

A tantervelmélet forrásai

Múlt és jövő

Most, amikor egymás után jelennek meg a *Köznevelésben* a cikkek az ún. nemzeti alaptanterv munkálatairól — megvolt az első fogalmazvány székesfehérvári vitája is —, talán nem lesz érdektelen némi kötetlen tallózás egy kevesek által ismert és hasznosított kiadványsorozat kötetei között. „*A tantervelmélet forrásai*”-ról van szó, amelynek eddig tíz kötete jelent meg 1981 és 1988 között. (A kiadó: az Országos Pedagógiai Intézet tantervelméleti osztálya, illetve értékelési központja; a sorozatszerkesztők: *Horánszky Nándor* és *Báthory Zoltán*; A terjedelem 89 és 194 oldal között mozog; A példányszám 3—500.)

E nem éppen ínycsiklandozó prózai bevezető adatoknál is rosszabb az a „vád”, amelyet ez a sorozat sem védhet ki, s amely szerint erre a célra függetlenített kutatók maguknak és egymásnak írnak: így jön létre a „beavatottnak” az az ezoterikus szektája, amely — mint valamikor az egyiptomi papság — magának sajátítja ki a tudományt, s már megkülönböztetett írásmódjával is távol tartja magától a nem kívánatos démoszt. A gyakorló pedagógus és a tanügyigazgatási szakember pedig egyre fogyó megilletődéssel — vagy inkább türelemmel — (lásd *Kronstein Gábor*, *Andor Mibály*, *Takács Géza*, *Zsolnai József*, *Beke Kata* és mások írásait) szemléli ezt a légvárépítést, amely több fényévnyi távolságban látszik lenni az iskolák valóságától. De vajon, csakugyan így van-e?

Valóban nem segít(het) az elmélet a gyakorlatnak, az elmúlt idők tantervelméletei („a tantervelmélet forrásai”) a mai és holnapi tantervkészítésnek, különös tekintettel arra, hogy a közeli jövőben jelentősen kiterjed az iskolák, a pedagógusok kompetenciája (például épp' *helyi tantervek* készítésére)?

Van *Dörpfeldnek* — az első kifejezetten tantervelméleti alapkönyv szerzőjének — egy (*Ballér Endre*: *Tantervelmélet és tantervi reform* — 1981 — c. munkája mottójául kiemelt) — mondása: „Nincs praktikusabb dolog egy jó elméletnél.”

Alábbiakban *a teljesség igénye nélkül* — és *nem a megjelenés sorrendjében, még kevésbé egyenlő arányban* — valóban csak tallózunk e kötetek között, amelyek között vannak merőben tantervelméletiek, tantervelmélet-történetiek, mint az 1., a 2., az 5. és a 10. kötet,¹ vannak ezekkel csak lazán érintkezők, mint a 3., 4. és 7., s vannak „is-is” kötetek (mint a 6., a 8. és a 9.).²

Két szerző tekinti át a tantervelmélet történetét:³ *Ballér Endre* (5. kötet) és *Probászka Lajos* (2. kötet), mégpedig egymástól eltérő módszerrel. *Ballér* nyolc szemelvényt tesz egymás után, melyek a tantervelmélet „felfutásának” kiugró állomásait jelenítik meg. *Probászka* feldolgozást ad; végigmegy a tantervelmélet — főképp a

¹ A pontosabb könyvészeti adatokat cikkünk végén adjuk meg.

² Ezt nem az elmarasztalás szándékával jegyeztük meg; sőt: a sorozatszerkesztők ilyenén nagyvonalúságát csak dicsérijük; mint majd kitűnik, enélkül jelentős értékek kallódtak volna el.

³ Most eltekintve *Brubacher*, *Dolch* és *Paulson* idevágó munkáitól, illetve újabb — a curriculum-kutatást összefoglaló — főképp nyugati munkáktól.

tantervi koncentráció⁴ történeti variánsain, mint Ádám „álmában” az emberiség történetének nagy teraszain.

Probászka a pedagógiát, mint kultúrfilozófiát műveli; minden kor iskolai művelődési kánonját a korszellem objektívációból származtatja, hogy azután az egyén e tőle eredő, s egyszersmind elidegenedő kultúrjavakkal megbirkózva térjen vissza most már átalakult (képzett, nevelt) magasabb önmagához. *Probászka* ezzel a hegelianus és kultúrfilozófiai (*Spranger, Litt*) beállítottsággal eredetileg a tárgyi javak (a művelődés tartalma) jogát és becsületét állítja helyre szemben a reformpedagógia-alanyra tett hangsúlyával, szubjektívizmusával, de mint érzékeny lelkű, nagy tudós „nem tud észrevételen elmenni a reformpedagógia pozitív hozadéka”, az alany, a pszichológiai szempont figyelembevételével. Így marad — hezitálva, önmagával is viaskodva — egy-egy pedagógus-továbbképző előadásra készültében, hetekig keresve egy szóra a legmegfelelőbb szinonimát — és „idő előtt” nyugdíjazva. Megtaláljuk nála a világnézeti koncentráció⁵ a „törzsanyag” fogalmát⁶ (a Németh László-i „közös műveltség” eszméjét). Még ott láttuk a 60-as évek elején a tantervi reform tantervi főbizottságában,⁷ hogy végül nekrológot írjunk róla a Köznevelésben.⁸

Az 5. kötet (*Ballér Endre* munkája) a legpregnansabban (tanterv-) -elmélet-történeti. Míg *Probászka* feldolgozza az általa belátott irodalmat, addig *Ballér* kiemelt szemelvényekkel jeleníti azt meg:

1. *Dörpfeld*: Egy tantervelmélet alapvonalai (Grundlinien einer Theorie des Lehrplans — 1873);

2. *J. I. Brubacher*: A nevelés problémátörténete; X. fejezet: a tanterv (A History of the Problems of Education New York—London 1947);⁹

3. *Dewey J.*: A gyermek és a tanterv (The Child and the Curriculum — Chicago 1903);

4. *Tyler R. W.*: A tanterv és az oktatás alapelvei (Basic Principles of Curriculum and Instruction — Chicago—London 1949);

5. *Robinson S. B.*: A képzés reformja, mint a tanterv revíziója (Bildungsreform als Revision des Curriculum — Berlin 1967);

6. *Bloom B. I.*: Egyéni képességek és iskolai teljesítmény (Individual Differences in Learning and Learning — New York 1976);

7. *Horst P.*: A tantervfejlesztés logikája (The Logic of Curriculum Development — Leicester 1980);

8. *Santini B.*: Taxonómiák (Taxonomien. Handbuch der Curriculumforschung — Weihen — Basel 1983).

Nyolc szín — nyolc szint.

A sarkos fordulatot a hagyományos nevelés felől az új nevelés felé Amerikában

⁴ Kultúrhistoriai fokozatok (*Herbart, Rein, Ziller, Kármán*; asszociációs lélektan) *Herbart, Bain, Spencer, Darwin*; a biológiai (szimbiotikus egység elve) reformpedagógia, *Bertold Otto Gesamtunterrichte, Kilpatric* projektjei, *Freinet, Nemesné Müller Márta*; a lelki spontaneitás elve (*Claparede, Decroly, Dewey*) *Willmann* teológikus erkölcsi-világnézeti koncentrációjáig.

⁵ A tantervelmélet forrásai sorozat kötetei között tallózva nem szólunk az 1. kötetről, mert ez e sorok írójának munkája.

⁶ Csakúgy, mint *Weszelyné*.

⁷ *Alighanem Bencédy József* meghívására.

⁸ *Probászka Lajos* (1897—1963) *Köznevelés*, 1963., 19. szám 13—14.; 426. p.

⁹ Ez a maga nemében klasszikus munka teljesen a társadalmi-történeti közegbe ágyazza a nevelés (és a tanterv) történetét *Roger Gal* tézisének megfelelően: az iskolának — a tantervnek — mindenkor igazodnia kellett — és kell — a társadalmi-történeti fejlődéshez; annak igényeihez és egyben lehetőségrendszeréhez.

John Dewey teszi meg, akinek fentebb említett „A gyermek és a tanterv” c. munkája ebben a tekintetben úgyszintén klasszikusnak mondható.

„Ezt az ellentétet — mondja többek között Dewey — a gyermek és a tanterv között, amint a jelzett két iskola tanítása feltünteti, a következő módon lehet formulálni: *figyelem* a jelszava azoknak, akik a tanterv szépségét tartják fontosnak; *érdeklődés* az ellenkező táboré. Az első csoportba tartozók főként logikusok, a második csoportba tartozók pszichológusok ... az első iskola jelszava: *irányítás* és *ellenőrzés*, a másodiké: *szabadság és kezdeményezés* ...”

Ehhez aligha kell kommentár.

Külön említést érdemel viszont az ún. Tyler-rationálé. Tyler pontosan meghatározott célokat, a rokon- és szaktudományokra és a pszichológiára figyelemmel levő tananyagkiválasztást, -elrendezést, -követelményeket és -értékelést fűz egységes logikai rendszerbe (ez a „rationálé”). Ő az első, aki az objektív értékelésnek is alapjául szolgáló tantervi követelményeket központi kérdéssé avatja.¹⁰

A Tyler-rationáléból kiemelkedő követelménykategóriát Bloom fejlesztette tovább (céltaxonómia). A taxonómiák kérdéséről *Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás*, valamint *Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform* című könyvének megfelelő fejezetein túl *Kádárné Fülöp Judit*, valamint *Szabolcs Éva* ad jó tájékoztatást.¹¹

Nem tudunk ellenállni — ennek az „elkomolyodó” ismertetésnek e pontján — a csábításnak, hogy gyengéden ne intsük azokat, akik a pedagógiában a célok súlytalanítására törekednek: íme, a nyugati pedagógia számos jeles képviselője nem tudja másképpen elképzelni a pedagógia logikáját, mint egy olyan koherens rendszert, amelyben a pontosított és operacionizált céloktól összefüggő fonalak vezetnek tartalmakhoz, módszerekhez, eszközökhöz, értékeléshez és méréshez. Enélkül sohasem született volna meg a programozott oktatás, sem a pedagógiai technológia (a célirányult eszközök arzenáljával).

A 10. kötet — Szebenyi Péter munkája — a 20-as évek szovjet pedagógiai kísérleteit mutatja be, eddigig nem vagy alig hozzáférhető *Lunacsarszkij-, Krupszkaja-, Pinkevics-, Sackij-, Pisztrák-, Kalasnikov-, Blonszkij-szemelvényekkel* (említsük itt meg azért — *Illés Lajosné, Vág Ottó* és mások mellett — *Köte Sándor* jelentős úttörő munkáját. „A szocialista munkaiskola kezdetei — 1917—1920” (1979) ugyan ebben a tárgykörben).

Nyilván lesznek, akik az orrukat húzzák a sok orosz név meg a szocialista munkaiskola említése miatt, jöllehet *Korolenko, Gorkij, Tolsztoj, Gogol, Turgenyev, Dosztojevszkij, Csehov* is orosz volt — és világirodalmat csinált. Nálunk meg *Németh László* (aki tudta az észt, a lett, a litván, a lengyel, a cseh, a horvát, a szerb, a román, a finn, s ki tudja, még hány nyelvet) rendszeresen fordított oroszból, és *Szekfü Gyulát* mint történészt, megleckéztette, nem utolsósorban az eredeti kiejvi évkönyvek ismeretében.

Ami pedig a munkával munkára nevelést illeti, aligha lehet e nélkül ember-szabású embert nevelni, akár hozzátesszük a „szocialista” jelzőt, akár nem (lásd a *Pestalozzitól* a mai *Waldorf*-pedagógiáig, vagy hazai viszonylatban a *Tessediktől*

¹⁰ Nálunk a 70-es évek hazai tantervi követelményeiről *L. Dala Mária* ad beható és kritikus elemzést. (Tantervelméleti füzetek 4. OPI 1981.)

¹¹ Taxonómia a pedagógiában (Ped. Szemle 1971., 6. sz.) és Az értékelési taxonómia — általános pedagógiai perspektívából (Ped. Szemle 1979., 4. sz.).

Szabolcs Éva: Taxonómiák a nevelési célok rendszerében (Magyar Pedagógia 1961/2), továbbá A pedagógiai taxonómia alapvető kérdései (bölcsezdoktori értekezés 1978 ELTE; kézirat).

— mondjuk — *Kármán Mór* álláspontjáig — s tovább a Cselekvés Iskolájáig, s még tovább húzódó vonalat).

Szorosabb tárgyakat illetően: a 20-as évek szovjet pedagógiája még a jó értelemben vett kísérletezés pedagógiája a nyugati reformpedagógia jó ismeretében és adaptációs törekvéseivel (nem kötelező tantervek, tantervi minimum, maximum, individualizáció, projektek, komplexek, komplex tárgyak, tantárgyi integráció, alkalmazkodás a helyi viszonyokhoz — helyi tanterv — stb.). Vagyis: a 20-as évek szovjet pedagógiája még — előnyére — nem azonos a később megmerevedő rendszer szigorúan központositott és uniformizált jellegével. A történetiség itt is, e tekintetben is kötelez.^{11/a}

A direkt tanterveméleti kötetek mellett (1., 2., 5., 10.) vannak kevésbé elméletiek, az előbbiektől eltérő jellegűek. Példája ennek a 7. kötet, *Antall József* munkája, az 1934. évi középiskolai reform dokumentumai. Eredeti forrásai az 1956 október—novemberi harcokban a találatot kapott Országos Levéltár egész VKM-anyagával porrá égtek. *Antall József* munkája torzó, és megismételhetetlen maradt.¹² Kézirata viszont 30 évig „pihent”, mert az 50-es, 60-as és a későbbi évek „fekete-fehér” ábrázolásmódjába „nem fért bele”. Érthető, hogy *Antall József* a „Habent sua fata libelli” (a könyveknek megvan a maguk sorsa) mondásával vezeti be munkáját, amint érthető és tiszteletre méltó, hogy nem akart a publikálás kedvéért elvtelen kompromisszumot kötni, s „öncsonkítással” nyilvánossághoz jutni. Végül a *Báthory—Horánszky*-féle sorozat adott a munkának zöld utat. „Nyomdába adni ötvennégy éves fejjel azt — írja a szerző —, amit huszonnégy éves korunkban állítottunk össze, nemcsak jó érzés, de szomorú is.”

A kötet szemelvényeket hoz az 1934. évi középiskolai reform ügyében összehívott szakértői értekezlet jegyzőkönyvéből, a reformra vonatkozó javaslatokból, emlékiratokból és a törvényjavaslat parlamenti vitájából.

„Örök zöldjei”: 1. a már *Trefort* által is ötvenévesnek mondott panasz: a túlterhelés — melyet ekkor *Kornis* figyelemre méltóan elemez, és amelynek *Kiss Árpád* majd 1961-ben a Magyar Pedagógia egy egész számát szenteli; 2. a latintanítás szelekciós funkciója; 3. az idegennyelv-tanítás maradandó eredménytelensége; 4. „Az értelmi anyag túltengése” (a zenei, testi és vizuális nevelés hagyományos jajkiáltásai); 5. a társadalmi, politikai, közgazdasági ismeretek állandó otthontalansága (külön tárgyat kell nekik szentelni, vagy beleszöni más stúdiumok anyagába?); 6. a panasz, hogy a középiskola tanít, de nem nevel (ami *Gömbös Gyulánál* majd a „nem oktatni, hanem nevelni kell” jelszóra vezet); 7. a tantervi anyag széteső konglomerátum jellege — miközben hiányoznak belőle a gazda, az iparos, a hivatalnok —, szóval minden állampolgár számára szükséges ismeretek, és 8. az egységes középiskola szünni nem akaró követelése.

A 7. kötet: történezmunka; anyaga fontos tanulmány, a neveléstörténész és az oktatáspolitikus számára egyaránt.

A 3., 4. és 6. kötet *Kornisnak*, *Schneller Istvánnak*, *Imre Sándornak* és *Kármán Mórnak* van szentelve (ugyanebben a sorrendben *Mészáros István*, *Ravasz János* és *Felkai László* munkája). A szerzők közismert, „céhbeli” neveléstörténészek.

^{11/a} A terjedelem szűkös volta miatt nem tudunk érdemben foglalkozni a 6. kötettel, *Felkai László* munkájával, aki *Kármán Mór* munkásságát és tantervi konstrukcióját elemzi. Azét a *Kármán Mórét*, aki még a katedrát sem hagyta meg az osztályban; a „tanítók tanítója” azt kívánta, hogy a növendék ne alattvaló, hanem partner legyen. Tanítása a tanulók „önmunkásságáról” nem más, mint a tanulói aktivitás elve.

¹² Eltekintve a minisztertanács és a parlamenti vita jegyzőkönyvi anyagaitól.

E munkák — a legutóbbtól (6. kötet) eltekintve — csak lazán függenek össze a tantervelmélet fejlődéstörténetével, de a maguk mivoltában távolról sem tanulság nélküliek!

Kornis Gyula elméleti munkásságában nem eredeti, inkább enciklopédikus elme; óriási terjedelmű tárgyi tudással, klasszikus, görög—római műveltséggel, angliai tanulmányúttal, beható és széles körű külföldismerettel, etatizmussal, neokantiánus értékfilozófiával — de merít *Dilthey* szellemtudományi pszichológiájából, *Kerschensteiner* „állampolgári neveléséből”, *Spranger* kultúrpedagógiájából — bizonyos hatással van rá *Imre Sándor* is.

A nemzetet nagy munkaközösségnek tekinti, melynek van felső, közép és alsó rétege. *Kornis* mindent megtett azért, hogy az alsó réteg (a „kulturcsőcselék”) a műveltség minimumát kapja, s a „szofokrácia” az eleve elrendelt, vezetésre hivatott felső réteg művelődési kiváltságait megőrizze.

Akármilyen sematikus hangzik, a 20-as évek kultúrpolitikájának maradéktalanul reakciós kulcsembere, s amit a különböző rétegek közötti „oszillálásról” „kapillaritásról” (szóval „szabad áramlásról”, lehetséges helyváltoztatásról, felemelkedésről) oly gyanúsán sűrűn hangoztat, ellentmond a tényeknek, melyekről a kommunista *Földes Ferenc* számol be statisztikai módszerrel és hitelességgel „A munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon (1941) c. munkájában. De tanúskodhatnak *Németh László*, a népiesek, a népfőiskolák, a tehetségmentés mozgalmai is.

Minden együttvéve sem jelenti azt, hogy semmit sem tanulhatnánk tőle.

Iskolarendszer-szervező munkásságában — a szakotatás fejlesztésének szorgalmazásán túl — súlyt helyezett a különböző iskolatípusok specifikumainak — kedvelt kifejezésével élve: „reliefjének” — a kidomborítására (már csak ezért is hív fel *Mészáros* professzor joggal „a kornisi tantervcsalád” beható kritikai tanulmányozására — s ha valaki, ő (ti. *Kornis*) tehette is: az 1924. évi új középiskolai tanterv megalkotásakor az Országos Közoktatási Tanács általános előadójaként „végigülte” valamennyi szakbizottság valamennyi ülését — 1922. ápr. 15-től 1924. jún. 8-ig — összesen 78 ülést.

A 4. kötetben *Ravasz János Schneller Istvánt* és *Imre Sándort* mutatja be. Jelentőségükkel fordított arányban *Schnellert* bővebben — talán, mert kevésbé ismert és nehezebben hozzáférhető. *Schneller* — kolozsvári professzor — személyiségpedagógiai koncepciója 1. természeti én; 2. történeti én; 3. oktatás és nevelés révén erkölcsiségtől áthatott — ethizált — én, tudatos egyéniség, azaz személyiség — mint fejlődési fokozatok — (mutatis mutandis) *Ernst Linde* személyiségpedagógiájával rokon (*Linde* fő munkája) „Intő szöveget napjaink módszerbe vetett hite ellen.”

Schnellernek nem is annyira tantervi, mint inkább iskolaszervezeti munkássága jelentős: két fokozatú, kétszer 3 éves középiskola, líceummal, furkációkkal.

Imre Sándor „Neveléstan”-a és „Nemzetnevelés”-e ma sem érdektelen munka. Rendszeres gondolkodó, és a praxis jó ismerője és művelője.

Már 1912-ben kötelező, állami és általános nyolcosztályos iskolát sürget.

Törekvései a Polgári Radikális Párttal rokonítják — miközben látja a Galilei Kört és a XX. századot — rokonszenve a szocialistákig terjed (anélkül, hogy azonosulna velük); a nemzetiségekkel és vallásokkal (egyházakkal) tagolt társadalomban a nemzetté válást sürgeti-egyengeti, az ellentétek meghatározására hivatott „nemzetneveléssel” és „tárgyas” (azaz: pártatlan, elfogulatlan, tárgyilagos) gondolkodással. Mindez viszont nem tartja vissza a gyermektanulmányi mozgalom, *Nagy Lászlóék*, az óvónők — s gyógypedagógusok — mozgalmának segítségével; mi több: az 1918—19-es forradalmakban fontos funkciók vállalásában.

Az oktatást az ismeretszerzésben való vezetésnek tekinti, és beletagolja a nevelés szélesebb összefüggésrendszerébe. Nemrégiben *Nagy Sándor* professzor adott róla a korábbiaknál pozitívabb képet.¹³

A 8. kötet a nemrég elhunyt *Simon Gyula* munkája.

Az *Eötvös—Csengeri—Gönczi* „vonal” által elgondolt és létrehívott köztes iskolatípus — a polgári iskola —, amely a első népiskola és a gimnázium között „lebegett”, míg az 1927. évi XII. tc. nem legitimálta¹⁴ — a gyakorlatban (éppen gyakorlati irányultságával) igen sikeres iskolatípusnak bizonyult. Konkrét társadalmi szükségletek munkáltak létrejötte mögött, s ugyanerre vezethető vissza az új nevelést sürgető reformpedagógia iránti elkötelezettsége (*Simon Gyula* szerint ez utóbbit történelmileg előzte is) — gyakorló kert-, műhely-, kézimunka-, gép- és szerszámismeret, szakrajz — stb. jelzik az említett gyakorlati irányultságot, míg a tanulói aktivitásra való támaszkodás és annak korszerű fejlesztése, kutatómódszerek, cselekedtetés, kézikönyvek használata, kísérletek, reflexiók, viták az iskola belső életének, eleven pedagógiai légkörének mutatói voltak.

A korabeli szaksajtó, az iskolai értesítők és az Országos Polgári Iskolai Tanár-egyesületi Közlöny (1876—1947) cikkei, tanulmányai a saját és sajátos pedagógiai tapasztalat által megtermékenyülten vitathatatlanul *Dewey*, *Decroly*, *Claparede*, *Kerschénsteiner*, *Lay* stb. hatására vallanak.¹⁵ Különösen két pedagógiai „műhely” emelkedik ki: a szegedi Cselekvés Iskolája és a Mester utcai irányító polgári.

A 9. kötet *Kiss Árpád* munkásságából merít — összeállító: *Horánszky Nándor* és *Báthory Zoltán*.

Báthory Zoltán — *Kiss Árpád* tanítványa és munkatársa — a „Meditáció pedagógiáról, tantervről” c. bevezető eszmélkedésében kiemeli *Kiss Árpád* bizonyos fajta ellenérzését a tantervvel — különösen a merev központi tantervvel — szemben.

Kiss Árpád — mint számos oktatásügyi és pedagógiai szakember (*Kornistól Simon Gyuláig*) — azon a véleményen volt, hogy a legfontosabb tényező a pedagógus személyisége, rátermettsége és hivatástudata. Az lehet, hogy hazánk „tantervi nagyhatalom” (*Ballér Endre* kifejezése, 1981), de *Kiss Árpád* életműve „nem járult hozzá a tanterv politikai felhangokkal terhes felmagasztosulásához” (*Báthory*). „A nevelés tartalmával való foglalkozás — olvashatjuk *Kiss Árpádnál* —, a tantervi munka... mindig azzal a veszéllyel jár, hogy túlzottan kiemeli az elsajátítandó anyagot...”, hogy rövidkec legyünk — fűzhetjük hozzá — az elsajátítás rovására.

A válogatott szemelvények tükrében kirajzolódik előttünk a filozófus, művelődés-elmélkedő. *Kiss Árpád* útja az egzaktásra törekvő, méréseket inspiráló, szervező, végző és irányító *Kiss Árpádig*.

Így alakult ki hazánkban a docimológia két jelentős műhelye (*Ágoston György* szegedi tanszékén, főként *Nagy József* és *Orosz Sándor* révén, illetve *Kiss Árpád* tanszékén, elsősorban *Báthory Zoltán* tevékenységével és irányításával).

Kiss Árpád munkásságának egyik fő pólusa az *alpműveltség* kérdése. A tananyag kiválasztása és — *Kiss Árpád* kedvelt kifejezésével élve — egyszerűsítése nagy mértékben függ az alpműveltségről vallott felfogásunktól. Ezt az alpműveltséget kérjük számon az iskolától, ezt mérjük *tudásszintvizsgálatainkkal*, ennek haladó

¹³ Nagy Sándor: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai.

¹⁴ A gyakorlat által visszaigazolt 4 osztállyal, míg hívei a törvény előtt és után lankadatlanul küzdöttek a 6—7—8 osztályos polgári iskoláért.

¹⁵ Bővebben lásd *Simon Gyula*: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története — 1979 — c. könyvében.

mozgása az alapja a *permanens tantervfejlesztés* stratégiájának (amire Kiss Árpád már akkor rámutatott, amikor ez a stratégia még egyáltalán nem volt divatban), és ez a háttere a differenciálásnak (törzsanyag és egyéni pluszok — egységdifferenciáció — fakultatívitas).

Sohasem volt híve a gyermek idő előtti felnőtté kényszerítésének — általában a kényszernek, a tekintélyelvűségnek — sokkal mélyebben pszichológus volt, sem hogy elfogadhatta volna a porosz drillt, a lélektelen prelegálást és memorizálást, az erőszakot és a verbalizmust.

Didaktikai alapállása tanuláslélektani. Ilyen figyelmeztetése (amit azóta sem szívteltek meg): az időt nem szabad megtölteni anyaggal! (Ami sokkal mélyebb értelmű, mint sem első pillanatra gondolnók.)

Kiss Árpád tudásszintvizsgálataival⁴⁶ egy realiztikusabb pedagógia indul útjára, kontrollálendő a deklarált célkitűzéseket.

A tudásszintvizsgálat egyik elágazása a tanulók terhelésének vizsgálata, „figyelő lapokkal” — több száz gyakorló pedagógussal.⁴⁷

Ez a felmérés még a nagy nemzetközi vizsgálatoknál egy évtizeddel korábban zajlott le⁴⁸ az akkori Pedagógiai Tudományos Intézet Didaktikai Csoportjának égisze alatt. (Az IEA 1960-ban alakult, T. Huson és T. N. Postlethwaite vezetésével. Hazánk az IEA-vizsgálatokba 1968-ban kapcsolódott be.)⁴⁹

Kiss Árpád sokszor vívódott a pedagógiatudomány és az iskolai gyakorlat autonómiájának — világnézet-semlegességének — érzékeny és nehezen kezelhető dilemmájával (de ez már egy másik tanulmány témája lehetne).

Ő volt az általános pedagógusok közül az első, aki nyitottan reagált a programozott oktatás és a pedagógiai technológia (s az oktatástechnika) nyugatról hazánkba is „begyűrűző” hullámverésére. Curriculumyszerű tanterv — illetve oktatási folyamat — felfogása minden különösebb erőltettség nélkül olvasztotta magába ezeket, anélkül, hogy egyoldalú büvöletükbe esett volna.

A Báthory Zoltán által említett „polgári tudós” stigmája mellett is tudtuk, hogy eleven szellemű humanista.

„A tantervemélet forrásai”

1. Faludi Szilárd: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. — Válogatás a szerző 1967-ben írt kandidátusi értekezéséből. — A bevezető tanulmányt írta és a válogatást végezte: Ballér Endre, OPI, 1983., 300 pld., 117. p.

2. Probászka Lajos: A tanterv elmélete. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: Zibólen Endre, OPI, 1983., 300 pld., 110. p.

3. Válogatás Kornis Gyula tanterv vonatkozású írásaiból. Összeállította, szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Mészáros István, OPI, 1984., 350 pld., 111. p.

4. Schneller István és Imre Sándor tanterveméleti törekvései. Válogatott írások. Szerkesztette, bevezette és jegyzetekkel ellátta: Ravasz János, OPI, 1984., 350 pld., 112. p.

5. A tantervemélet kialakulása és fejlődése. Válogatás Nagy-Britannia, az NSZK és az USA tanterveméleti irodalmából. Válogatta és a bevezető tanulmányt írta: Ballér Endre, OPI, 1985., 400 pld., 124. p.

⁴⁶ Kiss Árpád: Iskolás tanulóink tudásszintvizsgálata (= Ped. Szemle, 1960, 194—206.; 585—593.; 1961, 600—613. p.).

⁴⁷ Magyar Pedagógia 1961, 1.

⁴⁸ S még korábban tudományosan vizsgálta nálunk a túlterhelést az ideg orvos és kísérletező pedagógus, Ranschburg Pál (1870—1945).

⁴⁹ Az első beszámoló erről a Ped. Szemle 1973. 7—8. számában; az IEA-kutatásokról és Gränna szellemi hatásáról Halász Gábor és Lukács Péter — Köznevelés 1988. 3. sz. (Az, hogy az első nemzetközi tanterveméleti konferencián Grännában magyarok is voltak, nagyrészt szintén Kiss Árpád agilitásának köszönhető.)

6. A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttére. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: *Felkai László*, OPI, 1985., 400 pld., 90. p.

7. Az 1934. évi középiskolai reform. — A törvényjavaslat előkészítése és vitája. — Összeállította, szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: *Antall József*, OPI, 1986., 500 pld., 157. p.

8. Szemelvények, dokumentumok a polgári iskola hazai történetéből (tantervek, törvények-tantervelméleti megközelítések). Összeállította, magyarázatokkal ellátta és a bevezető tanulmányt írta: *Simon Gyula*, OPI, 1987., 400 pld., 195. p.

9. A tanterv helye és szerepe *Kiss Árpád* neveléstudományi munkásságában. (Emlékkötet *Kiss Árpád* nyolcvanadik születésnapjára.) A szemelvényeket válogatta, összeállította és bevezető írásokkal ellátta: *Horánszky Nándor*. A bevezető tanulmányt írta: *Báthory Zoltán*, OPI, 1988., 400 pld., 155. p.

10. A „Nagy pedagógiai kísérlet”. (A húszas évek szovjet tantervei.) A szemelvényeket válogatta, a bevezetőt és a jegyzeteket írta, a szövegeket az eredetivel egybevetette: *Szebenyi Péter*. Fordította: *Fehér János*, és az első szemelvényt *Falus Ivánné*, OPI, 1988., 400 pld., 137. p.

11. A cikkünk megírása után került kezünkbe a 11. *Nagy László* tantervfelfogása és hatása. A szemelvényeket összeállította és a bevezető tanulmányt írta: *Ballér Endre*, OPI, 1989., 400 pld., 211. p.

DR. LENGYEL ZSOLT

Szeged

A nyelvi kreativitás egy aspektusa

1. Az idegen nyelv oktatásának megnövekedett jelentősége egyaránt állítja többet (és más) feladatok elé a gyakorló tanárt, de a nyelvsajátítási folyamatot kutatót, a tankönyvszerzőket is.

1.1. E rövid tanulmányban* az idegen nyelvi ismeretek egy sokat hangoztatott, de a gyakorlatban csak korlátozott mértékben megjelenő aspektusával, nevezetesen a kreativitással kívánok foglalkozni. Közismert, hogy a nyelvészet (majd pedig az alkalmazott nyelvészet és pszicholingvisztika) legújabbkori forradalmát a Chomsky-féle generatív grammatika, valamint az ennek nyomán serkent újabb és újabb — de a kreativitást változatlanul kiindulópontnak valló — irányzatok vezetik.

1.2. A kreativitás — mint elméleti kiindulópont, és mint gyakorlati megjelenés — kidolgozottabb az első (anya)-nyelvsajátítási vizsgálatokban, kevésbé az a második (idegen) nyelvek tanulási-tanítási folyamatainak viszonylatában.

A hazai nyelvoktatás elmélete és gyakorlata is keveset épít a kreativitásra. E tételt többféleképpen is lehetne illusztrálni, de legyen elég egyetlen példára hivatkozni (e példát szándékosan választottam, mert az alább részletezendő kísérletben éppen e kérdés áll a középpontban).

1.3. Tankönyveinkben, nyelvi gyakorlókönyveinkben és az idegen nyelvi órákon a szójelentés megadásának uralkodó módja a lexikai ekvivalencia, azaz egy bizonyos idegen nyelvi szót az anyanyelv ilyen és ilyen szavával (szavaival) feleltetjük meg (aminek semmi köze a kreativitáshoz).

Ha nem is kellő rendszerezettséggel, de találunk ún. szemantizáláson alapuló jelentésmegadási módot, ez már a kreativitás több mozzanatát juttatja érvényre. A szinonim és antionim jelentések igénybevétele egy-egy szójelentés kitalálása (megoldása) szempontjából tükrözteti a kreativitás bizonyos összetevőit, de a szóban forgó eljárások az elsajátítandó lexikai anyagnak csak egy szűkebb rétegére alkalmazhatók.

* A tanulmány a 637/86. MM-pályázat keretén belül született, a támogatásért ezúton mondok köszönetet.