

Néhány szó az integrált oktatásról

A napokban a kezünkbe került egy számunkra nagyon izgalmas — és nem kevésbé tanulságos — „olvasmány”: „Tantárgypedagógiai napok” címmel (Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986), mely az OPI-ban 1986. február 17—21. között rendezett e tárgyú eszmecsere előadásait és korreferátumait tartalmazza. Ebben *Gálos Júlia* „Integrációs törekvések a dolgozók iskoláiban” címmel értekezik a problémáról, azzal a — szerintünk egyáltalán nem indokolatlan — bevezetéssel, mely szerint „Az utóbbi években mind divatosabb kifejezéssé vált az integráció. Úton-útfélen használják a pedagógiában is, s a legkülönbözőbb dolgokat értik rajta, s így fennáll a veszélye annak, hogy ki-ki azt ért rajta, ami jólesik.”

„... A pedagógiai irodalom beszél integrált tudásról, integrált ismeretkörökről, integrált tantárgyi rendszerről, integrált (közös igazgatású) intézményekről, integrációról mint módszerről... stb.” Ugyanő jelzi, hogy „... a francia és amerikai tantervekben a történelem és földrajz integrációját figyelhetjük meg, Ausztráliában, Franciaországban, Japánban integrált természettudományi oktatás folyik a középiskolát megelőző iskolafokokozatokban, Franciaországban a képzőművészetek és a zene integrált esztétikai stúdium szerepel... Nálunk a tantárgyak részleges integrációjára találunk példát a történelmi és állampolgári ismeretek, a dolgozók középiskoláiban az állampolgári-jogi-közgazdasági ismeretek, a művészeti ismeretek elnevezésű tantárgyakban.” (43—44—45. oldal.)

Meg kell jegyeznünk, hogy

1. mi egyáltalán nem a divatozás kedvéért „ragadtunk tollat”, hanem azért, mert a problémát problémának tartjuk;

2. távol áll tőlünk bármilyen külföldi példa értelem nélküli követése, az erre való unszolás, minden „neománia”, vagyis „izgatás” valami érdekében, ami új, csak azért, mert az új;

3. mint *Gálos* maga is jelzi, az integrált oktatás néhol már mint valóság — mint tény — „explicit formában” jelenik meg, másutt igényként, vagy kísérleti stádiumban van;

4. utalni szeretnénk arra, hogy az MSZMP 1982. évi április 7-i ülésének anyagában — mint előzőleg már az 1972. évi oktatásügyi párthatározatban is — többek közt olvashatunk olyan megfogalmazást, amely szerint: „Meg kell vizsgálni az iskola mai tantárgyi szerkezetét, nagyobb, integrált műveltségi tömbök kialakításának lehetőségeit. Hatékonyabbá kell tenni a tanulók átfogóbb, egységesebb világképének formálását, a tantárgyakban elkülönülő ismeretek összefüggéseinek felismerését, meglátását.” (Az MSZMP 1982. évi április 7-i ülése anyagából — Kossuth Kiadó, 1982.)

Hasonlóképp jelentkezik a kérdés a Magyar Tudományos Akadémia Elnöksége Közoktatási Bizottságának martonvásári és pécsi ajánlásaiban: „a két kultúra, a kettős

műveltség (az utalás a „humán” és a „reál” ismeretek közti „szakadásra” vonatkozik — F. Sz.) veszélyének elhárítására és a múlt század óta egyre fokozódó tantárgyi felaprózottság feloldására hét egymással szorosan összetartozó művelődési tömb kialakítását javasoljuk...” (kiemelések: F. Sz.). (Műveltségkép az ezredfordulón — Kosuth Kiadó, 1980.)

5. Amiből az is kiderül, hogy a párthatározatokra nem „tekintély-elvként” hivatkozunk, továbbá, hogy valóban nem valaminő neomania vagy külföldmajmolás hajt bennünket (minderre nézve álljon itt rövid utalásként *Németb László* tézise is: „Műveltségtárgynak a középiskolában csak négynek, vagy ötnek kellene megmaradnia...” (*Németb László*: Művelődéspolitikai írások című kötetben, azon belül: „A tanügy rendezésé”-ben (1945—1947! — Múzsák Közművelődési Kiadó).

Ezek után *Bécsi Tamás* irodalomtörténést idézzük: „... a történelemórán a történelmi ismeretek aktivizálódnak, de az irodalmiak — más dobozban lévén — nem, és megfordítva”. (Vélemények, elképzelések a társadalomtudományi képzés megújításáról — 11 interjú és egy ankét tükrében”; Szerk.: Mátrai Zsuzsa, Tantervelméleti füzetek 7. OPI, 1982.)

De végük ide az 1973/74-es a Köznevelésben lefolytatott („alpműveltség, komplexitás, integráció”) vitából a következőket: — *Jánossy Lajos* atomfizikus: „... középiskolai szinten az atomokról a fiatalok három tantárgyban is tanulnak: a kémiában, a fizikában és a biológiában. De olyan eltérő módon és időben (Kiemelés: F. Sz.), hogy sokszor nem is ismernek rá, hogy ugyanazokról az atomokról van szó, és talán gondolhatnak arra is: van kémiai atom, fizikai atom és biológiai atom. Ez a hármasság mindenesetre káros...” (Észrevételek oktatásügyünk tartalmi továbbfejlesztéséről, Köznevelés 1973/34.);

— *Bozóky Éva* újságíró: „... a tantárgyakat valamiképp közelíteni kell egymáshoz. A mai merev elválasztás sok időt pazarol az átfedésekre, melyek mégsem nyújtják az ismétlés rögzítő előnyét, mert az összetartozó dolgok széttöröznek (Kiemelés: F. Sz.) össze nem kapcsolódó mozaikokként hányódnak az emlékezet hullámain, míg csak el nem merülnek...” (Tűnődés a tantárgyak testvériségéről — Köznevelés 1973/34.);

— *Bakonyi Pál* neveléstudományi kutató: „A világnézetünk alapjai tantárgyat tanító tanárok észlelik újra és újra e gátló erőt, amikor filozófiai szintézisre törekkeznek, de a sokféle tárgyban tanult ismeretek nem akarnak összekapcsolódni” (Kiemelés: F. Sz.). (Tanterv és képességfejlesztés — Köznevelés 1973/37.);

— *Kaulits László* közgazdász pedagógus: „Oktatási tapasztalataim szerint még egyetemi hallgatók is könnyebben birkóznak meg egy-egy tudomány-tantárggyal, mint szakszemináriumon a szintetizált ismeretekkel, pedig az már ismétléseket is tartalmaz.” (Az oktatás új filozófiájáért — Köznevelés 1973/41.);

6. Az idézetekből — úgy hisszük — igazolódott, hogy a probléma valóban nem mondvacsinált, nem kiagyalt, felvetése nem valóságidegen. Ellenkezőleg: a valóság az, hogy túl sok tantárgy van, a tanulnivaló túlon túl „szétparcellázott”, az oktatáspolitikusok és a tantervkészítők által célba vett „végeredmény” az összefüggések felismerése és együttlátása, az egységes világkép helyett az ismeretek széttöröznek, „nem akarnak” egységes világképpé összeállni.

A „diagnózis” tehát egyértelműen valamilyen integráció felé mutat. De milyen integráció felé? Mi legyen a „terápia?”

Túl gyors reagálás, elkapkodott ötletek, „vadvaksérletek” helyett gondoljunk Tycho Brahe dán csillagászra (1546—1601), akinek a megfigyelései alapul szolgáltak Keplernek a bolygók mozgástörvényeinek a felfedezéséhez, de aki — a monda, a legenda vagy az adoma? szerint — addig és (annyira) kémelelte szemeivel az eget, hogy végül

is belesett egy gödörbe (ti. nem nézett a lába elé). Még ha sejtjük is a jövőt, óvatosságnak, mindenesetre körültekintőeknek kell lennünk a jelenben. A „diagnózistól a terápiáig” hosszú és nem is okvetlenül egyenes út vezet.

Vannak minden oktatásügyi-pedagógiai kérdés felvetődésénél bizonyos figyelembe veendő *anyagi, tárgyi, személyi feltételek*. Ami példának okáért az anyagiakat illeti, a cikkünk elején említett kötet első — *Szabolcsi Miklóstól* származó — előadásában két olyan momentum is szerepel, amely most ide kívánczok; idézzük: „az elmúlt napokban az OMFB-ben volt egy tanácskozás, amely látszólag nem ide (ti. tantárgy-pedagógiai konferenciára F. Sz.) tartozó témáról szolt, a gimnáziumi épületek tervezéséről. Ez a vita nagyon szélessé vált, és kiderült, hogy egy egységes, még a mi általunk háromosztatúnak és fakultációsán elképzelt középiskola számára sem az épület, sem a felszerelés, sem a pedagógus-létszám-beli feltételek az ezredfordulóig a kívánt mértékben nem lesznek teljesíthetők. Lehet, hogy sok mindenben előre fog menni az ország gazdasága, de azt a teljes rendszert, amelyet 78-ban, 81-ben elképzeltünk, és amely most fut ki, anyagilag Magyarország nem fogja tudni teljes egészében finanszírozni.” A másik momentum a „katasztrofális és az elkövetkező években megoldhatatlanná váló pedagógushány” említése.

Ennyiben az anyagi feltételekkel együtt a tárgyi feltételeket is érintettük. Ami pedig a személyi feltételeket illeti, itt nemcsak a pedagógushányra kell gondolnunk, hanem azokra az ismert ellenvetésekre is, hogy ugyan *ki fogja a prognosztizált jövő integrált tárgyait tanítani?* Talán csupa zseniből (mondjuk: megannyi Németh Lászlóból) fog állni a tanári kar? És mind ez idáig még nem is hoztuk szóba a „legintimebb” — *sajátosan didaktikai-pedagógiai problémát: vajon a különböző tantárgyak le fogják vedleni specifikumaikat, a különböző tudományokból — és egyéb „mögöttes” tényezőkből — eredő sajátosságait (belső, szakmai) törvényszerűségeiket, egymástól eltérő jellegüket és „léptéküket”* — gondoljunk például az in absztrakto oly „könnyen” egyesíthető irodalmi, illetve történelmi stúdiumok „összehozásának” *konkrét nehézségeire(!) — csak azért, hogy összevonhatók legyenek?*

Még azok is, akik a „diagnózisban” egyetértenek (a túl sok, *szétaprózott, egymástól atomisztikusan elkülönülő tantárgy* és ennek következményei *a tanulói teljesítményekben* — és nem utolsósorban: *személyiségben*), még azok is megtorpannak, ha konkrét tantárgy- (illetve különböző tudományokból származó ismeretkör-) összevonásokra kerülne sor. Hozzátehetjük: ez a megtorpanás, ózdkodás nem feltétlenül valóminő patinás konzervativizmusból, hanem figyelemreméltó aggályokból származik. „Az összeolvasztás — mondja Bozóky Éva már említett cikkében —, komplex tárgy tanítása azonban mégis kockázatos vállalkozás. Zűrzavar keletkezhet belőle, az egyes diszciplínák feladása, némely tárgy alá- vagy fölérendelése, a struktúrák összehazása... teljesen összeolvasztani például még a történelmet és az irodalmat sem lehet, mert nem egyformán időznek egy-egy korban... A két tantárgy a legjobb akarat mellett sem igazíthatja mindig össze lépteit.” Ezzel az utóbbi idézettel, és egyáltalán a fentebbi bekezdésben körvonalazott „gátlásokkal” és megfontolásokkal, nem akartuk „dramatizálni” az előre is számba vehető nehézségeket, de jelezni akartuk: nem hagyhatjuk figyelmen kívül ezeket, ha csak nem akarunk a dán csillagász gödrébe esni. Másfelől: ha állandóan *csak* a lábunk elé néznék, és a *jövöbe mutató tendenciákat, szükségességeket* hagynánk figyelmen kívül, úgy is szemet hunynánk a hatékonyságot gátló bizonyos mai (és holnap?) tények felett. Nem ok nélkül írja *Zrinszky László*: „... a tudományok határai... eltolódtak és sokszorososan kereszteződtek, újfajta differenciálódás és integrálás bontakozott ki, új tudományok születtek, köztük sok olyan, mely egyáltalán nem fér el a tudományok korábbi rendszereiben. A mozgásformák szerinti szép hierarchia megbomlott, a tudományok egymáshoz való viszonya rendkívül bonyolulttá vált.

Ebben a helyzetben (mely ma is tart) problematikussá vált, hogy milyen módon merítsen az iskolai oktatás az összekuszálódott, valójában a bonyolult valóságot hívebben tükröző tudományokból. A közoktatási reformjavaslatokban egyre sűrűbben és sürgetőbben találkozunk a tudományfejlődés irányainak megfelelő újfajta — főleg interdiszciplináris, komplex, integrált, problematikus tantárgyak és tanítási egységek tervével. A tananyag bővítése és csökkentése (bár továbbra is szükséges marad) többé nem kielégítő eszköze az oktatás kívánatos mértékű felzárkóztatásának.” (Zrinszky László: Rész és egész: A tantervkészítés dilemmái — Köznevelés 1974/11.)

Az újabb tudományfejlődés „trendjei” felett legalább annyira nem lehet szemet hunyni, mint a várható *valamilyen* integráció fenyegető buktatói, s nem utolsósorban a jelen anyagi, tárgyi, személyi feltételeinek viszonylagos mostohasága felett. Ami az újabb tudományfejlődés „trendjeit”illeti, dinamikája és plaszticitása miatt érdemes és szükséges *Marx Györgyöt* idéznünk: „Egymástól távol fekvő területek eredményei és igényei termékenyítették meg egymást, hogy megszülethessen az űrhajózás és az atomerőmű, az integrált áramkörös számítógép és a molekuláris genetika... Hiba volna úgy tekinteni a kibernetikára, asztrofizikára, geofizikára, magkémiára, molekuláris biológiára, mint szüleiiktől elszakadó, önállósult tudományokra.. Inkább intenzív találkozási zónák ezek, amelyeken át egyik területről a fejlődés lendülete eljut a másik tudomány centrumáig, és ez alapvetően befolyásolja annak fejlődését. A határterületek aktualitásukat nem a tovább fokozódó fragmentációnak, hanem a természetes integrációnak köszönhetik. (Marx György: Tudomány és műveltség című akadémiai előadása — Magyar Tudomány 1974/6.)

„A megoldás — írja *Szabó András György* — emberi, társadalmi és tudományos szempontból egyaránt csak egy kopernikuszi fordulat lehet: a specializáció helyett a szintetizálás, az ismeretek munkamegosztásszerű szétaprózása helyett integrált elsajátítása és erre épülő önálló alkalmazása a konkrét feladatok sajátos körének megoldásában.” (Szabó András György: Integrált tudomány és emberi teljesség — Valóság, 1976/8.; Hadd jegyezzük itt meg: szerintünk az integráció nem specializáció „helyett”, hanem azzal szoros és rugalmas egységben, dialektikus kölcsönhatásban érvényesül...)

Visszatérve „az égből a földre”, ide kívánczik *Berend T. Iván* mondanója: „Ha erőteljes, hatásos társadalomtudományi oktatást akarunk biztosítani, akkor a sok viszonylag kis volumenű tantárgy ezt a célt semmiképpen nem szolgálhatja. Külön történelmi, szociológiai, pszichológiai, közgazdasági és filozófiai tárgyak beiktatása a tantervbe — hogy egyéb tudományterületekről ne is beszéljek — a társadalomtudományi képzés atomizálódását, egységes szemléletének igen súlyos sérelmét okozná... A történelem leszűkített értelmezésével szemben a történelem tantárgynak az emberközpontúság szaktárgyi, metodikai, pszichológiai követelményét számba véve... integrálnia kell a közgazdaság, a demográfia, a szociológia, a nyelvészet, a néprajz, a technika-, a tudomány-, eszme- és vallástörténet, a régészet stb. legfőbb eredményeit...” (Talán nem leszünk hűtlenek *Berend T. Iván* gondolatmenetéhez, ha hozzátesszük, bár eo ipso beleérthető: amellet, hogy alapvetően történelem marad.) (*Berend T. Iván*: A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium. — Valóság 1976/3.; E tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottságának munkájához kapcsolódva készült, és előadásként a Magyar Történelmi Társulat 1975. decemberi közgyűlésén hangzott el.)

Annak idején (1912-ben) *Berthold Ottó* kezdeményezte a (nem Decroly-féle értelemben vett) „globális” tanítást, a tantárgyak megszüntetését, a világgal mint egésszel való „szembesülést” a tanulók kezdeményezésére, szükségleteire, kérdéseire „hagyatkozást” — szóval az iskola ugyancsak radikális reformját a tantárgyi szétparcellázottsággal szemben. (*Berthold Ottó*: Die Reformation der Schule, 1912.)

Berthold Ottó német nyelvterületen létrejött, szélsőségesen szubjektivista kezdeményezésétől eltekintve sokkal fontosabb számunkra az úgynevezett részint híres, részint „hírhedt” *projektmódszer*, amely tipikusan az *amerikai reformpedagógia* terméke (érdekes módon ott is a szakmunkásképzés szükségleteiből eredt 1900 körül); elméletét *John Dewei* tanításai alapján *William Heard Kilpatrick* dolgozta ki. „Eszertint (olvashatjuk az Akadémiai Kiadó 1978-ban megjelentetett Pedagógiai Lexikona 3. L—Q köteté 503. oldalán) a gyermek ismeretei, készségei és jellemvonásai *a tapasztalatban való részvétel* nyomán alakulnak ki” (Kiemelés: F. Sz.)

A *projektmódszer* „*oktatásszervezési eljárás, amely az oktatás menetét gyakorlati problémák megoldása köré csoportosítja*” (uo.). Ebben van nagy *előnye* és kétségtelen *korlátja*. Az oktatás egészét aligha lehet úgy alárendelni a *köznapri értelemben vett gyakorlatiasságnak* és a *szubjektív empiriának*, hogy azért az oktatás *jó értelemben vett rendszerességét* és *főként tudományosságát* biztosítani tudjuk. Ezért határolta el magát tőle a „*problematikus oktatás*”, „*a komplex tananyag*” hazai kísérletező-pedagógiai teoretikusa, *Gáspár László*, de ugyanúgy a kérdéssel foglalkozó hazai akadémiai bizottság is.

A *projektmódszer* „*az egész amerikai oktatási rendszert befolyásolta és a reformpedagógiai mozgalmak révén világszerte ismertté vált*” (kísérleteztek vele a fiatal szovjet pedagógiában is). „*Bebizonyosodott azonban, hogy a projektek nem képesek visszatükrözni egy-egy ismeretkör logikai szerkezetét. Ezért a projektmódszer szerinti tanítás nem tudta kielégíteni a társadalom jogos kívánalmait az iskolai művelődéssel szemben, és a gyermek öntevékenységének felszabadítása helyett gyakran anarchiába vezetett.*” Mindazonáltal a *projektmódszer* „*... kritikai elemzéstől és pozitív tanulságainak felhasználásától a mai tantervelmélet... nem zárkózik el.*” (Uo.)

Az bizonyosnak látszik, hogy az integrált oktatással kapcsolatos kísérletek elméleti alapozása nem történhet meg a projekt módszer „*megcíméztése*”, kritikai feldolgozása nélkül, amiképpen az idevágó kísérletek gyakorlati tanúságtétele vissza fog hatni a kérdés elméleti, alkotó marxista elemzésére.

Csak elmélet és gyakorlat (kísérlet) folyamatos egymásrahatása — „*ütközése*” — adhat majd „*sohasem „végleges*”) választ mai — és holnapi — kérdéseinkre, köztük — nem utolsósorban — *a lehetséges és szükséges integrált oktatás mibenlétére, lehetőségeire és hatásaira.*

Ehhez azonban „*el kell hinnünk*”, hogy a mai viszonylag mostoha feltételek nem köthetik gúzsba jövőbe tekintő erőfeszítéseinket, amiképpen a televízió, a számítógép, a robottechnika, a lézer, az űrhajózás egy olyan emberi világ tulajdona, amely még nem mindenütt számolta fel az analfabétizmust, az éhínséget, az embernek ember által való kizsákmányolását, a munkanélküliséget, a népbetegségeket.

TUZA TIBOR
Debrecen

Az iskolapszichológus szerepe a módszertani kultúra fejlesztésében

Az 1987/88-as tanév második, egyben befejező tanéve az iskolapszichológus-kísérletnek. Elérkezett a mérlegkészítés ideje, a tapasztalatok és tanulságok összefoglalása. Nem véletlen, hogy a kísérlettel kapcsolatos kérdések 1987 novemberétől növekvő