

A tankönyv a reformpedagógiában

A taneszközök sorában megkülönböztetett szerepe van a tankönyvnek, mely minden társadalom számára közügy volt, és ma is az. Nemcsak azt tükrözi bármely korban, hogy mi az az ismeretmennyiség és -minőség, amelyet a szerzők a tudomány és a pedagógia szempontjából meghatározónak tartanak, hanem az adott kor szellemiségéről, a nevelésről, az ifjúságról vallott nézetekről, valamint a tudomány és az oktatás, illetve az oktatás és a gyerek viszonyáról árulkodó szemléletet, ideológiát is tükröz.

A tankönyv közbülső eleme egy hosszú folyamatnak, melynek első állomása a tudományos alkotás(ok) létrejötte, végső fázisa pedig a tudomány elsajátítása. A tankönyv egyben kiindulópontja is egy lelki folyamatnak, az elsajátításnak, de a tudományos megismerés eredménye is. (1)

A tankönyv minden tanuló számára a társadalom meghatározó ismeretanyagát közvetíti, s alapvető eszközt jelent annak feldolgozásához. „Gyakori jelenség azonban, hogy a tankönyveknek ez a kiváltságos helyzete úgy nyilvánul meg, hogy a tanítás-tanulás egyetlen meghatározójává válik.” (2) Amikor ez a helyzet bekövetkezik, és a tankönyv átveszi a tanterv funkcióit, leszűkül a tankönyv értelmezése, indokolatlanul és kizárólagosan az oktatási folyamat középpontjába kerül, azt a látszatot keltve, hogy a jó – tudományos igénnyel, gazdag apparátussal megírt – tankönyv már önmagában is biztosítja a sikeres tanításnak. Amikor a tankönyv elveszíti tágabb értelmezését – hogy ti. a tanítási-tanulási folyamat kétségkívül leghasznosabb, de nem kizárólagos eszköze – érthetően felerősödnek a tankönyv, a „tankönyviskola” ellen irányuló bírálatok, sőt – különösen napjainkban, az információ- és tananyagrobbanás korában – magának a tankönyvnek a fontossága, szükségessége is megkérdőjeleződik. Hiszen azok, akik azt vallják, hogy a tankönyveket rugalmasabb, gyorsabb oktatási eszközökkel kell felváltani, azzal érvelnek, hogy „a tankönyv a tanulás Prokrusztész ágya”, és a „pedagógia múltját őrző múzeumba való, relikviának.” (3)

Mi tehát a tankönyv szerepe ma? Melyek a korszerű tankönyv ismérvei? Változott-e, illeszkedett-e mai tankönyveink struktúrája, eszköztára az ezredvég megváltozott gazdasági, társadalmi, politikai viszonyaihoz, a világ globális kihívásaihoz? Ezekre a kérdésekre többéves tankönyvelemző, összehasonlító kutatás alapján lehet majd választ adni. Az áttekintés első lépcsőfoka azonban az lehet, hogy vizsgálat alá vesszük a tankönyv funkcióváltozásának történeti alakulását.

Jelen frás azt kísérli meg nyomon követni, hogy az ún. reformpedagógiai mozgalom hogyan viszonyult a tankönyvekhez. Volt-e markáns tankönyvelméleti koncepciója? A 19. század végétől, de különösen a 20. század első felében hogyan jelennek meg, majd erősödnek fel a reformpedagógiai gondolkodók elméleti, illetve a reformpedagógiai mozgalmak gyakorlati munkájában a „könyviskolát”, a tankönyveknek a korabeli, a herbarti hagyományokat és felfogást tükröző bírálati? Milyen új – a tankönyvet érintő – gyakorlat, oktatási koncepció olvasható ki a korabeli forrásokból? A leszűrt következtetések üzennek-e a mának, tudjuk-e hasznosítani őket?

Kiindulópontként a következő állítások szolgálták:

- az általam vizsgált szerzők bár tételesen, definitíve nem mondják ki tankönyvelleségüket, mégis a hagyományos tankönyvvel szemben foglalnak állást;
- a tankönyvet tágabb, mégpedig taneszköz értelemben definiálják;
- a hagyományos tankönyvvel szembeni kritikájuk főleg abban nyilvánul meg, hogy inkább saját tankönyvet/taneszközt készítenek;
- a reformpedagógia szerint a tankönyv/taneszköz hasznos ismereteket tartalmaz(hat), amennyiben az életre/életnek készít fel, a gyermek érdeklődésére épít, és megfelel a gyermek életkori, fejlődésbeli sajátosságainak;
- a tankönyv nem játszik kizárólagos szerepet az oktatás folyamatában. Hasznos eszköz, de nem egyedüli forrása a tudás megszerzésének.

A vizsgálat során *Ellen Key*, *Georg Kerschensteiner* és *Robert Seidel*, valamint *John Dewey* és *Celestin Freinet* írásait vizsgáltam meg.

Módszerűen az egyes szerzők műveinek kizárólag a tankönyvelmélet szempontjait szem előtt tartó bemutatását, illetve elemzését választottam. Nem célom a fenti szerzők komplex pedagógiai nézeteinek, nevelésfilozófiájuknak, gyakorlati tevékenységüknek kimerítő elemzése. Sokkal inkább a tankönyvvel kapcsolatos véleményük összegyűjtésére, bemutatására, értékelő összegezésére törekedtem.

Ellen Key híres, s a reformpedagógia zászlóvivőjének is tekinthető könyvében (4) az ipari forradalom következtében megváltozott társadalom által felvetett kihívásokról, a régi nevelési gyakorlat tarthatatlanságáról, embertelenségéről, az iskolában folyó „lélekgyilkolásról” ír szenvedélyes hangon, jobbító szándékkal. Kiindulópontja az, hogy ebben az új, iparilag modernizált világban meg kell, hogy változzon a nevelés filozófiája, szerepe: szerinte ugyanis a hagyományos nevelés anakronisztikus, elszakadt a valós élettől, a gyökeresen megváltozott társadalmi gyakorlattól. Nem arra készíti fel az iskola diákjait, ami a társadalom számára elvárható, hasznos és fontos lenne. Sokkal inkább valami életidegen, haszontalan, ugyanakkor a gyermek életét végletesen megkeserítő ismeretekkel és nevelési „módszerekkel” próbálja „beszoktatni” az ifjúságot.

Key kritikájának tárgya a porosz típusú iskola, amely nem engedi kibontakozni a gyereket, amely kész ismereteket és értékrendet kényszerít rá, amely nem számol az önálló, alkotó munkával, amely tanít ugyan, de nem enged önállóan tanulni. Milyen legyen tehát az új iskola, az új nevelés? Mindenekelőtt „...konstruktív módon kell rá hatni, vagyis a gyermeket el kell látni személyiségének építőanyagával, de hagyni kell, hogy maga építse azt fel”. (5) Mélységesen elítéli tehát a magolást, a könyvek ismereteinek kritika nélküli, értelmetlen és lélektelen utánmondását, inkább „...a gyerekeknek azt kell megtanulniuk, hogy maguk izleljék meg a dolgokat, maguk válasszanak és maguk tegyenek különbséget”. (6) *Ellen Key* *Montaigne-t* hívja segítségül gondolatai bizonyítékául, rá hivatkozik és hosszasán idéz tőle. Különösen két dolgot hangsúlyoz. Egyrészt az oktatás lényegét nem az ismeretátadásban, hanem az önálló elsajátításban látja. Másrészt hangsúlyozza, hogy ehhez más, új típusú tankönyvekre van szükség. Tulajdonképpen *Montaigne*-nek a tankönyvekről vallott nézeteit maradéktalanul elfogadva, illetve azokat erőteljesen hangsúlyozva mond véleményt a jövő iskolájának tankönyvéről: „...olyan könyvet adunk a gyermek kezébe, amelybe magának kell magát bedolgozni... Az egész természet és az egész világ legyen az a könyv, amelyből a tanulót olvasni tanítja...” (7) Mivel azonban „az ember szívesebben választ magának igazi, mint festet fűgét... a gyerekek ne annyira tanulják, mint inkább csinálják meg a feladataikat. Hagyjuk, hogy tevékenykedve ismételjék a leckét!” (8)

Hol történjen a tanítás és a tanulás? Semmiképpen sem csak az iskolában – adja meg a választ *Ellen Key*. Az iskola ugyanis csak a kollektív elbutulást segíti, uniformizáltsága elnyomja a gyermek személyiségét, csak néhány tantárgyat magoltat, de legfőképpen az eredetiség ellen hat.

Mire tanítsunk? – szól a következő kérdés. „Csak az élet – természet és az ember élete – nevel az életre... Egyszóval a gyermeknek a realitásokat kell nyújtani... Leglénye-

gesebb az lesz, hogy a tanulót megtanítsa a megfigyelésre, feladatainak a megoldására, a segédeszközök – könyvek, lexikonok, térképek stb. – használatára.” (9)

A jövő iskolája olyan tanterv, illetve olyan módszerek és eszközök segítségével fog tanítani, amelyek alkalmazkodnak a tanulók életkorához, érdeklődéséhez: „Az oktatáshoz kezdetben nem használnak könyveket, hanem sétákat tesznek a természetben... múzeumokat látogatnak... A gyermekeknek eközben tett megfigyelései képezik a földrajz, a matematika és a természettudomány alapját.” (10) Később „...olyan könyveket kell a kezükbe adni, amelyeket szórakoztató olvasmányoknak tekintenek... Minden tankönyv csupa erő, csupa vidámság lesz! Az olvasókönyv eltűnik és ismét az eredeti műveket adják majd az ifjúság kezébe... A könyvtár lesz az iskola legnagyobb, legszebb és legfontosabb tanterme, a könyvkölcsönzés pedig az iskolai oktatási munka egyik leglényegesebb része”. (11)

Key pedagógiájában tehát kitüntetett szerep jut a (tan)könyvnek. Ez az új tankönyv azonban radikális kritikája a régi-nek. Igazából nem is tankönyv a szó régi értelmében. Inkább taneszköz, amely több a hagyományos, a tudomány, valamint az iskolai munka didaktikai érdekeit szem előtt tartó instrumentumoknál: nem pusztán készen kínál, a felnőttvilág értékrendjét és akaratát tükröző ismeretek halmaza, amely használói számára idegen, nehezen emészthető, unalmas. Inkább olyan segédeszköz, amelyből és amellyel az egyéni érdeklődést szem előtt tartó, a tevékenységen, aktív ismeretszerzésen alapuló, önálló tanulás valósítható meg. Ellen Key tankönyve ily módon nem áll az oktatás, a tanítás középpontjában. Nem öncél a tankönyv tartalmának elsajátítása, eszköz in-

kább arra, „...hogy a gyermeket megtanítsa jól látni és olvasni, hogy bepillantást nyerjen a természet, az emberek és a művészet világába”. (12) Az iskolai életben a könyvtár kitüntetett szerepéről vallott gondolatai alapján állíthatjuk, hogy Key filozófiájában a tankönyv tágabb értelmet kap, hisz minden könyv, amely alkalmas a gyermek személyiségének formálására, betöltheti a tankönyv funkcióját. (13)

Georg Kerschensteiner és Robert Seidel – bár elsőbbségi vita osztotta meg őket – mindketten a munkaiskola elvének kidolgozói közé tartoznak a 20. század eleji Németország pedagógiai teoretikusai körében. (14) Kerschensteiner gondolatmenetének kiindulópontja a következő megállapítás: „A középkor könyviskolája átalakult az újkor könyviskolájává.” (15) Ez azért nem tartható tovább – folytatja Kerschensteiner –, mert ez a fajta könyviskola elnyomorítja, nem pedig kifejleszti a gyermeki alkotó erőt. Kivételt egyedül a gyermek intellektuális képességeinek fejlesztése jelent, hisz a könyviskola ugyan fejleszti ezt, de akkor, amikor azok még nem alakíthatóak. Alapvető változásra van tehát szükség, és ezt szerinte nemcsak Európában, hanem az Újvilágban is felismerték. Kerschensteiner John Deweyre hivatkozik, aki szerint „...minden pusztán a hallgatásra, figyelésre van berendezve, mivelhogy a könyvből való tanulás is csak egy faja a hallgatásnak...” (16)

A könyviskolában a diák nem a valósággal, hanem a „dolgoz árnyékával” tanul meg bánni, tudása nem a való világ tapasztalatán alapul, hanem csak könyvtudás: „Megfigyelés, kutatás és kételkedés helyett a gyermek a mester szavára esküszik.” (17) Az ún.

Mi tehát a tankönyv szerepe ma?

Melyek a korszerű tankönyv ismérvei? Változott-e, illeszkedett-e mai tankönyveink struktúrája, eszköztára az ezredvég megváltozott gazdasági, társadalmi, politikai viszonyaihoz, a világ globális kihívásaihoz? Ezekre a kérdésekre többéves tankönyvelemző, összehasonlító kutatás alapján lehet majd választ adni. Az áttekintés első lépcsőfoka azonban az lehet, hogy vizsgálat alá vesszük a tankönyv funkcióváltozásának történeti alakulását.

könyviskola – Kerscheneiner itt a mannheimi iskolarendszert hozza fel példaként – csak a tömegoktatás számára felel meg, ahol mindenkinek egy sorban kell menetelnie.

Mi tehát a megoldás? Mivel Kerscheneiner szerint a kultúra hordozója nem a könyv, hanem a munka, az iskola sem alapulhat csak a könyveken, nem lehet pusztán „könyviskola”, át kell alakulnia munkaiskolává. A jövő iskolája tehát a munkaiskola, ahol már nem okoz nehézséget az oktatás individualizálása. A munkaiskola nemcsak emlékezeti munkát kíván a tanulótól, hanem tanulócsoporthoz vezetett közös munkát, amelyet áthat a személyes felelősség tudata. A munkaiskola eredménye végső soron nem csupán a strukturálatlan ismeretek öncélú elsajátítása, hanem a rendezett, hasznosítható tudás. Miközben Kerscheneiner „bizodalommal tekint” a jövő felé, osztja Dewey nézetét arról, hogy ez az átalakulás hasonlatos lesz majd a csillagászat kopernikuszi fordulatához.

Seidel a fenti gondolatmenettől többek között a könyvről vallott nézetével tér el: szerinte könyv és munka nem ellentétei egymásnak, nem szerencsés szembeállítani őket, hisz egyaránt a kultúra hordozói. Mind a kettőt szükséges alkalmazni az oktatásban, csak a sorrendre kell ügyelni: „Először a munka, azután a könyv, először a gyakorlat, azután az elmélet, először a dolog, azután a szó, először a szó, azután az írás.” (18) A könyvnek Seidel szerint nagy szerepe van a tanulásban, az önképzésben, de csak akkor, ha a gyermek meg is tanítja a könyvek használatára.

John Dewey-nak a tankönyvvel kapcsolatos véleményét a nevelésről, a nevelési eszményekről vallott felfogása határozza meg. (19) Chicagói korszakának híres előadásában, különösen az 1899. január 16-án elmondott 7. előadásában elmélkedett a társadalom és az ismeretek, az információk és az iskola, a könyvek és a társadalom kapcsolatáról. Az egyik fő kérdés az iskola és a társadalom kapcsolata: vajon az iskolának lépést kell-e tartania az állandóan változó társadalommal (szerinte ez az „izig-vérig üzletemberek” kívánalma), vagy maradjon az iskola a társadalom mozgásától független, elszigetelt intézmény, amely az előző generációk hagyományát, tananyagát őrzi? Dewey az előbbieket véleményét osztja, és példaként a korabeli matematika tananyag tartalmát hozza fel, amely szerinte egy korábbi, ma már nem létező társadalmi környezetet tükröz. Valamikor a kereskedelmi társulások, a részvénytársaságok megalakulása előtt használatos százalékszámítási, leszámítolási műveleteknek nagy fontosságuk volt, ma már azonban ezek Dewey szerint anakronizmusok.

Ugyanebben az előadásban fejti ki azt a véleményét, amely azóta is a reformpedagógiai iskolák vezérmotója, és amelynek iskolai időszerűsége vitathatatlan: a tudományok megtanítása ne a mind több ismeret megtanításából, hanem az ismeretszerzés módszereinek megtanításából álljon: „...az információ helyét a megismerő- és a bizonyítás módszereinek használatára való képesség töltse be. Ha ez a szintetikus módszer nem alakul ki, akkor a megtanuláson, a memorizáláson, az ismeretek sulykolásán van a fő hangsúly.” (20) A leg súlyosabb probléma azonban szerinte: „...hogyan olyan tananyagokat vezetünk be, amelyek még nem érettek meg a tanításra... A tankönyveket tudományos szakemberek írják, akik tartalommal és formával egyaránt ragaszkodnak a tudományos megformáláshoz, de a gyermek számára ez befogadhatatlan anyag.” (21) E gondolati ív néhány nappal később, a 12. előadásban bukkan fel újból, és a tankönyvi tartalommal, a tananyag kiválasztás szempontjaival kapcsolatban radikálisan új gondolatokat tár hallgatói elé. Dewey többször nyomatékosítja, hogy ez a megfogalmazás eltér az eddig használatosaktól: „a mi felfogásunkban”, „nézetünk szerint”, „meghatározásunk szerint” – olvashatjuk gyakran. A szerző tankönyv- és tananyagkonceptiója a következő: a tananyag (szemléltető eszközök, könyvek, tanári magyarázat, előadások, beszélgetések stb.) jelentésének értelmezése három dolgot feltételez:

1. a gyermek jelenlegi (adott) állapotának ismeretét;
2. azt az állapotot, amivé a gyermek a nevelés befejeztével válik;
3. az iskolai tananyagban szereplő tényeket, elveket, módokat, amelyekkel a gyerekekre hatunk.

Dewey szerint e három elemet feltétlenül egyesíteni szükséges, mert ha nem, elvesz a hatás, azaz végső soron az eredmény. Milyen megoldást kínál Dewey? „Nézetünk szerint a tananyag a gyermek által már ismert tények tudatosítását szolgálja. Nem a gyermektől függetlenül kialakított valami a tananyag, amelyet aztán a tanár, az előadás vagy a tankönyv segítségével eljuttatunk hozzá.” (22) Ez a vélemény aztán messzeható következménnyel járhat bármiféle tankönyvkoncepció megfogalmazása és a tankönyvírás gyakorlati megvalósítása szempontjából. Előadássorozatában Dewey erről már nem beszélt, a következtetés viszont levonható, a hatás valószínűsíthető. (23)

Dewey ugyancsak híressé vált pedagógiai hitvallásában két helyen tesz utalást közvetve a tankönyvek szerepére, pontosabban az ideális tananyagra: szerinte a tantárgyi kapcsolatok centruma nem a természettudományok, de nem is az irodalom vagy a történelem, „hanem a gyermek saját társadalmi tevékenysége”. (24) Ezért az ideális tananyagban a tantárgyak nem rangsorolhatók: „Az előrehaladás nem a stúdiumok egymás után következését jelenti, hanem a tapasztalatszerzésben való jártasság fejlődését, új érdeklődési körök kialakulását.” (25)

Celestin Freinet, a 20. század második felének francia pedagógusa olyan módszerek megvalósításán dolgozott, amelyek segítségével el lehet jutni egy gyermekközponthoz aktív népiskoláig. (26) Konceptiója három alapelve – az életközelségre, a játékos munkára és a természetes módszerre – épül. A hagyományos oktatási formák kudarca, illetve – Freinet szerint a tanárt és diákot egyaránt – fárasztó volta kényszerítette őt új oktatási formák és módszerek kipróbálására. A hagyományos iskoláról alkotott lesújtó véleményét, markáns kritikáját soha nem rejtette véka alá.

Gyakran publikált a Clarté (Világosság) című lapban, ahol élesen ostromozta a rossz iskolai tankönyveket. E könyvek csak a tantervek teljesítését segítették elő, de elnyomták a gyermek fejlődését, kritikai érzékét. A diákok csak bemagolták e könyveket, de azok ismeretanyaga nem épült be a személyiségükbe. Különösen az alsóbb évfolyamok számára készült tankönyvekkel volt elégedetlen, mert azok mesterséges, élettelen szituációkat közvetítenek, és akadályozzák a gyermek természetes gondolkodását. A tankönyvekkel kapcsolatos bíráló tézisei élénk visszhangot keltettek, többen – politikai alapon is – hevesen bírálták. (27)

Freinet nemcsak pedagógiai cikkeiben, hanem *A Modern Iskola technikája* című művében is gyakran tesz igen konkrét utalásokat a tankönyvek iskolai funkciójával, tartalmával, használatával kapcsolatban. Rögtön a régi pedagógia-új pedagógia kérdésének tárgyalásánál leszögezi az alapvető problémát: „A munkaeszközök – nevezetesen az iskolai tankönyvek – kidolgozása tőlünk függetlenül történt... nem szólhattunk bele e könyvek tartalmába.” (28) Ennek aztán az lett a következménye, „...hogyan bár van elég szép szöveg a tankönyvekben a felnőttek tollából”, (29) de ezek szinte feleslegesek. Elsősorban azért, mert az azokban található ismeretek elsajátításában – a személyes érintettség, a motiváció hiányában – a gyerekek nem érdekeltek. Hiába szépek a tankönyvek, nincs varázsuk, hamar meg lehet unni őket. A tantárgyak nem illeszkednek az élethez, csupán a tanár által elismert és elmagyarázott leckék, semmi közük a gyermek tapasztalataihoz. Freinet gyakorlati tapasztalata szerint az osztály öt legjobb tanulóját leszámítva a leketanítás mint oktatási módszer hatástalan. A többség számára időpocsékolás,

*A jövő iskolája olyan tanterv,
illetve olyan módszerek és
eszközök segítségével fog
tanítani, amelyek
alkalmazkodnak a tanulók
életkorához, érdeklődéséhez:
„Az oktatáshoz kezdetben nem
használnak könyveket, hanem
sétákat tesznek a természetben...
múzeumokat látogatnak...
A gyermekeknek eközben tett
megfigyelései képezik a földrajz,
a matematika és a természet-
tudomány alapját.”*

mert az „csak nagy megerőltetéssel képes elviselni a tankönyvoktatást”. Az eddigi iskolai gyakorlat tehát nem más, mint „a felesleges magyarázat pedagógiája”.

Freinet a tankönyvet mint alapvető iskolai eszközt a hagyományos munkamódszerek közé sorolja. Sietve és nyomatékosan leszögezi, hogy neki nem a könyvvel vannak problémái, melynek értékeit nem győzi eléggé hangsúlyozni. Kritikája az iskolai tankönyvek ellen irányul. A tankönyvvel szembeni kritikái álláspontját két ponton fogalmazta meg:

1. elfogadhatatlan számára a tankönyvek szellemisége: „...minden területen feketén, fehéren rögzítik azt, amit a gyermekeknek meg kell tanulniuk... Hideg, személytelen, jellegtelen tudományt nyújtanak... Nem az ember-gyerekekhez szólnak, hanem az iskolához, aki mintegy absztrahált lény...” (30);

2. elfogadhatatlan számára a tankönyvek használata. A hagyományos iskolai gyakorlat minden gyereket arra kötelez, hogy ugyanazon tartalmú és terjedelmű résszel foglalkozzon, holott az érdeklődésük és képességeik igencsak eltérnek egymástól.

A megoldást Freinet a következőkben látja:

– mindenekelőtt a tankönyvek mellé olyan egyéb könyveket is helyezni, amelyek különböző, bővebb szempontok alapján tárgyalják a tananyagot;

– meg kell változtatni a könyvek használatának módszerét (Freinet a történelem, a földrajz és a természettudományok tanításának módszertana kapcsán például azt javasolja, hogy az egy-egy téma feldolgozásához szükséges feladatlap megszerkesztésekor kezdetben írja oda a tanár minden egyes kérdéshez, hogy melyik könyvben található meg a válasz. Később azonban fokozatosan csökkenteni kell a tanár szerepét) (31);

– munkakönyvtárat, egy sajátos, az érdeklődési körök szerint szervezett gyermekciklopédiát kell szervezni, ahol az ott található könyvek, dokumentumok, hang- és képanyagok segítik a tanulók önálló munkáját (32).

A tankönyv mint az ismeretátadás hagyományos eszköze, az iskolai élet „kulcsszereplője” kitértetett szerepet játszik szerzőink elméleti munkásságában. Van, akinél kiindulópont (Seidel, Kerschensteiner, Freinet), vannak, akiknél nevelésfilozófiai koncepciójuk kifejtésekor megkerülhetetlen princípium (Key, Dewey). A legtágabb dimenzióban a tankönyv ez utóbbiaknál szerepel. Ellen Key a gyermeki szabadság, a szabad nevelés mindenhatóságát hirdelve elvet minden – ezt a szabad létet korlátozó – intézményt, eszközt. Ő a tankönyvhöz, csakúgy mint általában a neveléshez, érzelmi alapon viszonyul, nála a tankönyv a legtágabb értelmezésű („az egész világ”), s az általa kívánatosnak tartott tananyag-kiválasztás is a legszélesebb alapú (a „realitások”). A tankönyvet, mint a régi, hagyományos iskola jelképét bírálja, ám *A gyermek évszázada* című könyvében konkrét megoldási módokat, javaslatokat nem ad.

A megtapasztalt iskolai valóság kudarcos tényeiből kiindulva Freinet véleménye a leginkább lesújtó kora tankönyveiről. Világosan látja a tankönyvek nagy ellentmondását: a tudomány és a pedagógia szempontjainak ütközését. A megoldás az ő részéről nem elméletileg megalapozott koncepció kidolgozása, hanem a megbírált, használhatatlannak tartott tankönyvek helyett a saját pedagógiai koncepciót érvényesítő segédeszközök készítése. A tankönyvet ő használja a legszélesebb értelemben: minden olyan információhordozót, amely alkalmas lehet az ismeretszerzésre, tankönyvnek, tehát tanulásra alkalmas eszköznek tekint. Ő lépett fel a leghatározottabban a tankönyv kizárólagosságával szemben is.

A tankönyv értelmezését a legszélesebb kontextusba Dewey helyezte. Filozófiájában a nevelés az iskola és a társadalom koordinátarendszerében mozog, előadásában e rendszer filozófiai, szociológiai, társadalmi-történeti és pszichológiai dimenzióiról elmélkedik. Így a tankönyvről alkotott koncepciójának is határozott, kijelölt helye van e koherens rendszerben: az ő értelmezésében a tankönyv nem – vagy nem csupán – az ismeretátadás egyedüli eszköze, hanem a tanuló komplex személyiségfejlődését szolgáló önálló ismeretszerzés lehetősége.

Összegzésként megállapítható tehát, hogy sem az általam vizsgált szerzők, de valószínűsíthetően a későbbi, sőt mai reformpedagógiai/alternatív pedagógiai iskolák és irányzatok nem eleve a könyv ellen vannak, hanem a tankönyvnek azt a felfogását és gyakorlatát utasítják el, amely a diákokat pusztán passzív befogadóvá degradálja, elsorvasztva ezáltal önálló, kreatív gondolkodását. Számukra az új értelmezésű tankönyv a diák mindennapos, az ő gondolatvilágát, megélt társadalmi tapasztalatát figyelembe vevő, hasznos, a társadalomba való beilleszkedését, az abban való sikeres közlekedését szolgáló információhordozó.

Ma is feszítő gondokat tükröző, megszívlelendő gondolatok ezek!

Jegyzet

- (1) HORVÁTH GYÖRGY: *A tananyag és a tankönyv struktúrája. Bevezetés. = Tankönyvekről mindenkinek. A pedagógia időszerű kérdései.* Szerk.: KARLOVITZ JÁNOS. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980, 5–16. old.
- (2) BALLÉR ENDRE: *Tantervelmélet és tantervi reform.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
- (3) ENGLISH, F.: *The Textbook-Procrustian Bed of Learning.* 1967.
- (4) KEY, ELLEN: *A gyermek évszázada. = Pedagógiai források.* Szerk.: VÁG OTTÓ. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- (5) Uo., 92. old.
- (6) Uo., 107. old.
- (7) Uo., 110. old.
- (8) Uo., 113. old.
- (9) Uo., 144–147. old.
- (10) Uo., 165. old.
- (11) Uo., 147–148. old.
- (12) Uo., 152. old.
- (13) Ezt az állítást alátámaszthatja Key *Könyvek kontra tankönyvek* című, a svéd Verdandi folyóirat 1884. 2. számában közzétett (jelenleg nálunk még nem hozzáférhető) cikke is. A tanulmányra Vág Ottó hívta fel a figyelmet (Ellen Key és a „Gyermek évszázada”. = *Pedagógiai források.* ELLEN KEY: *A gyermek évszázada.* Melléklet).
- (14) KERSCHENSTEINER, GEORG–SEIDEL, ROBERT: *A jövő iskolája a munkaiskola. = Pedagógiai források.* Szerk.: VÁG OTTÓ. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.
- (15) Uo., 9. old.
- (16) In: Uo., 11. old.
- (17) Uo., 13. old.
- (18) Uo., 37. old.
- (19) DEWEY, JOHN: *A nevelés jellege és folyamata. = Pedagógiai források.* Szerk.: VÁG OTTÓ. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
- (20) Uo., 46–47. old.
- (21) Uo., 48. old.
- (22) Uo., 85–86. old.
- (23) Ezen állítás alátámasztására bizonyára tanulságos lenne megvizsgálni azon tankönyvek tartalmát, szerkezetét, szellemiségét stb., amelyek Dewey és általában a reformpedagógia szellemében íródtak akkor és most is.
- (24) DEWEY, JOHN: *A nevelés jellege és folyamata, i. m., 103. old.*
- (25) Uo., 105. old.
- (26) FREINET, CELESTIN: *A Modern Iskola technikája. = Pedagógiai források.* Szerk.: VÁG OTTÓ. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
- (27) ZIPERNOVSZKY HANNA: *Utószó C. Freinet: A Modern Iskola technikája c. könyvéhez. = Pedagógiai források.* Szerk.: VÁG OTTÓ. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
- (28) FREINET, CELESTIN: *A Modern Iskola technikája, i. m., 13. old.*
- (29) Uo., 20–21. old.
- (30) Uo., 37. old.
- (31) Uo., 93. old.
- (32) A történelemoktatás természetes módszere kapcsán különösen a rossz történelemtankönyvek ellen lép fel Freinet bíráló szavakkal, mivel azok tömörségük miatt nehezen emészthetők, a történelem oktatását pedig nem a megfigyelésekre és a dokumentumokra alapozzák. Ezek után felsorolja azokat a kiadványokat, amelyekkel a munkakönyvtáron kívül a Modern Iskolának rendelkeznie kell: tanulmányok, levéltári dokumentumok, népdalok, néptáncok gyűjteményei, történelmi zsebkönyvek, kivágható korabeli ruhák, korabeli szerszámok rajzai, lakások rajzai, egyszerű és könnyen kezelhető makettek. – Uo., 104. old.