

Tananyagcsökkentés vagy a szemlélet megváltoztatása?

A Központi Bizottság 1972. június 14-i ülésén Aczél György előadói beszédében kiemelte, hogy a diákok túlterhelését nem oldottuk meg, és ez „minden iskola-típusban és iskolai fokon nyomasztó.” A *párthatározat* ezzel kapcsolatban a következőket állapítja meg: „A tananyagokat felesleges lexikális adatokkal, részletekkel terhelik, gátolva ezzel az alapvető ismeretek szilárd elsajátítását, az alkalmazási készségnek, mindenekelőtt a gondolkodásnak és a gyakorlati érzéknek a fejlesztését.”

A párthatározatot megelőző és az azt követő viták, hozzászólások, hírlapi cikkek a megoldás fontos tényezőjének tartják többek között a *tananyag csökkentését*, de előtérbe került sok esetben az a nézet is, hogy a túlterhelés részben a *pedagógusok gyakran helytelen szemléletének* következménye, tehát a szemlélet megváltoztatásá-
val igyekezzünk segíteni oktatásunk eme sokat hangoztatott hibáját.

Aczél György szavait idézve ezt olvashatjuk: „A túlterheléssel, a ki nem forrott pedagógiai módszerekkel, *szemléleti hibákkal* és nem utolsósorban a hiányos tárgyi és személyi feltételekkel is összefügg az, hogy *egyes oktatási intézményeinkben igen magas az elégtelennel osztályozott tanulók száma.*” Az idézet egymás mellett említi a *túlterhelést* és a *szemléleti hibákat*, amelyek külön-külön és együttesen is közvetlen előidézői az elégtelen eredményeknek. Viszont sok esetben a *túlterhelés* a *hibás szemlélet hatásaként jelentkezik* és azért sokan – pedagógusok és az iskolában folyó munkát kívülről figyelők egyaránt – a probléma megoldásául elegendőnek tartanak csupán a szemlélet helyes irányba terelését.

Vizsgáljuk meg ezt a kérdést *az általános iskola viszonylatában!*

Szükséges az ésszerű tananyagcsökkentés!

A mindenki számára kötelező általános iskola kell, hogy biztosítsa mindenki számára az *alapműveltséget*. Azt az alapműveltséget, *amire építeni lehet* az általános iskola elvégzése után bármelyik továbbtanulást biztosító iskolafajtában, de támaszkodni tudjon erre az alapműveltségre az is, aki nem tanul tovább. Ez az alapműveltség azonban semmi esetre sem jelentheti egy-egy tantárgy minél nagyobb mértékű anyagának *lexikális tudását*, a nevekre, adatokra való emlékezést.

Az utóbbi évek pedagógiai és metodikai munkáiban nálunk és külföldön egyaránt a lexikális ismeretek elsajátítására való törekvés egyöntetű elmarasztalását találjuk. A kialakulóban levő elv ezzel kapcsolatban az, hogy a különböző szakemberekből (a tudomány, a pedagógia, a pszichológia, a metodika képviselőiből) összeállított bizottságok által kellő megfontolással kiválasztott, az *alapműveltség kialakítása szempontjából nélkülözhetetlennek ítélt ismeretanyag nem szolgálhatja öncélúan egy-egy tantárgyon keresztül valamely tudományág igényeit. A tantárgynak a maga sajátosságaival hozzá kell járulnia a sokoldalúan képzett egyéniség megalapozásához*, tehát az általános iskola célkitűzéseinek megvalósításához.

Az alapműveltséget biztosító ismeretek nyújtsanak lehetőséget arra is, hogy *elsajátításukkal párhuzamosan, illetve alkalmazásuk során fokozatosan kifejleszt-*

betők legyenek azok a jártasságok és készségek, amelyek a mindennap gyakorlatában vagy a továbbtanulás idején nélkülözhetetlenek. Szükséges az is, hogy a kiválasztott ismeretanyag, valamint ennek a tankönyvekben, munkafüzetekben, feladatlapokon realizált vetülete adjon lehetőséget a tanulók minél nagyobb mérvű aktivizálásán belül az önálló munkára. Ennek alapján az ismeretanyagnak az oktatási folyamatban megvalósítható változatos feldolgozása az önálló ismeretszerzésben való jártasság kialakítását biztosítja.

Az egyes tudományágakból az általános iskola tantárgyai számára kiválasztott anyaggal szemben az az igény is fennáll, hogy az ismeretek szintézisbe állíthatók legyenek és így biztosítsák a tanulók számára az áttekintést. Ennek a szintézisnek a lehetőségét nem csupán az ismeretek ésszerű kiválasztása kell, hogy garantálja, hanem az anyag mennyisége is. Egy-egy osztály számára csupán olyan terjedelmű ismeretanyag legyen előírányozva, hogy annak megfelelő feldolgozása közben és az egyes témák lezárása után megvalósítható legyen az áttekintés, és a tanév végén is jusson idő a nagy szintézis kialakítására. A kisebb-nagyobb terjedelmű egységek, a témák és az egész évi anyag áttekintése, rendszerezése lehetővé teszi az összefüggések meglátását, ezzel az ismeretek tartós rögzítését. Ez az igény nem új! A didaktika és az egyes tantárgyak metodikái mindig kihangsúlyozták. Azonban jutott-e idő maradéktalan megvalósítására? Egyrészt a gyakran túlméretezett ismeretanyag, másrészt a lényegesnek a kevésbé jelentőstől, a törzsanyagnak a kiegészítő anyagtól való elkülönítése általában nehézséget okozott, s így az oktatási folyamatnak ez a döntő fontosságú része gyakran elsikkadt, vagy jobbik esetben mellékes mozzanatként jelentkezett.

A tananyagcsökkentés a jelenlegi körülmények között természetesen a most rendelkezésre álló tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok figyelembe vételével történhet. Átgondolt végrehajtásával az ésszerűsítés igényeit kisebb-nagyobb mértékben zökkenőmentesen érvényesíteni lehet, tehát az átmeneti időszakban már lehetővé válik a túlterhelés megszüntetésével az ismeretek tervszerűbb, alaposabb feldolgozása, s ezzel együtt a jártasságok és készségek maradéktalanabb kialakítása. Mindez az eddiginél magától értetődőbb alkalmat nyújt az egyes tantárgyak sajátos nevelési feladatainak megvalósítására.

Azonban mindez csupán lehetőség a túlterhelés csökkentéséhez.

Feltétlenül szükséges a szemlélet megváltoztatása!

Jelen esetben csupán a mi szemléletünk, a pedagógusok szemlélet-változását kívánom érinteni. A szülőkkal szemben támasztható ilyen igény boncolgatása más problémakörbe tartozik, a tanulóknál pedig együttesen mutatkozik a pedagógus és a szülő szemléletének hatása.

Milyen téren, milyen pedagógiai szituációkban szükséges a túlterhelés elkerülése céljából, kialakulásának megelőzése végett a szemlélet megváltozása?

a) *A törzsanyagon túl* csak abban az esetben és olyan mértékben bővítse, egészítse ki a pedagógus a feldolgozásra kijelölt ismereteket, amennyire az osztály színvonala igényli azt, és a továbbhaladáshoz szükséges ismeretek megfelelő szintű elsajátítása után jut rá idő. Általában lehetőség nyílik erre. Ennek a lehetőségnek a tőlünk függő különböző mértékű kihasználásánál, a „több” nyújtásánál, vegyük figyelembe Bakonyi Pál cikkének (Köznevelés, 1972. 18. szám) sorait, amelyekben ezt írja: „A tanári szabadság... komoly felelősséget jelent: a különféle nevelési tényezők tudományos igényű számbavételét a pedagógiai tevékenység céljának teljesebb megvalósítása érdekében”. Idézhetjük ezzel kapcsolatban Faludi Szilárdot

is (Időszerű tantervelméleti kérdések, Köznevelés, 1972. 6. szám), aki a keretjellegű vagy a differenciált tantervek esetleges kialakítása során csak egy „bizonyos alapvető művelődési anyag elsajátításán túl” kívánja lehetővé tenni a választhatóságot. Szerinte „lehet és szükséges is szabad utat, sőt szervezett ösztönzést biztosítani a legkülönbözőbb egyéni képességek optimális fejlődéséhez és fejlesztéséhez... csak közben nem lehet és nem szabad feladni azokat a garanciákat, amelyek a legszélesebb néptömegek magasabb általános műveltségi színvonalának biztosításával kapcsolatosak”.

A helyesen értelmezett, az egyes tantárgyak feladatainak megvalósítása érdekében alkalmazott tanári szabadság *disztingvál*ni tud az alpműveltséget biztosító, mindenki számára szükségesnek tekinthető *törzssanyag* és az egyéni adottságokat fejleszteni próbáló, *kiegészítő ismeretek* között. A jelenleg érvényben levő, 1962-ben kiadott tanterv még nem választja külön az ismeretek fent jelzett két kategóriáját, azonban az egyes tantárgyak számára azóta elkészült vagy készülöben levő *követelményrendszerek* segítséget nyújtanak ezen a téren.

Szükséges tehát a pedagógusok részéről annak belátása, hogy a *tantárgyak ismeretanyaga nem egyformán hangsúlyos*. A tanulók túlterhelésének jelentős csökkenésével számolhatunk, ha ez a szemlélet az oktatási folyamatban mind az új ismeretek feldolgozása, mind az ellenőrzés és alkalmazás fázisában maradéktalanul érvényesülni fog.

b) Amennyiben minden tanuló értelmi képességeinek megfelelő szinten óráról órára elsajátítja a továbbhaladáshoz szükséges törzssanyagot (amire törekedni kell), akkor, és valóban csak akkor lehet számítani a ma még erősen előtérben levő kollektív ismeretfeldolgozás során *az egész osztály aktív közreműködésére*. Túlterhelést jelent egyeseknek és gyakran az osztály többségének, ha meg nem értett, a tanítási órán *az ő számukra kellő mértékben fel nem dolgozott* tankönyvi anyagot kell otthon megtanulni, és ennek alapján esetleg írásbeli feladatot megoldani. Azok számára, akik az új anyag feldolgozásához szükséges minimális ismeretekkel nem rendelkeznek, szinte elveszett idő a következő tanítási óra. Hátrányuk a továbbiakban egyre inkább növekszik, és lemaradásuk méginkább csökkenti munkakedvüket.

Szemlélet kérdése, hogy a pedagógus elegendőnek tekinti-e az osztály felének, negyedének aktív részvételét a tanítási óra kollektív munkájában, vagy mindent elkövet a tanulók összességének bekapcsolása érdekében. Lehetőséget biztosít erre többek között a több tantárgy segédeszközei, munkaeszközei sorában ma már megtalálható munkafüzet, aminek a tanítási órán (és nem kizárólag házi feladatként) való értékesítése hasznosan aktivizálja a tanulók összességét, s ezzel bizonyos mértékig *garantálja a minimális ismeretanyag elsajátítását*. A korszerű igényeket kielégítő munkafüzet feladatainak megoldása más esetekben a legfontosabbnak ítélt ismeretek *elsajátításának szintjéről* (a tanulók hány százaléka és milyen mértékben képes alkalmazni ismereteit?) tájékoztatja a pedagógust. Ezzel átláphetünk a pedagógus szemléletét érintő problémák egy másik körébe.

c) *Miképpen hasznosítja a pedagógus az ellenőrzés különböző módjaival szerzett információkat*, amelyek a tanulók tudásáról, s a tudásuk alapján elvárható teljesítményeikről nyújtanak tájékoztatást. Vajon a változatos ellenőrzések (amelyeknek egyik formája lehet az említett munkafüzetek vagy a különböző feladatlapok feladatainak megoldása) csupán azt a célt szolgálják, hogy *regisztrálják ezek alapján tanulók tudásának szintjét*, vagy tájékoztatásnak is tekintik? *Utmutatásnak* arra nézve, hogy hol szükséges kiegészítés, a hiányok pótlása az osztály kisebb-nagyobb része számára. A változás, a sokoldalú, a tanulók minél nagyobb számáról in-

formációt nyújtó ellenőrzés rámutat a pedagógus munkájának értékeire és hiányosságaira, tehát önkritikára kell, hogy késztesse.

Ma már talán kuriózumként sem található olyan, korábban nem ritka, pedagógus, aki a „feleltetés”, a „számonekérés” során 8–10 elégtelen osztályzatot adott a legtöbb esetben nem is lényeges adatok, szabályok, meghatározások nem pontos tudásáért, meg nem értett feladatmegoldások hibás alkalmazásáért. Mesterségesen előidézett túlterheléshez és annak minden negatív következményéhez vezetett ez a „pedagógiai tevékenység”.

Amennyiben a pedagógus is, a tanuló is az ellenőrzés elsőrendű funkciójának az iránymutatást tekinti, amely a további munka útját jelöli ki, az oktatási folyamatnak ez a sokat vitatott mozzanata *nem a túlterhelés egyik előidézője lesz, hanem annak felszámolását segítheti elő.*

d) A szemlélet gyökeres megváltozása szükséges sokak részére az összefoglalások, az *ismétlések* megoldásakor. Vonatkozik ez az igény a témazáró összefoglalás elvégzésére, de különösen a tanév végén az egész évi anyag ismétlésének, rendszerezésének megszervezésére.

Olykor előfordul ma is, hogy „innen eddig ismételd át” megjelöléssel minden tájékoztatás nélkül 50–60 oldal átolvasása a feladat. Jobbik eset, ha a munkafüzet feladatainak otthoni megoldásával vagy a tankönyv kérdéseinek megválaszolásával „ismélik át” a megjelölt anyagot a tanulók. Az ilyen feladat-megjelöléseket rendszerint ellenőrző óra követi, amikor sok tanuló „felel”, osztályzatán „javít vagy ront”, a „kétes jegy” felfelé vagy lefelé kerekedik, s általában a pedagógus rezignánsan megállapítja, hogy tanulói sokat felejtettek, keveset tudnak.

Az összefoglalások ilyen végrehajtása önmagában időleges feszültséget okoz, *túlterhelést jelent az ismétlő-rendszerező órákon*, és ugyanakkor *előidézője lehet a később mutatkozó túlterhelésnek is.* Az összefoglalásoknak biztosítani kell a leglényegesebb ismeretek kiemelését, rögzítését, kategorizálását, az összefüggések megáttatását, *a nagy szintézisek kialakítását.* Ha ezt a feladatot kisebb-nagyobb irányító munkával, a tankönyv és a munkafüzet anyagának felhasználása mellett az osztály színvonalához igazított útmutatással optimális mértékben nem valósítjuk meg, *a későbbi ismeretfeldolgozó munka alapjai nem lesznek szilárdak*, s ezáltal jelentkezhet a túlterhelés.

e) Hosszú évek óta felszínen levő és ebből következően nehezen felszámolható komplex probléma *az alsó tagozatból a felsőbe lépés alkalmával mutatkozó számos nehézség.* Az ekkor jelentkező panaszok egyikét, a túlterhelést, véleményem szerint az egyes tantárgyak tantervei részben kiküszöbölték. Biztosítani igyekeztek az 5. osztály tananyagának magától értetődő kapcsolatát a 4. osztályban tanultakkal, és az előző tantervekhez viszonyítva csökkent a feldolgozásra kiszemelt ismeretek mennyisége is. A további tananyagcsökkentés, továbbá a törzsanyag kijelölése méginkább elkerülhetővé teszi a túlterhelést, azonban a probléma végleges megoldását itt különösen csak a pedagógusok szemléletének megváltozása biztosíthatja.

Ennek a szükséges szemléletváltozásnak kialakulását igen előnyösen befolyásolja ma az 5. osztályban a *félévi osztályozás mellőzése.* Akik az osztályozásnak, mint a tanulók munkáját motiváló tényezőnek, mint semmi esetre sem elhanyagolható hajtóerőnek kiesését nehezményezték, meggyőződhetek arról, hogy az 5. osztályban *az osztályozás nélküli értékelés is serkent, aktivizál.* A kiérdemelt dicséret, a „piros pont”, majd később a megfelelő szintű teljesítményekért kapott jó osztályzat és (mivel nem kell sietni az osztályzatok gyűjtésével) a hiányos teljesítményt követő bírálat, az esetleg elmarasztaló, de ugyanakkor irányító mutató értékelés, a később már feljegyzett, de minden esetben jóvá tehető, „kijavítható” gyengébb

osztályzat határozottan előnyös hatást gyakorolt a tanulók munkájára. Jobban aktivizálta őket, mint korábban a naplóba beírt elégtelenek sora, amelyek súlyát a gyorsan közeledő félévi osztályozás miatt következetes, jó szerepléssel csökkenti esetleg lehetett, de kiiktatni – ez már a tanári szemlélettől függött – ritkán.

Az alsó tagozatból a felsőbe való átmenet megkönnyítése szempontjából rendkívül lényeges, hogy miképpen hasznosítja a pedagógus a félévi osztályozás mellőzése által kialakított helyzetet. Az osztályozás mint kényszer, mint megkötöttség nem befolyásolja munkáját, de megfelelő *nevelői felkészültség és az erre támaszkodó egészséges szemlélet* szükséges a kínálgató lehetőségek kihasználására. Az e téren biztosított *tanári szabadság érvényesítésével* olyan pedagógiai szituációkat kell teremteni, amelyek felszabadultabbá, könnyedebbé teszik a tanítási órákat, és ezáltal is *számúzik onnan a túlterhelés érzését.*

Az osztályozási kényszer megszűnéséhez kapcsolódó helyzetfelismerés, valamint az ezzel járó pozitív hatású nevelői tevékenység csupán egyik területe az átmenettel járó problémakörnek. A szemlélet megváltozása szükséges például az *alsó és felső tagozat oktató-nevelő munkájának értékelésében, elismerésében is* a másik tagozatban tanítók részéről. Hozzá tartozik ehhez, és a helyes szemléletet tükrözi, ha a pedagógusok *igyekeznek megismerni a másik tagozatban tanítók alkalmazott módszereit, módszeres eljárásait*, és saját munkájukban kellő mértékben figyelembe veszik azt. A 4. osztályt vezető pedagógus nézzen előre, az 5-ben tanító tekintsen vissza, tanulóinak életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva, ne csupán a következő osztály ismeretanyagának befogadását készítse elő, és fordítva: ne csak a felhasználható alapokat keresse az előző osztályban, hanem nevelje tanulóit több önállóságra, illetve átmenetileg több játékos elemet alkalmazzon az ismeretek feldolgozása során.

A szemlélet megváltozását erőteljesen segítheti az egységes általános iskola és az egységes tanárképzés.

Miklósvári Sándor cikkének gondolatai (Köznevelés 1972. 17. szám) arról győznek meg, hogy az egységes általános iskola és az egységes tanárképzés megvalósítása, ha nem is oldaná meg azonnal a kérdést, de közelebb vinne a *pedagógusok olyan szemléletének a megváltozásához, amely ma még általában túlterhelést eredményez.* A szerző „az oktató-nevelő munka tartalmi felépítésében érvényesített, továbbá a pedagógiai alapelvekben kifejezésre jutó” egységet kívánja kialakítani az általános iskolában, aminek „alapvető feltétele, hogy az abban az iskolában dolgozó pedagógusok képzése is egységes legyen.”

A pedagógus szemléletének bizonyos irányú változását alkalmam volt megfigyelni egy 12 osztályos iskola megindulásakor. Azok a hosszú idő óta csak gimnáziumban tanító tanárok, akik az általános iskolai tagozatban is kaptak órákat, már a következő tanévben másképpen kezelték az I. gimnáziumba kerülő tanulókat, mint ahogy eddig tették. A tanulókkal szemben támasztott követelményeiket realisabb szintre helyezték. A tanulók ismereteiben mutatkozó hiányokért nem az általános iskolát marasztalták el, hanem a természetes felejtés következményének tudták be és elégtelen beírása nélkül pótolni igyekeztek azt.

Az egységes általános iskolában nem kizárólag a készségi tárgyak tanítását végezheti a 4. osztályban a felső tagozat tanára, hanem fogalmazást, nyelvtant vagy számtant is taníthat ott. Esetleg egy új óraterv kialakítása után mást is. Az alsó tagozat pedagógusai közül sok rendelkezik tanári képesítéssel, így ennek birtokában

(esetleg e nélkül is) miért nem taníthatna az 5. osztályban éneket, rajzot, élővilágot, földrajzot? Ennek fejében nem kényszerülne az osztályában olyan órák tartására, amelyek nehézséget okoznak számára, és más szívesen, eredményesebben vezetí azt le. Ennek a rendszernek minél szélesebb körű érvényesítése jó irányban befolyásolná a pedagógusok szemléletét a tanulók elvárható teljesítményeivel kapcsolatban.

Az általános iskolában ki kell alakulnia egy olyan légkörnek, és meg kell teremteni ott azokat a feltételeket, amelyek – amellet, hogy biztosítják az egyéni képességek kibontakozását – a tantárgyak sajátos adottságait kiaknázva lehetővé teszik az oktató-nevelő munka hatásfokának növelését. Ennek érdekében *báttérbe kell szorítani az öncélú szaktárgyi sovínizmust*, ami gyakran egyoldalú túlterheléshez vezet. Az egységes általános iskola megvalósulása talán magától értetődőbbé tenné azt a tanártípust, aki *szaktárgyának tanításán keresztül ténylegesen az általános iskola célkitűzését, a sokoldalú ember kialakulását igyekezne támogatni.*



Száva István: A hiúz a napba néz

A XVII. században egy különös nevű akadémia működött Rómában, a Hiúzek Akadémiája. Csak az lehetett a tagja, akinek „hiúszeme” volt, aki olyasmit vett észre a tudományban, a művészetben, amit más még nem látott meg.

Ilyen hiúz volt Galileo Galilei, az újkor egyik legnagyobb fizikusa, csillagásza. Galileire valóban ráillett ez a név: csillapíthatatlan vágy hajtotta, hogy szüntelenül kutasson, kísérletezzon, beletekintsen az igazság fényébe. A napra irányította távcsövét, hogy megismerje a világ új törvényeit. Aki azonban sokáig néz a napba, annak elkáprázik a szeme, és nem veszi észre, ami a földön van; nem törődik az útjában tatóng farkasvermekkel, amelyeket a világhosszág ellenségei ástak neki. Galilei, akinek szemét elkápráztatta a tudnivágyás fénye, végül belezuhant egy ilyen farkasverembe. Ellen-ségei ujjongtak, mert azt hitték, hogy a hiúzzal együtt a világhosszágot is elpusztították. De a napot, a tudás igazi fényét nem lehet elpusztítani.

Galilei életéről, harcáról, kegyetlen bukásáról és eszméinek dicsőséges felemelkedéséről szól Száva István könyve.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

Földes Péter: A karvalyos zászló

Két nagy történelmi személyről – apáról és fiúról – szól Földes Péter könyve. Keménykezű, fortélyosan bölcs keleti fejedelem az egyik; a hatalomba és a diplomácia művészetébe már beleszületett, éles látású politikus a másik.

A regény az ősi magyarság sorsdöntő kor-

szakát mutatja be: mint válik a széthúzó, forgácsoló „Etel menti törzsekből” egységes és független magyar nép. Levedi, Álmos és Árpád három nemzedéke alatt játszódik le mindez, s három hazában: Levédiában, Etelközben és – a honfoglalás révén – a mai Magyarország földjén.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

G. Szabó Judit: Hármán a szekrény tetején

Eleinte csak egy lány ült a szekrény tetején. Úgy érezte magát odafönt, mint várkisasszony a kacsalábon forgó várban. Csöndes magányát fel kellett áldoznia, mert egy szép napon betoppant rég nem látott nővérkéje. Megjelent azonban a váratlanul érkezett harmadik nővér is. Mi lesz most? Elfér vajon három lány is a szekrény tetején?

A humoros regény egy eseménydús vakáció krónikája.

(Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest, 1973.)

Jean de Brunhoff: Babar otthon

Babart, a jó kedélyű elefánt a tv képernyőjéről ismert. A világszerte népszerű Babar-sorozatnak ez a kötete Babar hazájába vezetí el az olvasót, ahol hősünk, mint az elefántok királya uralkodik feleségével, Celesztina királynéval együtt.

A királyi pár boldogságában osztozik az elefántok népe is, amikor három ágyúlövés jelzi a három királyfi, elefántbébi megszületését.

Róluk szól ez a vidám képeskönyv, melyet a szerző eredeti rajzai díszítik.

(Móra Könyvkiadó. Budapest, 1972.)