

---

# Comeniustól a reformpedagógiáig

*A klasszikus oktatáselmélet  
és a rendszerelméleti didaktika paradigmái*

FERENCZI GYULA – FODOR LÁSZLÓ

*A Comenius által létrehozott, s ma már klasszikusnak minősített didaktika, az eltelt közel négyszáz év alatt óriási minőségi változásokon ment keresztül. Ennek okait a mélyreható társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális átalakulások háttérében és ezeken túlmenően a tudományok fejlődésében és azok szemléletmódjának módosulásaiban kell keresnünk.*

Ha elfogadjuk *Thomas Kuhn* azon kitételét, mely szerint a tudományok fejlődése elsősorban nem az információk mennyiségi felhalmozódásának köszönhető, hanem a szemléletmódok (paradigmák) történeti fejlődésének, akkor Comenius hagyatékát úgy értékelhetjük át, hogy megkíséreljük annak alapvető paradigmaticus tételeit összevetni napjaink didaktikai szemléletmódját meghatározó alapvető tételeivel.

E vállalkozás, bár kockázatos és sok buktatóval jár, mégis több szempontból is elengedhetetlen. Számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy az ember által megalkotott mesterséges rendszerek sohasem lezárt és izolált jellegűek, hiszen azok bizonyos elemei a történelmi fejlődés folyamatában, az uralkodó paradigmák függvényében újra és újra felbukkanak, túlélnek az adott történelmi kort, s mint részgazságok beépülnek az újabb paradigmák rendszerébe. Egy adott történelmi kor pedagógiai paradigmáinak a kidolgozása sem tekinthető úgy, mint a régi szemléletmód teljes tagadása és az új, kibontakozó törekvések egyedül lehetséges útjának a felvázolása. Tehát a „részben tagadva-részben átvéve”, az „újat előrevetítve”, de nem „lezárva”, lehetőségeivel számolva szükséges egy, lényegében minőségileg „más” szemléletmód kidolgozása. Enélkül bármely társadalmi rendszer, s így az oktatási rendszer korszerűsítése is elképzelhetetlen.

A klasszikus felfogásban értelmezett didaktika alapvető paradigmaticus tételeit lényegében J. A. Comenius rakta le. A szenzorialista, alapvetésében empirista és atomisztikus felfogás és általános szemléletmód keretei között, Comenius kora általános paradigmáit jóval túlhaladva megalkotta az adott társadalom igényeit kielégítő oktatás modelljét. Mondhatni polihisztori szerialitással kidolgozta az oktatás egységes elvi rendszerét, és ezzel szerves egységben az integráltan működő oktatási gyakorlat részletes tervét. Az ezredforduló hajnalán Comenius pedagógiai üzenetének, elméleti és gyakorlati hitvallásának aktualitása nem a közel négyszáz évvel ezelőtti filozófiai, pszichológiai vagy éppen pedagógiai nézeteinek korszerűségében rejlik, hanem az oktatásra vonatkozó rendszerelméleti felfogásban. A comeniusi oktatási rendszer homogenitása kifejezésre jut egyrészt az oktatási rendszert alkotó elemek alapos kidolgozásában (célok, alapelvek, tartalom, módszerek, eszközök, szervezeti formák), másrészt az alkotó komponensek közötti kapcsolatok, kölcsönös feltételezettségi és meghatározottsági viszonyok kidolgozottságában.

Bár a századunk elejéig tartó pedagógiai gondolkodás pszichológiai, filozófiai, sőt tantárgypedagógiai szempontból is nagymértékben gazdagította a comeniusi örökséget, azt azonban rendszerelméleti felfogásában meghaladni nem tudta.

A századfordulón és különösen a század elején kibontakozó reformpedagógiai irányzatok komoly bírálatnak vetették alá a klasszikus didaktika bizonyos tételeit, sok vonatkozásban előremutató paradigmaticus tételeket fogalmaztak meg; azonban nem tudtak kimunkálni egy minőségileg magasabb szintű egységes oktatási rendszert.

A fentiekből fakadóan a ma kialakulóban levő és még távolról sem lezárt didaktikai paradigmákat tulajdonképpen Comenius oktatási rendszerének paradigmáival kell összevetnünk, mind a nevelés cél- és feladatrendszere, az oktatás tartalma, a tanítási-tanulási folyamat lényege, a módszerek és eszközök, mind pedig a szervezeti módozatokról vallott felfogás és alapvető beállítódás tekintetében.

A „klasszikus” és a „korszerű” didaktika összehasonlításának a szakirodalomban vannak már előzményei. Ebben az összefüggésben meg kell említenünk *I. Cerghit* Az oktatás módszerei című munkáját, melyben e szembeállítás a módszerek vonatkozásában végzi el (*Cerghit, I.: Metode de învățământ, EDP, Bukarest, 1980. 78-80. p.*) Hivatkozunk még *Radu I.* kolozsvári pszichológus professzor megállapításaira is, aki a „klasszikus” didaktika és a „korszerű” oktatásmélelet összevetését a megismerés vonatkozásában végzi el, és azt az érzéki és a logikai megismerés felfogásában jelentkező minőségi különbségek feltárásával mutatja ki. (*Radu I.: Introducere în didactica, UBB, 1988; 10-11. p.*)

Ez esetben mi arra vállalkozunk, hogy a klasszikus didaktika és napjaink didaktikai paradigmáit összehasonlítsuk és táblázat formájában felvázoljuk a minőségi különbségeket.

A „klasszikus” didaktika paradigmái	A „korszerű” didaktika paradigmái
<i>A nevelés embereszménye, cél- és feladatrendszere</i>	
1.) A nevelés embereszményét vagy a valláserkölcsekből (Comenius), vagy az etikából ( <i>Herbart</i> ), vagy pedig a gyermek fejlődési szakaszainak sajátosságaiból vezeti le. (Id. reformkor pedagógiája).	1.) A nevelés embereszményét a társadalom aktuális és távlati követelményei alapján határozza körül, felvázolva a tudományos, technikai, kulturális, esztétikai, etikai stb. követelményekből fakadó emberi tulajdonságok rendszerét.
2.) A nevelési eszmény elvont és túl általános (harmonikus embertípus, a túlvilágra való felkészítés, jellemes ember alakítása stb.).	2.) A nevelési eszményt lebontja általános, köztes és azonnali műveltesített célok és feladatok rendszerére.
3.) Mivel az embereszmény túl általános, így annak gyakorlati megvalósítása és elérése lényegében sohasem lehetséges.	3.) Mivel kidolgozza a fejlettségi szinteknek megfelelő cél- és feladatrendszert, a kitűzött tulajdonságok időben kialakíthatók, felférhetőek és értékelhetők.
4.) A nevelési eszmény és cél lényegében alkalmazatlan mind az oktatási folyamat rendszerének megtervezésére, az ismeretek szelekciójára és rendszerezésére, a módszerek és eszközök kiválasztására, mind pedig az oktatási folyamat hatékonyságának állandó jellegű felmérésére és értékelésére.	4.) A cél- és feladatrendszer az oktatási rendszer központi kategóriáját képezi, egyidőben iránytszabó, szelekciós, integráló, valamint felmérő és értékelő funkciókat tölt be.
<i>Az oktatás tartalmának megítélése</i>	
1.) Az oktatás tartalmát úgy tekinti, mint a tanítás-tanulás alapvető célját, amennyiben az ismeretek közvetítése és rögzítése kimeríti az oktatási folyamat rendeltetését.	1.) A tartalom egyidőben cél és eszköz státuszában vizsgálja. <i>Cél</i> , amennyiben a korszerű általános és szakműveltség elsajátítása napjaink oktatásának is egyik alapvető feladata. A személyiség fejlesztésének szempontjából viszont, az eszköz szerepét tölti be, amennyiben az ismeretek felfedezésének folyamatában a tanulót el kell juttatni a célrendszerben foglalt tulajdonságok szintjére.
2.) Az oktatás alapvető feladata az enciklopedikus (panszofikus) ismeretek átadása.	2.) Az oktatás alapvető feladata az interdisciplinaritás keretei között, olyan „nyitott” általános- és szakműveltséget megalapozó ismeretek művelési felfedeztetése, amelyek alkalmasak az állandó átstrukturálódásra, integrálódásra és továbbfejlesztésre.

<p>3.) Mivel az egész életre szóló, változatlan, kész ismeretek átszarmaztatására fekteti a hangsúlyt, szinte kizárólagosan csak a memória fejlődését tudta biztosítani.</p>	<p>3.) Mivel a megismerést a tanulói felfedező tevékenységeként fogja fel, az emlékezet fejlesztésén túlmenően a flexibilis, divergens, magasabbrendű értelmi képességek fejlesztésére fekteti a hangsúlyt (szелеktiv emlékezet, divergens gondolkodás, alkotó képzelet stb.).</p>
<p>4.) Az oktatás tartalma tapasztalati, induktív módon rendszerezett, empirikus ismeretek összessége.</p>	<p>4.) Az oktatás tartalma a tudományos megismerés eredményeit tükrözi, pszichopedagógiai szempontok szennit szelektált, rendszerezett és integrált ismeretek (tények, adatok, fogalmak, szabályok, törvények, elméletek stb.) rendszerét öleli fel.</p>
<p>5.) Az oktatás tartalma egyszerűen az adatok és tények egymásmellérendeléséből tevődik össze. A szenzorialista és pragmatikus szemléletmód függvényében az azonnali alkalmazásra alkalmas ismeretek megtanítását tette szükségessé.</p>	<p>5.) Olyan formalizált és szimbolizált ismeretek rendszerének a kidolgozását tekinti feladatának, amely lehetővé teszi a „tárgyi konkrétól” a „logikai konkrétóhoz” való felemelkedést, valamint innen a változatos körülmények közötti alkalmazáshoz vezető utak és szintek bejárását.</p>
<p>6.) „Tartalomcentrikus” beállítódásánál fogva az oktatás folyamata elsődlegesen informatív jellegűt.</p>	<p>6.) Mivel az ismereteket a tanulók saját felfedező tevékenységük révén asszimilálják, előterbe kerül a tanulók személyiségének fejlesztése, kidomborodik tehát az oktatás formatív jellege.</p>
<p><i>A tanítás-tanulás folyamatának felfogása</i></p>	
<p>1.) A tanulást mint a tudomány által már kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértéseként és rögzítéseként fogja fel. A tanulót szinte kizárja a megismerés és felfedezés folyamatából.</p>	<p>1.) A tanulást mint újrafelfedező tevékenységet értelmezi, s így a tanuló aktív részese az információk feldolgozásának.</p>
<p>2.) Az információk forrásának az érzéki tapasztalást (szemlélődést) tekinti.</p>	<p>2.) Az információk forrásának a cselekvést tekinti.</p>
<p>3.) A megismerés a tárgyak és jelenségek megfigyelésére irányul, a kialakított érzékletekre és képzetekre épít.</p>	<p>3.) A megismerés lényege és alapja a tárgyakkal és azok szimbólumaival végzett materiális/materializált és intellektuális tevékenység.</p>
<p>4.) A fogalmat egyszerűen a képzet és a szó asszociációjának tekinti, minek következtében a fogalom tartalma és terjedelme esetleges, szegényes: szemantikai tartalma pontatlan, szemiotikai értéke alacsony szinten marad.</p>	<p>4.) A fogalom a gondolkodási műveletek segítségével, a nyelv és beszéd síkján végzett intellektuális cselekvések eredménye. Így a fogalmak tartalma és a velük végezhető műveletek egyidőben egyre magasabb gondolkodási struktúrába szerveződnek.</p>
<p>5.) Szakadék jön létre az érzéki és logikai megismerés között</p>	<p>amelynek következtében a logikai megismerés többnyire mechanikus és passzív.</p>
<p>6.) A tanulás motivációja nagyobbára külső, szegényes és elsősorban a közvetlen pragmatikus érdekek által meghatározott. Ennek következtében a tanulás többnyire kényszerjellegűt.</p>	<p>6.) A tanulás motivációja a társadalmi és a reális egyéni érdekek egységére épül. Ennek következtében olyan belső energiákat aktivizáló és mozgósító tényezőzt képvisel, amely lehetővé teszi a tanuló optimális énbetetését a feladatok és problémák megoldásában.</p>

7.) A tanuló értelmi fejlődését és fejlesztését elsősorban az ismeretek mennyiségi és minőségi felhalmozódásaként értelmezi.	7.) A fejlődést és a fejlesztést a pszichikus struktúráknak a tevékenységben megvalósuló szerveződésének és egyre magasabb szintekre való integrálódásának eredményeként fogja fel.
<i>A tanár-tanuló viszony értelmezése</i>	
1.) Az oktatás folyamata tanárközpontú. A tanuló a tanár által közvetített információk befogadója.	1.) Az oktatás folyamata tanulócentrikus. A tanár a tanuló megismerő tevékenységének a megtervezője, megszervezője és irányítója.
2.) A tanár a nevelés alánya, a tanuló pedig a nevelés tárgya.	2.) A tanuló a nevelés tárgya és alánya egyidőben, a tanár pedig a tanuló személyiségfejlesztésének irányítója, társadalmi megbízottja és felelőse.
3.) A tanár a tudományos ismeretek elsőrendű forrása és közvetítője.	3.) Az ismeretek forrása a valóság tárgyaival és jelenségeivel, illetve azok szimbólumaival végzett materiális és intellektuális tanulói tevékenység. A tanár szerepe a tanulási helyzetek megtervezésében, kivitelezésében, felmérésében és értékelésében jut kifejezésre.
4.) A tanár a tanuló fejlődését úgy fogja fel, mint a közvetlen, külső, azonnali hatások eredményét, tehát a hatás és a fejlődés között, egyszerű ok-okozati összefüggést állapít meg.	4.) A fejlődés a tanuló autentikus tevékenységének az eredménye, tehát „hatás → tevékenység → szerveződés-integrálódás → fejlettségi szint” viszonyrendszerével állunk szemben.
5.) A tanár-tanuló kapcsolat autokratikus jellegű, az abszolút tanári tekintély tiszteletben tartására épít.	5.) A kapcsolat demokratikus jellegű, közös együttműködésen alapuló, kölcsönös tiszteletrre épít.
<i>A módszerek és az eszközök értelmezése</i>	
1.) A módszerek a tanár tevékenységének a kivitelezését teszik lehetővé, tehát információkövetítő jellegük kerül előtérbe.	1.) A módszerek a tanulók tevékenységének kivitelezését biztosítják, cselekedtető, formatív jellegük domborodik ki.
2.) Nagybőrből a már kimunkált „kész” ismeretek tanár általi közvetítésének szolgálatában állanak.	2.) A tanulók újrafelfedező tevékenységének a kivitelezését szolgálják.
3.) A módszerek alkalmazásában a figyelmet a tanár saját tevékenységére irányítja, tehát a tanítás hatékonysága a tanár tevékenységétől függ.	3.) A módszerek hatékonysága attól függ, hogy milyen mértékben sikerült a tanulók tevékenységét kivitelezetni, tehát a tanítási módszerek hatékonysága a kiváltott tanulói tevékenység mértékétől és szintjétől függ.
4.) A tanár által alkalmazott módszerek nem alakulhatnak és nem is alakulnak át a tanuló „tanulási” módszereivé.	4.) A tanár által alkalmazott felfedeztetés módszerei átalakulnak a felfedezés módszereivé is, tehát a tanítás módszerei egyben a tanulás módszerei is.
5.) A tanár által alkalmazott módszerek nem egy esetben merev, rutinszerű receptúragyűjtemény formáját öltik.	5.) A módszerek, eljárások és az eszközök állandó kombinációjával állunk szembe, a cél- és feladatrendszer, a megadott tartalom, a tanulók fejlettségi szintje függvényében, ezek dinamikus és változatos tanítási-tanulási stratégiákba szerveződnek.
6.) Klasszikus felfogásban a módszerek alkalmazásakor többnyire csak az életkori sajátosságokat veszik figyelembe.	6.) A differenciált oktatás eleve feltételezi a csoportos, egyéni, sőt az egyéniesített munkaformák alkalmazását is, ami objektíven szükségessé teszi az egyéni pszichikus sajátosságok figyelembevételét.

7.) A didaktikai eszközök elsődlegesen a tanár bemutató, szemléltető tevékenységében objektívalódnak, tehát a tanár információközvetítő tevékenységének rendelődnek alá.	7.) Az eszközök a tanulók materiális/materializált, intellektuális tevékenysége kivitelezésének alapvető előfeltételeit képezik, tehát a tanulók által felhasználtak és alkalmazottak.
8.) Az eszközök szerepe az információk közvetítésére korlátozódik.	8.) Információközvetítő jellegüknél túlmenően előtérbe kerül cselekedtető, információkat feldolgozó szerepük.
<i>Az oktatás szervezeti formái</i>	
1.) Az oktatás szervezése az életkori sajátosságok merev felfogásához alkalmazkodik, ennek függvényében dolgozza ki mind az oktatás tartalmát, mind pedig az osztályrendszerben történő frontális tanítás módozatait.	1.) Az oktatást differenciáltan szervezi meg, mind a tartalom, módszerek, mind pedig a kivitelezés szervezési módozatait illetően.
2.) Az oktatás szervezésének a kérdése mereven ráépül a tükrözésemélet szenzorialista mozzanataira, és ennek függvényében alapítja meg a tanítási órák egymásutániségét, egymásrtevődését.	2.) A korszerű cselekvésszichológia függvényében a megismerés folyamatát a maga integrált egységében értelmezi, és a tanítási órák folyamatát úgy fogja fel, mint a materiális/materializált és intellektuális tevékenységmódozatok egymást feltételező és kiegészítő hierarchikus rendszerét.
3.) A frontális munkaforma keretei között a megismerés alanya és az ismeretek közvetítője a tanár. A tanuló egyszerűen a megismerés tárgya.	3.) A differenciált szervezési munkaformák keretei között a tanuló egyidőben a felfedezés tárgya és a felfedezés aktív alanya.
<i>Felmérés-értékelés, szabályozás-önszabályozás</i>	
1.) Az ellenőrzés és szabályozás kizárólagosan a tanárra hárul, s a tanuló passzív módon tudomásul veszi a tanár értékelését és minősítését.	1.) A tanuló aktívan részt vesz önmaga tevékenysége és teljesítménye értékelésében, s így átalakul a szabályozás és önszabályozás aktív tényezőjévé.
2.) Az ellenőrzés elsődlegesen az ismeretek mennyiségi elsajátítására vonatkozik, nagyobbára szituatív reprodukálást igényel.	2.) A tanuló iskolai teljesítményére irányul, tehát az ellenőrzés az ismeretek logikus rögzítésén túl, figyelembe veszi a többi intellektuális és a nonintellektuális tényezőket is.
3.) A felmérés konstatatív és statikus jellegű.	3.) A felmérés dinamikus és fejlesztő értékű.
4.) A szabályozás és önszabályozás a megadott keretekhez mint „zártrendszerhez” való merev visszacsatolást jelent.	4.) A szabályozás és önszabályozás mint „nyílt rendszer” elsősorban nem a megadott, hanem a fejlődő társadalom követelményeinek megfelelő tanulói fejlesztés viszonyításában jut kifejezésre.

A bemutatott alapvető szemléletmódból fakadó paradigmatisus különbségek és eltérések, nem jelentik a hagyományos didaktika teljes tagadását, hanem a minőségi új kibontakozásának tendenciáit. A minőségi különbségek szembesítése, az alapvető eltérések felvázolása, az új szemléletmódból eredő elvárások hangsúlyozása nyilván nem lehet öncélú, hanem alapját kell hogy képezze egy olyan korszerű tudományos kutatásnak, amely kidolgozza a jövő század elméleti és gyakorlati oktatási rendszerének modelljét.