az ügyességig vezetnénk el. Ez ismételten a *differentiált foglalkozások megszervezésére* irányítja ezekben a tárgyakban a figyelmet, ami persze nem jelentheti, hogy ez lenne ezeknek a tárgyaknak kizárólagos tanítási módja.

De gyakorlaskor pl. szükségszerűvé válhat, hogy a jó helyesíróknak önálló feladatokat adjunk, és néhány gyengébb eredményűvel foglalkozzunk közvetlenül, hogy velük is megértessük a tulajdonnevek vagy a múlt idő helyesírását. Matematikából az egyik csoportnak 4—5 önálló feladatot jelölünk ki, ezek megoldásáról később számolniuk be, mi pedig azalatt egy-két gyenge matematikussal közösen oldunk meg előbb egyszerűbb, majd fokozatosan nehezebb példákat. Nem említettem alsó tagozatos példákat, de értelemszerűen vonatkozik mindez az ottani munkára is, mert pl. amikor az ó betűt tanítom, azokkal, akik már tudnak írni, o-val kezdődő szavakat gyűjtetek. Néha több csoportra is fel kell osztanom a közösséget. A tanulás egyéni üteméhez legjobban programozással alkalmazkodhatnánk, központi programok hiányában ezt jelenleg még nem kívánhatjuk meg senkitől.

A módszerekre vonatkozó következtetések levonása előtt különösen azt kell behatóan elemeznünk, vajon kellő időt fordítottunk-e tanításunkban a *gyakorlásra*. A gyakorlás a szakmódszertanok legtöbbször emlegetett, s mégis leginkább elhanyagolt területe. Nem véletlen, hogy hatásukra a gyakorlatban igen sok a vadhajítás: a gyakorlás teljes elhanyagolásától formális megvalósításáig különböző hibákkal találkozhatunk. A gyakorlás nem jelenti ugyanis feltétlenül már elvégzett cselekvések gépies ismétlését. Néha, pl. a testnevelésben, rajzban erre is szükség lehet. Ugyanígy egy-egy új betű írásának tanulásakor. Az esetek többségében azonban teret biztosíthatunk az önállóságnak, s főképp az egyáltalán nem gépies, hanem gondolkodva megvalósításnak is. Matematikában pl. ügyelnünk kell arra, hogy a feladatokban ne csak a szám- adatok változzanak azonos szövegben. Jelentsen a megoldás problémát a tanulóknak abból a szempontból is, hogy felismerjék: ugyanazt az összefüggést kell érvényesíteniük. (Egy szoba hosszának, szélességének, magasságának adataiból számítsuk ki területét, köbtartalmát. De: egy szobába 20 láda fér be. Ezután a láda adatait adjuk meg, abból következtessenek a szobára! Már ismert szavakból állítsunk össze szöveget, ezt fordítsassuk a tanulókkal. Teremtünk életszerű helyzetet, pl. egyikük a tolmács, neki kell tehát magyarról oroszra, illetve oroszról magyarra fordítania, amit a másik kettő mond.) Máskor épp ellenkezőleg, abból eredhet a hiba, hogy teljesen száműztük a gépies gyakorlást. Középiskolák gyakran panaszkodnak pl., hogy egyes tanulók az általános iskolában nem szokták meg, hogy egy-egy névszót vagy igét elragozzanak. A gyakorlás lényege, hogy megtanult ismeretek különböző alkalmazási lehetőségére teszi képessé a tanulókat.

Nagyon sok értékes időt rabol el oktatásunkban a *felesleges magyarázkodás*.

Téved, aki azt hiszi, hogy ez csak az alsó tagozatra jellemző. Ott valóban veszélyes mértékeket ölt néha, mert egy-egy fogalom kibontásához annyi kérdés és felelet hangzik el, hogy közben csak a lényeg, maga a fogalom vész el. Sokszor a legjobb magyarázat a tényközlés. Ez ige, ez domb, összeadás vagy egyenes vonal. A XX. század gyermeke már nemcsak azt nem szereti, ha az almát megrágnak helyette, azt is nehezen viseli, ha pépes formában nyújtják neki az ismereteket. Előző este épp a Deltát nézte a tévében, most meg gügyögünk neki. A pedagógus feladata, hogy a gyermek szemével és eszével gondolja át előre a sorra kerülő anyagot, s úgy próbálja megtalálni, annak megértésében mi okozhat nehézséget neki. A nehéz pontokon lépjen közbe egyszerű magyarázataival, de a magyarázatot sohase tévessze össze valamilyen előzetes leckefelmondással.

Ne fordítsa le nekik előre az olvasmányt, csupán a nehezebb kifejezéseket adja meg. Birkózzanak meg a feladattal a gyerekek! Ne oldja meg helyettük a számtan feladatot, csak kellő helyeken irányítsa gondolkodásukat. Rajznál, testnevelésnél pedig minden magyarázatnál többet ér néhány felhívó szó után a bemutatás.

Szólnunk kell végül a *koncentrációról* is, amely ezekben a tárgyakban különösen jelentős szerepet játszik. Koncentráción természetesen nem kizárólag azt értjük, hogy az egyik tárgy ismeretanyaga előkészíti, megalapozza a másikat. Ilyen szempontból aligha beszélünk a testnevelésről ebben a vonatkozásban, pedig igen lényeges, hogy a helyes testtartásra, az egészség védelmére valamennyi órán gondoljanak pedagógusok és gyermekek. Igen lényeges, hogy az anyanyelv nyelvtana előkészítse az idegen nyelv tanulását, de nem kevésbé jelentős, hogy mindegyik tárgyban erejének, akaratának összpontosítását, kifejtését követeljük a tanulóktól. Fontos, hogy a helyesírásra, fogalmazásra minden óráh ügyeljenek, de hasonló súlya van annak is, hogy azonos szokások alakuljanak ki a gyermekekben.

4.

A tényleges elemzést a pedagógusnak kell elvégeznie, ehhez csak elveket, szempontokat adhattunk. Egy-egy elemzés szűkebb vagy tágabb területre támaszkodhat. Az igazgatót például feltétlenül érdekli, miképp áll egész iskolája. Nyugodt ugyanis csak akkor lehet, ha a művelődés eszközeit szilárdan sajátítják el a tanulók. Minden más hiányosság pótolható később is, ha azonban ezekben a tárgyakban hiányos alapokat szerez a gyermek, egész életében keserű munkával kell arra törekednie, hogy utolérhesse önmagát. Egy általános iskola tevékenységének eredményességét éppen ezért ezekben a tárgyakban kell vizsgálni, számonkérni. Elemezni lehet azonban egy évfolyam (valamennyi 5. osztály), egy osztály vagy egy tanuló eredményeit is. Az elemzéshez elegendő alapot adhat egy év közti vagy év végi *eredményvizsgálat* (felmérés, feladatlapos vizsgálat stb.). Ennek segítségével megállapíthatjuk, hol tart az iskola, majd hozzá viszonyítva egy-egy osztály, végül azon belül egy tanuló a tantervi követelmények teljesítésében, (helyesírásban, fogalmazásban, számtanban stb.). Az eredményvizsgálat helyzetképet ad, ebből kell azután nevelői gyakorlatunk egyes mozzanataira visszakövetkeztetnünk, hogy az eredmények, hiányosságok okait elemzően feltárhassuk. Az orvos számára a jó diagnózis az alapfeltétele, hogy betegét meggyógyíthassa. A pedagógus számára csak az alapos elemzés biztosítja, hogy a jövőben jobban, eredményesebben végezhesse tevékenységét, mint eddig. Végső soron minden elemzésnek ez a célja. Így tehetjük meg az utat mindig előre a tantervi feladatok elemzésétől a közvetlenül előttünk álló konkrét feladatok kijelöléséig.