

Magyar

42

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1963/1



MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXIII. évfolyam — Új folyam, III. kötet, 1. szám

A szerkesztőbizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS
ÁRPÁD, NAGY SÁNDOR, RÉVÉSZ IMRE akadémikus, SZARKA JÓZSEF

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

A BUDAPESTEN 1962. OKTÓBER 4-ÉN ÉS 5-ÉN MEGTARTOTT NEMZETKÖZI PEDAGÓGIAI MUNKAÉRTEKEZLET ANYAGA

<i>Mátrai László</i> bevezető szavai	1
<i>Nagy Sándor</i> : Az oktatási folyamat strukturális kérdései	2
<i>Szarka József</i> : A nevelési folyamat korszerűsítésének kérdései	9
<i>Fehérvári Gyula</i> : Az oktatási folyamat korszerű felfogásának metodikai kérdései	13
<i>Kiss Árpád</i> : A teljesítményszint vizsgálatának néhány eredménye	18
<i>Danyilov, M. A.</i> : Az oktatási folyamat időszerű kutatási problémái	25
<i>Penchersky, M.</i> : A lengyel iskolák kísérletei az oktatási folyamat korszerűsítésére	34
<i>Vaňa, Josef</i> : A tanulás problémái	47
<i>Vasziljev, Christo</i> : A tanítási óra eredményessége az általános iskolai oktatásban	53
<i>Popescu-Neveanu, Paul</i> : A Román Népköztársaságban folyó pedagógiai munka néhány eredménye	63
<i>Lehmann, Heinz</i> : Az iskolai tanulás nagyobb önállósága és aktivitása felé	68
 <i>Hazai hozzászólások :</i>	
<i>Faludi Szilárd</i> , 73; <i>Szokolcsky István</i> , 75; <i>Kelemen László</i> , 79; <i>Veress Judit</i> , 82; <i>Faragó László</i> , 84; <i>Juhász Ferenc</i> , 89; <i>Gáspár László</i> , 92; <i>Bánfalvi József</i> , 96.	73
<i>Nagy Sándor</i> : A konferencia értékelése	101
<i>Jausz Béla</i> záró szavai	108

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Egyetem pedagógiai tanszéke

A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható :

az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111 — 010
MNB egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI
KÖNYVBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZ-
PONTI HIRLAP IRODÁNÁL, Budapest V., József nádor tér 1. Telefon: 180—850.
Csekk számla: egyéni 61.257, közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta
nagyobb árusítói helyein is.)

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK
NEGYEDÉVI FOLYÓIRATA

LXIV. ÉVFOLYAM — ÚJ FOLYAM, IV. KÖTET

Főszerkesztő
NAGY SÁNDOR



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST, 1964

A MAGYAR PEDAGÓGIA ÍRÓI 1964-BEN

Arató Ferenc
Bajkó Mátyás
Balogh Jenő
Barna Gyula
Bódi Ferenc
Burka Endre
Eiben Ottó
Fljaksz, Sz. Sz. (Ivano-Frankovszk)
Fürjes József
Gáspár Kálmánné
Grisin, E. A. (Ivano-Frankovszk)
Heksch Ágnes
Jáki László
Jausz Béla
Jóboru Magda
Kardos Győző
Kárteszi Ferenc
Kaszás Imre
Katona Katalin
Kériné Sós Júlia
Kiss Árpád

Kiss György
Kiss József
Kottay Ferenc
Köte Sándor
Láng Róbert
Lányiné Engelmeyer Sarolta
Mann Miklós
Mészáros István
Nagy József
Pásztor József
Rókusfalvy Pál
Simon Gyula
Sipos Istvánné
Szabolcs Ottó
Temesi Alfréd
Terényi Lajos
Tóth Lajos
Turcsányi Tibor
Vág Ottó
Végvári István
Zibolen Endre

TARTALOM

Tanulmányok:

<i>Arató Ferenc</i> : Adalékok a magyar népiskolai tanterv történetéhez	248—255
<i>Bajkó Mátyás</i> : A román köznevelés reformja	198—212
<i>Balogh Jenő</i> : A személyiség nevelése a rajztanításban	320—342
<i>Barna Gyula, Láng Róbert, Nagy József</i> : A komplex didaktográf	47— 57
<i>Bódi Ferenc</i> : Iskolareform és történelemoktatás	369—376
<i>Burka Endre—Jáki László</i> : A testnevelési óra órarendi elhelyezésének problémái	384—393
<i>Fürjes József</i> : Tanítógépek a pedagógusok vezetésével folyó tanításnál	23— 31
<i>Grisin, E. A. és Fljaksz, Sz. Sz.</i> (Ivano-Frankovszk): A V. I. Lenin úttörőszervezet munkájának pedagógiai alapjai	58— 77
<i>Heksch Ágnes</i> : Kazinczy Ferencnek vélekedése az alsóbb iskolák organisatioja dolgában (Eredeti kézirat)	394—407
<i>Jausz Béla</i> : A szarvasi nevelőképzés 100 éve	78— 81
<i>Jóború Magda</i> : A középiskola jövőjéről	117—122
<i>Kardos Győző</i> : Egy múlt századbeli iskolai anyakönyv	408—417
<i>Kárteszi Ferenc</i> : A középiskolai tanárképzés módszertani kérdései	137—149
<i>Katona Katalin</i> : Távlatok és egyéni életcélok	166—183
<i>Kériné Sós Júlia</i> : Egy régi magyar professzor, Kerekes Ferenc, 1784—1850	229—257
<i>Kiss Árpád</i> : A programozott tanítás és a tanítógép	5— 22
<i>Kiss József</i> : Komplex pedagógiai feladatok a történelemtanításban	353—368
<i>Kottay Ferenc</i> : Osztályfőnöki nevelő munka a középiskolában	184—197
<i>Köte Sándor</i> : Kemény Gábor pedagógiai öröksége (1883—1948)	99—109
<i>Mann Miklós</i> : Az 1885-ös történeész kongresszus és a történelemtanítás	377—383
<i>Mészáros István</i> : Magyar nyelvű iskolai oktatásunk 15. századi kezdetei	213—228
<i>Pásztor József</i> : Nevelési feladataink és az egésznapos iskola	299—319
<i>Szabolcs Ottó</i> : Linearitás és koncentricitás az általános- és középiskolai történet-tanításban	343—352
<i>Terényi Lajos</i> : Tanítógép építése	32— 46
<i>Tóth Lajos</i> : Békna Gyula pedagógiai munkássága és a szarvasi nevelőképzés	82— 98
<i>Turcsányi Tibor</i> : A tudományos előrelátás problémája az oktató munkában	287—298
<i>Vág Ottó</i> : A nevelés szerepe a személyiség alakulásában	150—165
<i>Zibolen Endre</i> : Pedagógiánk feladatai a tehetségek kibontakoztatásában	123—136

Közlemények:

Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv, 67. sz. fő feladat	1— 4
Az MTA Pedagógiai Bizottsága	115, 277—285
Beküldött könyvek és folyóiratok	116, 286, 423

Szemle:

<i>Eiben Ottó: Kontra György: A fejlődő gyermek.</i> Budapest, Gondolat, 1963	423
<i>Gáspár Kálmánné: Charlotte Bühler: Psychologie im Leben unserer Zeit.</i> München u. Zürich, Droemer—Knaur, 1962	275—277
<i>Kaszás Imre: Világnézeti nevelésünk természettudományos alapjai.</i> Budapest, Tankönyvkiadó, I. és II. 1963	266—269
<i>Kiss György: Gronlund, N. E.: Sociometry in the Classroom.</i> New York, 1959	114—115
<i>Köte Sándor: Középiskolásaink történelmi dolgozatai (Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny).</i>	112—114
<i>Lányiné Engelmeyer Ágnes: A szocialista pedagógia feladatai a tehetségek kibontakoztatása területén (Hozzászólás)</i>	418—420
<i>Rókuszfalvy Pál: A gondolkodás lélektani kutatása: Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás és Kelemen László: A 10—14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása.</i> Mindkettő Akadémiai Kiadó, 1963.	269—272
<i>Simon Gyula: Acta Universitatis Debreceniensis... Tomus VIII. Series... pedagogica.</i> Budapest, Tankönyvkiadó, 1962	110—112
<i>Gaal Mózes (1863—1936)</i>	256—258
<i>Sipos Istvánné: Földes Éva: Népoktatási, népnevelési törekvések a korai anti-feudális népi-forradalmi mozgalmakban.</i> Budapest, Akadémiai Kiadó, 1964.	420—422
<i>Temesi Alfréd: Tanulmányok a neveléstudomány köréből,</i> 1962. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1963	258—266
<i>Véghvári István: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis.</i> Gyűjtemény. Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1958	273—275

A Budapesten 1962. október 4-én és 5-én megtartott nemzetközi pedagógiai munkaértekezlet anyaga¹

MÁTRAI LÁSZLÓ BEVEZETŐ SZAVAI:

Tisztelt Konferencia!

A Magyar Tudományos Akadémia II. Osztályának Vezetősége az elmúlt esztendőkből ismételtelen foglalkozott a neveléstudomány helyzetével, feladataival, perspektívaival. Ez teljesen érthető jelenség olyan időszakban, amelyben minden eddigihez viszonyítva jelentékenyen növekszik a tudomány társadalmi felelőssége, ennek következtében szükségképpen növekednie kell súlyának és befolyásának. Olyan időszakban, amikor az iskolareformmal kapcsolatos 1961. évi III. törvény célkitűzései határozzák meg a köznevelés fő perspektíváját, érthető módon az előtérbe kerülnek azok a kutatási feladatok, melyek a törvény minél színvonalasabb végrehajtásának pedagógiai feltételeit vannak hivatva megteremteni, illetve a feltételek kialakulását elősegíteni.

Közeledő VIII. pártkongresszusunk irányelvei többek között utalnak arra, hogy a már eddigiekben elért kétségtelenül nagy eredmények ellenére „Az oktatási reform megvalósítása... jórészt *ezután* következik...”; ebben az összefüggésben nyilván arról van elsősorban szó, hogy ehhez „meg kell teremteni a szükséges anyagi feltételeket”, de talán nem túlzás azt állítani, hogy a szükséges *pedagógiai* feltételek megteremtése tekintetében is igen sok még a tennivaló.

Úgy gondolom, hogy a nagy jelentőségű reform pedagógiai feltételeinek megteremtése, illetve a jelenleginél magasabb szintre való emelése, s ezzel egy-egyben saját ismeretrendszerének és törzsanyagának továbbfejlesztése — jelen pillanatban ez a pedagógia legfőbb feladata, mondhatni: történelmi hivatása. Nem véletlen éppen ezért, hogy az Országos Távlati Kutatási Terv olyan differenciáltan tartalmazza a neveléstudomány kutatási teendőit, s a fő feladaton belül megjelölt négy nagy téma egyikéül kiemeli azt a témát is, mely éppen a most kezdődő munkaértekezlet tárgya, vagyis az oktatási folyamat problematikáját.

Mindezek a körülmények s az Akadémia Osztályának az általa gondozott tudományok, köztük a neveléstudomány sorsáért és jövőjéért érzett felelőssége együttesen éppen elégséges módon indokolják egyrészt a munkaértekezlet megrendezésének szükségességét, másrészt meghatározzák annak jellegét, célkitűzését, tematikáját. A szocialista köznevelés fejlődésének abban a periódusában, melyben a nevelés hatékonyságának növelése érdekében közelebb kell hozni az iskolát az élethez, össze kell kapcsolni az oktatást a termelő munkával, — mindenképpen egyik legjelentősebb kérdésnek kell elismerni a munkaértekezlet témáját, nem vonva le ezzel semmit egyéb pedagógiai témák jelentőségéből. „Az oktatás folyamatának strukturális kérdései”, valamint az oktatás nevelési és módszertani

¹ A munkaértekezlet fő referátumát, NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamat strukturális kérdései című tanulmányát a Magyar Pedagógia 1962. évi 2. számában közzétük.

vonatkozásai mindenképpen centrális kérdései a neveléstudomány aktuális elméleti problematikájának.

Ezért az Akadémia II. Osztálya már korábban úgy vélte és most is úgy látja, hogy egy olyan munkaértekezlet lehetőségeinek megteremtésével, mely az említett kérdéseket megvitatja, a maga részéről is hozzájárulhat a neveléstudomány fejlődésének segítéséhez, az aktuális feladatok fokozott tudatosulásához, az ezekkel kapcsolatos nézetek kicserélődése útján bizonyos megoldási javaslatok körvonalainak kibontakozásához.

Abban a reményben, hogy ez a munkaértekezlet a rendelkezésre álló viszonylag rövid idő alatt is hasznosítani tudja majd az említett lehetőségeket, szeretettel üdvözlöm a megjelenteket, köztük LUGOSY JENŐ oktatásügyi miniszterhelyettést, a Szovjetunió és a népi demokratikus országok pedagógiai szakembereit, és jó munkát kívánva valamennyiüknek, az értekezletet megnyitom.

NAGY SÁNDOR: AZ OKTATÁSI FOLYAMAT STRUKTURÁLIS KÉRDÉSEI

(A főreferátum rövid összefoglalása)

A mostani napokban szerte a szocialista világban élénken foglalkoznak az iskolai oktatás továbbfejlesztésének, az oktatási folyamat korszerűsítésének kérdéseivel. Megélénkült viták a pedagógiai elméleti munkában, új megoldási módokat kereső erőfeszítések a pedagógiai gyakorlatban — a fejlődés jelenlegi szakaszának általános velejárói.

Ez a helyzet szükségszerűen alakult ki és szervesen összefügg azokkal a törvényszerűségekkel, melyek a szocializmus építése során hatnak, azokkal a megnövekedett igényekkel, melyeket a szocialista társadalom támaszt az embernevelésével, ezen belül az iskolai oktatással szemben.

Hazánkban is széles perspektívákat nyitott az iskolák oktató-nevelő munkája előtt a párt és kormány által elvileg körvonalazott és feladattá tett iskolareform. Az iskolának az élethez való közelebb hozása, ennek érdekében a tanítandó anyag korszerűsítése, s mindezek útján, valamint az oktatás és termelő munka összekapcsolása által a nevelés hatékonyságának növelése — mind olyan követelmények, melyek a legszorosabb összefüggésben vannak társadalmunk aktuális és perspektivikus igényeivel; egyszersmind olyan követelmények, melyek elengedhetetlenül megkívánják annak megvizsgálását: milyen változtatásokat kell végrehajtani az oktatásban szerkezeti, szervezési és módszertani vonatkozásban, milyen kihasználatlan tartalékokat tudunk feltárni az oktatásban, hogy az új igényeknek megfeleljünk? Milyen feladatai vannak az oktatás elméletének és milyen teendői lehetnek a gyakorlatnak, hogy az oktatás kívánatos szintjét, mielőbb elérjük?

Ezt a szintet társadalmunknak a nevelést mélyen befolyásoló és meghatározó mozgástörvényein kell mérni, mindenekelőtt pedig azokhoz a reális perspektívákhoz kell viszonyítani, melyek a *szocialista demokratizmus* további kiszélesedése irányába mutatnak, s melyek különös élességgel világítanak rá a *tevékeny, kezdeményező ember* nevelésének, az *aktív, alkotó személyiség* kibontakoztatásának lelkesítő feladatára.

Ez a feladat természetesen a nevelés egészére vonatkozik; nem volna célszerű ennek feltételeit egyszerűen csak az oktatási folyamatban keresni, még abban az esetben sem, ha ebbe — legalább részlegesen — a munkaoktatást is.

belefoglaljuk. Emellett és ezen túl az említett nagy feladat megkívánja, hogy a pedagógia több nagy kérdését egyidejűen művelve, az elméletet és gyakorlatot széles fronton vigyük előre, többek között a *szocialista erkölcsi nevelés* egészében, s ezzel egységben a *közösségi nevelés* alapvető kérdéseiben. Ennek hangsúlyozása mellett azonban nem kétséges, hogy alapvető teendők jelentkeznek az oktatási folyamat korszerűsítése tekintetében, s ezen a területen mindenképpen időszerű levonnunk azokat a konzekvenciákat, melyekre az imént körvonalazott történelmi helyzet kötelez.

Az előbb elmondottakat úgy is meg lehet fogalmazni, hogy bár nem lehetne egyet érteni azzal a felfogással, mely a jelenkori pedagógiai fő teendőket kizárólagosan az oktatási folyamat jobbításának kérdéseire szűkíti le, mivel ez mellőzését jelentené a nevelés már nagy fontosságú kulcskérdéseinek, azzal mindenesetre egyet lehet érteni, hogy az oktatási folyamat korszerűsítése maga is egyike ezeknek a kulcskérdéseknek.

Csak örülni lehet tehát annak, hogy a Magyar Tudományos Akadémia II. Osztályának Vezetősége már 1960-ban elhatározta, lehetővé teszi a neveléstudomány számára, hogy e nagy fontosságú kérdésben a specialisták egy csoportja az Akadémia égisze alatt a szükséges kollokviumot lefolytassa.

Az 1960-as határozat óta bizonyos nem jelentéktelen változások is bekövetkeztek, melyek témánkat, az oktatási folyamat korszerűsítésének szerkezeti, nevelési és módszertani vonatkozásait lényeges pontokon érintik. Arra az egyre szélesebb körűen kibontakozó nemzetközi érdeklődésre gondolok, amely időközben e téma felé fordult, s azokra a kísérletezésekre, melyek — elsősorban a Szovjetunióban, de az utóbbi időben hazánkban is — e téma vonatkozásában kibontakoztak vagy kibontakozóban vannak.

Ez a körülmény természetesen csak fokozza az Akadémia 1960-as ilyen irányú határozatának jelentőségét és csak aláhúzza ennek a munkaértekezletnek a felelősségét. Nem felesleges ugyanakkor megemlíteni, hogy ez a munkaértekezlet természetesen csak egy lehetőség a sok közül, mely a tárgyunkban adott problematikát tudatosítani és a lehetséges helyeken előrevinni hivatott; nyilvánvaló, hogy éppen ezért nem lehet sem többnek, sem kevesebbnek tekinteni, mint az Akadémia Pedagógiai Bizottságának hozzájárulását a köznevelésünk széles frontján e kérdésekben megnyilvánuló érdeklődés és tevékenység segítéséhez; a megfelelő szemlélet kiformálásához és bizonyos megoldási módozatok kimunkálásához.

Ha most e munkaértekezlet kezdetén megkísérelnénk számba venni azokat a koncepciókat, melyek a szocialista pedagógia nemzetközi és hazai viszonylatában az oktatási folyamat korszerűsítését célba vették, akkor ezeknek a koncepcióknak néhány sajátos típusát máris meg lehetne nevezni. Nem vállalkozhatom arra, hogy e koncepciókat hiánytalanul felsorolni megpróbáljam, csupán utalni szeretnék néhányra.

Van olyan korszerűsítési elképzelés, mely az oktatási folyamat egészét érinti, mindenekelőtt abban az értelemben, hogy a tartalom helyesen felismert pedagógiai logikája legyen az alapvető meghatározó tényező a folyamat felépítése tekintetében, annak tematikusan átfogható szakaszaiban. Ugyancsak az oktatási folyamat egészét érintő korszerűsítési elképzelés az, mely — az előbbivel szerves rokonságban — az egész munka nagyobb motiváltságában, a tanulók lényegesen magasabb tudatosságában és aktivitásában, ennek az aktivitásnak végre tömeges mértékben történő kibontakozásában látja a korszerűsítés fő útját-módját.

Más elképzelésekről azt lehet mondani, hogy az oktatási folyamat szerkezeti

elemei közül elsősorban egyet vesznek célba s ennek a jelenleginél magasabb szintű megvalósulása útján kívánják a mindmáig fel nem tárt tartalékokat az oktatás hatékonysága növelésének szolgálatába állítani. Neveléstudományi szempontból ebben a vonatkozásban alighanem a legnagyobb jelentőségűek közé tartozik az a kutatás, mely hazánkban — sajnálatosan — csak igen kevésbé ismert, s melynek eredményét a Magyar Pszichológiai Szemle ez évi 2. száma közölte N. L. LANDA szovjet kutató tollából „A tanulók racionális gondolkodási módszerekre való tanítása és az algoritmusok problémája” címen. Ez a kutatás mindekelőtt az oktatási folyamatnak azt a fő mozzanatát befolyásolja mélyrehatóan, melyet elemzésnek nevezünk. Ismeretes, hogy más javaslatok mindekelőtt az ellenőrzésen ismert fő mozzanatnak az oktatási folyamat szerves részévé tételét sürgetik.

Vannak olyan elképzelések is, melyek szintén az oktatási folyamat egészére s nem csupán annak egy szerkezeti elemére vonatkoznak, azonban nem alapvetően elvi-szemléletmódbeli vonatkozásban, hanem főképpen módszertani vonatkozásban. A korszerűsítési elképzeléseknek ezt a típusát a legmagasabb szinten és legvonzóbban az a megoldás képviseli, melyet az egyszerűség kedvéért szabad legyen a korszerűsítés SZTREZIKOZIN-féle útjának nevezni.

Évek óta folynak olyan kísérletek is — elsősorban a Szovjetunióban —, melyek a tanulók *öntevékenysége* lehetőségeinek feltárását végzik különböző életkorokban, s olyanok is, melyek a *csoporthmunkában* rejlő lehetőségeiket vizsgálják, s természetesen ezek is egy-egy lényeges aspektusát jelentik az oktatási folyamat korszerűsítésének.

Hazai viszonylatban széles körökben az említett megoldási típusoknak csak egy része ismeretes és közülük voltaképpen csak egy, az ún. MOSZKALENKO-féle elgondolás kapta meg mindmáig a viszonylag széles körű propagandát. Sokkal kevésbé propagált, de az egész folyamat korszerűsítését arányosabban elősegítő koncepciók sem ismeretlenek ugyan, azonban távolról sem hatnak eléggé a gyakorlatban kialakuló kísérletezés segítése vonatkozásában.

Kár volna mindekelőtt azt meg nem állapítani, hogy a jelenleg számba vehető koncepciók valamennyi változata — akár az egész folyamatot érintik, akkor annak valamely lényeges strukturális elemét — történelmileg jelentősnek tekintendő, és a maga módján nyilván valamennyien hozzájárulnak majd ahhoz, hogy a korszerűsítés területén előrelépjünk. Nehéz lenne elvitatni azoknak a koncepcióknak a jogosultságát, melyek az oktatási folyamat egészét illető szemléletbeli változásokat, új nevelő—növendék-viszony kialakítását, a neveltnak a pedagógiai alapviszonylatban betöltött új helyzetét, az alkotó tevékenységhez való elemi jogainak érvényesítését tekintik annak a fő szempontnak, melyet végre és *történelmileg első ízben tömegesen meg kell valósítani*. Ugyanakkor ezek az átfogó koncepciók csak a nagyobb realitás igényével léphetnek fel, ha felhasználják azokat a javaslatokat, melyeket az oktatási folyamat egyes részeit illető korszerűsítési elképzelések tartalmaznak. Nem kétséges éppen ezért, hogy azt a hatalmas erőt, mely gyakorló pedagógusok ezreire kiterjedő pedagógiai megmozdulásban, kísérletező, újító kedvben rejlik, célszerű volna úgy irányítani, hogy az egész oktatást érintő koncepcionális kérdések is figyelembe részesüljenek, miközben egyes részletkérdésekben értékes viták folynak; e viták értékét az *egész folyamat összefüggésében való látás* csak lényegesen magasabb szintre emelheti.

Mindezek után engedjék meg, hogy — mintegy emlékeztetőül — rámutassak néhány gondolatra abból a fő referátumból, melyet a munkaértekezlet meghívójával együtt kiküldtünk. Bár e referátum „Az oktatási folyamat korszerűsíté-

sének strukturális kérdései” címen megjelent a Magyar Pedagógia f. évi 2. számában, lehetséges, hogy a résztvevők közül többen csak régebben tudták azt olvasni, s így nem lesz talán fölösleges néhány motívumára utalni; így könnyebb lesz figyelemmel kísérni a korreferátumok gondolatmenetét is. Figyelembe kell azonban venni, hogy valóban csak néhány gondolatot lehet itt a fő referátumból megemlíteni, egyébként pedig alapjában ismertnek tekintve, sokféle részletének érintésétől — e munkaértekezlet viszonylag rövid időtartama miatt — el kell tekinteni.

A fő referátum mindenekelőtt utalni törekszik arra, hogy az oktatási folyamat korszerűsítésének alapvető szempontja és egyben perspektívája a XXII. kongresszuson megfogalmazódott, amikor, kimondatott, hogy a személyiség formálásának, a kommunista nevelésnek az alkotó munka legyen az alapja. Ebből következik, hogy a korszerűsítés perspektívája tárgyunk viszonylatában úgy jelölhető meg: az oktatási folyamat a maga egészében a jelenleginél sokkal magasabb szinten mutassa fel az alkotó munka jegyeit, illetve maga az oktatási folyamat egyre inkább besorolható legyen az alkotó munka fogalmába. S ami ezzel teljesen egyértelmű: tegye lehetővé és igényelje a tanulói aktivitásnak már sokat hangoztatott, de kielégítően mindmáig el nem ért megvalósulását. Továbbá: a korszerűsítés fő „mozgási iránya” olyan szemléletmód kialakítása legyen, mely együttes és széles körű erőfeszítéssel megvalósítja a gyermeki alkotó munka feltételeinek minél előbb történő biztosítását. „A gyermek és ifjú szerepének az oktatás folyamatában történő olyan értelmezése, mely lehetővé teszi, hogy az oktatás a nevelő és a tanuló közösség együttes, közös tevékenysége legyen s az ezt biztosító szemléletmód propagálása, a gyakorlatban tömeges mértékben történő érvényesítése: ez szinte az első számú biztosítéka annak, hogy korszerűnek tekinthető oktatási folyamatot valósítsunk meg”.

Azt mondhatja valaki: az aktivitást régóta emlegetjük, nincs ebben semmi új. Aki ezt mondja, e kérdés történelmi visszatérésének néhány sajátosságáról megfelelkezük. Mindenekelőtt arról, hogy az aktivitásnak ma lényegesen más a tartalma, mint akkor, amikor a maga korában mégoly korszerűnek tekinthető polgári pedagógiai irányzatok egyes ágazataiban megfogalmazódott; ezt a lényegesen más és gazdagabb, megváltozott tartalmat reményem szerint viszonylag jól tudta demonstrálni pedagógiai szerzők egész csoportjának az aktivitással kapcsolatos tanulmány-sorozata a Pedagógiai Bizottság ez évi akadémiai tanulmánykötetében. Ami azonban ennél is lényegesebb, az a teljesen megváltozott történelmi helyzet és a forradalmian megváltozott társadalmi viszonyok, melyek között ma a kérdés felmerül. Ki tagadhatná, hogy a mai napokban, amikor a XXII. kongresszus után, a szocialista demokrácia egészszéles fejlődésének, széles néprétegek alkotó aktivizálódásának, a dolgozó tömegekben rejlő hatalmas alkotó erő felszínre törésének olyan valóban megragadó történelmi időszakát éljük, akkor első ízben válik hajdanában egyoldalúan megfogalmazott pedagógiai jószándékból új tartalommal telítődött és a szocialista társadalom igényeivel reálisan alátámasztott célkategóriává az alkotó munka, a gyermekek alkotó aktivitása, öntevékenysége. Semmi túlzás nincs abban, ha azt mondjuk: mindezt eddig csak emlegettük, most azonban első ízben tömeges mértékben is meg kell valósítanunk. És nem lehet csak az iskolai munka bizonyos szektoraiban megkísérelnünk realizálni, nem lehet csak a tanítási órára vagy az órán- és iskolán kívüli tevékenységi körökre korlátozni, mert ezek között olyan ellentmondás éleződik, melynek feloldása megint csak a valódi aktivitásnak történelmileg első ízben megvalósítandó szükségessége felé mutat.

Ebből a teljesen elvinek tűnő álláspontból közvetlen konzekvenciák adódnak az oktatási folyamat szerkezetét illetően. Ezt a szerkezetet ugyanis a tanulók alkotó munkája, személyiségük megfelelő fejlesztése szempontjából nem lehet másképpen helyesen értelmezni, mint az ismeretszerzés és alkalmazás ciklikus váltakozását, melyben mind az ismeretszerzés, mind az alkalmazás megkapja a maga megfelelő arányát és funkcióját, s így mindenekelőtt az alkalmazások egész rendszerében reális didaktikai feltételeit biztosítjuk az aktív módon feldolgozott ismeretek alkotó felhasználásának.

A fő referátum megállapítja, hogy ebben a vonatkozásban — bizonyos kétségtelen előrelépés ellenére — koránt sincs minden rendben az oktatási folyamatban. Közismert, hogy a múltbeli ún. tanuló-iskola esetében az ismeretelsajátítás — bizonyos negatívumok ellenére és bizonyos korlátok között — arányaiban rendkívüli mértékben szorította háttérbe az alkalmazást; az alkalmazás itt széles értelemben nem volt fontos, és sok esetben nem is volt lehetséges. Világnézetiileg s a társadalmi igények szempontjából megalapozott sem lehetett. Az arányok megfelelő méreteinek kialakítására ugyan történtek kísérletek, s ezek közül a legnagyobb szabású és elvileg legjelentősebb munkát NAGY LÁSZLÓ 1921-ben megjelent Didaktikája, melyben lépten-nyomon beleütközünk a megismerés folyamatain belül az alkalmazás erőteljes megvalósításába s abba a törekvésbe, mely az ismeretszerzést az alkalmazás által a-reális határai közé szorítja, — a helyzetet a múltbeli iskolában e kísérletek ellenére egészében nem változott. Az ismeretszerzés — alkalmazás ismétlődő ciklusain belül az utóbbi másfél évtizedben kétségtelen javulás következett be az alkalmazások arányának javára; ez a javulás azonban gyakorlatilag még nem tekinthető kielégítőnek. Ha ugyanis arról van szó, hogy a feszített iskolai munkaütem esetében, a tantervi (esetenként feszített tantervi) anyag adagolása, illetve feldolgozása során az oktatási folyamat e nagy komplex cikklusai közül valamelyiknek rövidségeit kell szenvednie — és ugyan ki meri azt állítani, hogy ez gyakorlatilag irreális kérdésföltevés lenne? — mindig az alkalmazás szenved rövidségeit. Ez a körülmény pedig kétségtelenül tovább élteti a sokat emlegetett intellektualizmust és akadályozza a szocialista munkaiskola erőteljesebb kialakulását, arról nem is beszélve, hogy akadályozza az oktatás nevelő hatékonyságának emelkedését.

Arra a következtetésre kell tehát jutnunk, hogy az ismeretszerzés — alkalmazás nagy komplex fázisában gondolkodva s az oktatási folyamatot — struktúrális értelemben — ezek ciklikusan visszatérő és egymásbahatoló váltakozásának tekintve, határozottan és bátran tovább kell javítani az arányt az utóbbi javára. Nem egyszerűen az előbbi rovására, hanem a kettejük közötti egészséges arány kialakítása, a teljesítményképes tudás biztosítása érdekében. A megfelelő arány tantervi feltételeit a folyó tantervi munkák során minden áron biztosítani kell; és éppen a mostani napok kiválóan alkalmasak arra, hogy a széles pedagógiai közvélemény által, a gyakorlat gazdag tapasztalatainak mérlegén mérjék meg a vitatás alatt álló koncepció: vajon alkalmas-e arra, hogy ebben a hangoztatott összefüggésben biztosítani lehessen az oktatási folyamat viszonylagos teljességét? Így válik különösen nyilvánvalóvá, hogy az oktatási folyamat szerkezetét érintő vizsgálódás egyáltalán nem csupán elméleti, hanem a gyakorlatot messzeemenően befolyásoló tevékenység, hiszen a folyamat egészére vonatkozó szemléletmód és a szerkezettel kapcsolatos koncepció visszahat a tartalomra, s a kettőjük közötti megfelelő viszony tantervi biztosítékai jelentős hatással vannak gyermekeink és ifjaink öntevékenységének, alkotó iskolai munkájának lehetséges szintjére.

Az ismeretszerzés és alkalmazás ciklikus váltakozásáról beszélve azonban az oktatási folyamat szerkezetét csak a legáltalánosabb értelemben ragadjuk meg. Szinte azt mondhatnánk, hogy ezzel még csupán az oktatási folyamat *makrostruktúráját* vettük figyelembe. Ezeken a szélesen értelmezett fázisokon belül az oktatási folyamat finomabb szerkezeti elemeket is felmutat, s ezek közül a didaktikai művek a legáltalánosabban a következőket említik meg: 1. a tanulók szembeesítése a szükséges tényekkel, észlelés, tapasztalatszerzés, 2. az elemzés, 3. az absztrahálás és általánosítás 4. a rendszerezés, rögzítés. 5. az alkalmazás, 6. az ellenőrzés.

Úgy hiszem, amikor ezek bármelyikét megmérjük az iskolareform által kitűzött feladatok mérlegén, jelentős változtatásokra és korszerűsítésekre kell vállalkoznunk.

Ami ezeknek a szerkezeti elemeknek a jelenlegi helyzetében megvalósítandó legsürgetőbb teendőket illeti, úgy gondolom, ezekről a kiküldött írásos referátum elég részletesen beszél. Erőteljesen igyekszik állást foglalni abban a kérdésben, hogy az ismeretek alapját képező tények, tapasztalatok körét határozottan szélesíteniünk kell, mivel az iskolát az élethez közelíteni többek között azáltal lehet, ha a tanórán kívüli és iskolán kívüli szférákból levonjuk mindazt a csak részben szervezett vagy esetleges tapasztalatot, mely az iskolai munka dinamikáját fokozhatja. Rámutat a referátum arra is, hogy ugyanakkor fokoznunk kell a tanulói öntevékenységet — megfelelő kutatások segítségével kiépítve és meghatározva ennek lehetséges szintjeit az egyes fejlődési ciklusokban —, mivel az öntevékenységnak a tényfeltárás terén is bekövetkező fokozódása szükségszerűen növeli az interiorizálás lehetőségét; ezáltal emelkedik a megértés színvonala és nő a konkretizálás biztonsága. Ezzel összefüggésben határozottan emelnünk szükséges az oktatási folyamat különböző szakaszaiban ismételten visszatérő elemzések színvonalát és paradigmatisztikus értékét; az elemzések hosszú sorát egyre jobban úgy kell tekintenünk, mint mintákat a tanulók számára, melyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy majd „odakinn az életben” hasonló szituációkban, hasonló probléma előtt állva bármikor, amikor a közvetlen pedagógiai vezetés már nem áll mellettük, önálló elemzés útján megtalálják a problémák megoldását. Ez szoros kapcsolatban van azzal a nagy jelentőségű kutatással, melyre már utaltunk N. L. LANDA tanulmányának említésekor, s amely különböző műveletek, megoldási módok fogalmi jegyeinek az oktatási folyamatban történő felkutatását és kialakítását célozza, s ezáltal jelentősen emelni kívánja az elemzések értelmi nevelő erejét, és csökkenteni bizonyos anyagokkal kapcsolatban a „ráfordítás” idejét, azokban az esetekben, amikor az elvileg hasonló megoldások, illetve műveletek korábbi elemzések nyomán már rendelkezésre állnak.

A továbbiakban az absztrakciók és általánosítások összefüggésében meg tett javaslatokon túl az írásos referátum különösen részletesen foglalkozik az *alkalmazással*, mint az oktatási folyamat egyik legnagyobb jelentőségű szerkezeti elemével; ezen belül az alkalmazások rendszerének tovább szélesítésével, de különösen az alkalmazás komplex funkciójával s e komplex jelleg fokozottabb biztosításának szükségességével. Úgy tűnik ugyanis, hogy az alkalmazásnak azon a közismert funkcióján túl, mely a szükséges jártasságok és készségek kimunkálására irányul, növelni kell olyan irányú funkcióját, mely az ismeretek rögzítését, valamint az ismeretek megértésének és elsajátításának ellenőrzését teszi a jelenleginél magasabb szinten megvalósíthatóvá. Ilyen módon az alkalmazás szokásos értelmezése mellett az „alkalmazó rögzítés” és „alkalmazó ellenőrzés” fogalmát s e fogalom gyakorlati követelményeit a jelenlegi helyzetben igen lényeg-

gesnek kell tekintenünk. Ez nézetünk szerint pl. az ellenőrzés tekintetében nem mond ellenit annak a kibontakozó törekvésnek, mely az ellenőrzést határozottabban kívánja az oktatási folyamat szerves részévé tenni. *Ezt a törekvést csak ösztönözni és biztatni lehet:* amit itt az alkalmazó ellenőrzésről mondtunk, az ennek egy másik oldalát ragadja meg s arra irányul, hogy az ellenőrzés — bárhol történjék is — egyre jobban a teljesítményre irányuljon s egyre jobban szabaduljon meg attól a jellegétől, mely egyszerűen vagy túlnyomórészt különböző emlékezeti anyagok szóbeli kikérdezésére irányul. Lényegében ugyanez a helyzet a rögzítéssel kapcsolatban is; az „alkalmazó rögzítés” gyakoribb beiktatása jelentősen csökkenthetné a rögzítések jelenlegi verbális jellegét, bár bizonyos verbalitás természetesen a későbbi fejlődés során is szükségképpen megmarad.

Ugyanitt feltehető volna az a kérdés is, vajon nem volna-e indokolt egyes új ismeretrészek „alkalmazó jellegű” feldolgozásáról, vagyis a tanulók részben önálló és önálló munkájával történő feldolgozásáról is beszélni? Amikor is a feldolgozás alkalmazás-jellegét természetesen az a körülmény biztosítaná, hogy önállóan kellene felidézniök és felhasználniok idevonatkozó korábbi ismereteiket, s önállóan kellene az új anyag megértéséig, az esetlegesen abban rejlő problémák megoldásáig eljutniok?

Nézetünk szerint erre a kérdésre feltétlenül igen-nel kell válaszolni, vagyis átgondoltan és szisztematikusan emelni kell az iskolarendszerben felfelé haladva az ilyen jellegű új anyagfeldolgozások lehetőségét. Egyébként ugyanis oktatási vontakozásban meglehetősen indokolatlan jelenségnek tűnhetik fel az a kíváncsi, hogy egészen az érettségi vizsgáig a közvetlen tanári vezetés szakadatlan támogatásával dolgoznak fel minden új anyagrészt, az érettségi vizsga másnapján pedig azzal az igénnyel lépünk fel velük szemben, hogy ugyanezt a munkát teljes önállósággal végezzék el.

Az ilyen jellegű tevékenységhez azonban valóban nem elegendő annak biztosítása az oktatási folyamatban, hogy az új anyag megértéséhez nélkülözhetetlen előzetes ismereteket elsajátítsák, hanem a folyamatnak az a „dimenziója” is szükséges, mely a *képességek megfelelő fejlesztését* garantálja, a szükséges *értelmi műveletek* kimunkálását biztosítja.

Talán nem tévedés azt állítani, hogy ez egyike azoknak a területeknek, melyeken a legnagyobb adósságai vannak az oktatás elméletének.

Tisztelt Konferencia! — Azt gondolom, egészen természetes, hogy ezeket s az ezekhez hasonló kérdéseket még hosszasan lehetne folytatni s meg lehetne állapítani: mindezek nagyon is hozzá tartoznak az oktatási folyamat korszerűsítéséhez. E problémák érintését ezen a ponton mégis félbe kell hagyni, mivel a korreferátumok is igen lényeges vonatkozásait érintik az oktatási folyamatnak, s mindezeket reményem szerint igen lényeges további szempontokkal és javaslatokkal fogják kiegészíteni a hozzászólók.

Egy kétségtelen: az oktatás korszerűsítése — amint már az elmondottak is mutatják — nem korlátozható egy-két részletkérdésre, hanem a folyamat egészét érintő koncepcionális kérdésekre éppúgy kiterjed, mint szerkezeti, szervezési, metodikai, neveléslélektani, nevelésméleti kérdések egész komplexumára.

Munkaértekezletünk egyik nagy feladata éppen a teendők e sokirányúságának hangsúlyozása s a korszerűsítés bizonyos megoldási módozatainak javasolása.

A kiküldött írásos referátum a folyamat egészét érintő koncepció körvonalait igyekezett megadni, jelezve egyszersmind, hogy a javasolt korszerűsítési módozat mintegy a közeljövő reálisnak tekintendő, már ma megvalósít-

ható feladata. Ez a kiegészítő referátum ugyanakkor határozottan igyekezett aláhúzni, hogy minden javaslat — akár a folyamat egészére, akár annak bizonyos részleteire vonatkozzék — felhasználható elemeit tekintve messzemenő támogatást és felkarolást érdemel, mivel valószínű, hogy csak a javaslatok összességéből lehet majd kivonni a korszerűsítés minél eredményesebb módozatait.

Abban a reményben, hogy munkaértekezletünk e korszerűsítéshez nem jelentéktelen szempontokkal fog hozzájárulni, előljáró megjegyzéseimet befejezem, hogy átadhassam a szót a korreferátumok előadóinak.

SZARKA JÓZSEF: A NEVELÉSI FOLYAMAT KORSZERŰSÍTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

Ösztönző és a felelősség súlyával nyomasztó terhek nehezednek a nevelés elméleti és gyakorlati munkásaira. A társadalmi fejlődés útjait előrelátó tervezés — mint ismeretes — az anyagi-technikai bázis mellett az új ember kialakításában jelöli meg azt a feltételt, mely a szocialista, illetve a kommunista társadalom megteremtéséhez szükséges.

Éppen ezért érthető a várakozás a neveléssel, s a nevelést kifejező s az azt támogató neveléstudománnyal szemben. Tudjuk, hogy a társadalom fejlődésében beálló minőségi változás a pedagógiában is minőségi változásokat igényel. Pezsgésben van a pedagógiai élet a szocialista országokban. Jobb megoldásokat, hatékonyabb eljárásokat keresnek, korszerű szemléletet törek-szenek kialakítani és elterjeszteni. Talán nem értékeljük túl a mi szándékainkat és tetteinket, ha azt mondjuk, hogy nálunk is elkezdődött valami, ami az említett törekvések irányába mutat. Ennek a konferenciának a terve és a ténye is ezeknek a szándékoknak a megnyilvánulása.

A szervező bizottság — véleményem szerint — jól választott; mikor úgy döntött, hogy konferenciánkon az oktatási folyamat korszerűsítésének struktúrális kérdéseit vitassuk meg. Helyes volt körülhatárolni a témát, s hasznos volt — a sok lehető és aktuális kérdés közül — éppen ezt a témát választani.

Az oktatási folyamat szerkezete ideológiailag érzékeny, gyakorlati szempontból eleven kérdés, még akkor is az, ha ez nem első pillantásra látszik annak. Az oktatási folyamat szerkezeti korszerűsítése; hogy a termeléstől vett kifejezést kölcsönözzék és alkalmazzak a mi területünkön, a pedagógiai tevékenység egyik leglényegesebb vonatkozásával, a termelékenység, a hatékonyság kérdésével van szoros összefüggésben. Ennél pedig idősebb és társadalmilag fontosabb kérdést keveset lehetne érinteni.

Ha az oktatási folyamat korszerűsítéséről beszélünk, e nagy téma mellé a nevelés oldaláról illő lennie egy hasonlóképpen átfogó témát állítani: *a nevelés folyamatának, illetve e folyamat korszerűsítésének szerkezeti kérdéseit*. Belátható azonban, hogy ez nem lehetséges, mert önálló tanácskozás tárgya lehetne, nem is kívánatos, mert a kitűzött témától legalábbis részben eltérítene bennünket. A két téma között az érintkezési, sőt a kapcsolódási pontok, azt hiszem, nyilvánvalóak, az oktatási folyamat ugyanis része a nevelési folyamatnak.

Bevallom ugyanakkor, hogy az érintett didaktikai problémának és a nevelés kérdéseinek összefüggése, jóllehet a folyamat mélyén nagyon is szervesen és nagyon is egzisztenciálisan érvényesül, nem könnyen felfedhető és kifejtendő összefüggéseket tár fel az elemzés számára. A nehézség lényege talán abban van, hogy a nevelést már jóideje — és joggal — leginkább az intellektualizmustól

feltjük. A nevelésnek az oktatási folyamattal való összekapcsolása az intellektuális szférába látszik utalni a kérdést. A dolog lényegét tekintve ez persze nincs így.

Az oktatás nevelő hatékonyságának fokozása része azoknak az erőfeszítéseknek, amelyeket az egész nevelési rendszer megjavításáért, hatékonyabbá tételéért teszünk.

Ha az oktatásban, pontosabban az oktatási folyamatban — mégpedig tömegesen — végbemennek azok a korszerűsítési tendenciák, amelyeket a fő referátum érintett, ez önmagában is javítani fogja az oktatás nevelő hatékonyságát.

A nevelés szempontjából itt a fontosabb mozzanatok a következők:

1. Ismeretes, hogy iskolai reformintézkedéseink egyik sarkalatos elve s egyben célja is, hogy az iskolai munka egészében éppen *nevelési* vonatkozásban váljék hatékonyabbá. Ebben az összefüggésben természetes, hogy mikor az oktatás minőségének megjavításáról beszélünk, ennek útjait keressük, *egyben* a nevelés megjavítását is előmozdítjuk. A dolog szempontjából a legfontosabb az, hogy pedagógiai tevékenységünk valóban *nevelésközpontú* legyen.

2. Azzal, hogy a munka bevonul az iskolába, s azzal, hogy a tanulás értelmes, alkotó jellegű tevékenységgé válik, talán a legtöbbet tettünk azért, hogy az oktatás szocialista céljainak szolgálatában nevelőhatású legyen. Ennek persze számos feltétele van. Pedagógiánk elméletben elég világosan és sokrétűen kidolgozta ezeknek a feltételeknek a mibenlétét.

Abból a megfontolásból indulunk ki, hogy a széles értelemben vett nevelés alapvető feladata, hogy a társadalmi tevékenységre, szocialista magatartásra készítse fel a tanulókat. A társadalmi kötelezettségek közül a leglényegesebb az öntudatos és fegyelmezett, a társadalmi követelményeknek megfelelő *munka* végzése. A legterjedelmesebb érintkezési felület tehát a munka kérdései körül adódik. Ha a tanulás, a termelésre való felkészítés (akár gyakorlati foglalkozások, akár szakmai előképzés, akár szakmai képzés formájában és céljával történjék is) szakmailag-tárgyilag felkészít a munkára, megalapozza, illetve kialakítja a konkrét munkához szükséges ismereteket és készségeket, ezzel és ezen keresztül gazdagítja a munkához fűződő erkölcsi érzelmeket és vonatkozásokat is. Egy szóval a munka — megfelelő feltételek mellett — nevelőhatású lesz.

Az alapvető referátum egyik lényeges mondanivalójához kapcsolódva néhány gondolatot arról, hogy a munka alkotójellege milyen nevelőhatással van a tanulóra. Ezt a kérdést nem is lehet másképpen megközelíteni, mint a személyiség sokoldalú fejlesztésének oldaláról. Aktív, öntudatos, sokoldalúan érdeklődő és sokoldalú társadalmi felelősséget érző embereket kívánunk nevelni. Úgy tűnik, hogy a tanulói passzivitást, a passzivitásra, az egyoldalú befogadásra ösztönző módszereket csak az oktatás, pontosabban az értelmi nevelés szempontjából bíráljuk és ítéljük el, pedig legalább annyira elítélhetnénk az erkölcsi nevelés szempontjából is. (Ez a kérdés, hazai pedagógiai irodalmunkban az aktivitás kérdésével kapcsolatban szép és sokoldalú elemzés alá került.)

Az aktív tanuló gondolkodó és cselekvő tanuló. Szocialista szellemű nevelőmunkánk azon fáradozik, hogy az ifjúságot tudatosan cselekvő társadalmi tényezővé formálja. Aki gondolkodik, az mérlegel, megfontol, értékel, összehasonlít — tehát lényeges lépcsőfokokat jár be a tudatosság felé. S ennek hangsúlyozása talán nincs ellentétben azzal a jogos elégedetlenséggel, amelyet az elmúlt években itthon is, tudomásunk szerint más országokban is a nevelés intellektualizmusa miatt éreztek. Ismerni egy erkölcsi normát, pontosabban verbális síkon elraktározni és visszamondani nem azonos azzal, hogy elgondolkozunk annak tartalmán, követelményein.

Ami a cselekvést illeti, egész erkölcsi nevelésünk megjavításának szándéka közismerten azt szolgálja, hogy a tanulók cselekedjék is a jót, ne pedig csak tudják, hogy mit hogyan kellene tenni. Felismertük és valljuk, hogy az erkölcsi nevelésnek gyakorlóterre van szüksége. Nem kívánok itt közismert tételeket és igazságokat felidézni a közösségi nevelés jelentőségéről, például arról, hogy a közösség az erkölcsi gyakorlás színtere.

Az aktivitás két aspektusból is fontos a nevelés számára. Egyfelől kialakítja a cselekvés — hogy úgy mondjuk — semleges készségeit, amelyek hasznosak lesznek a kifejezetten erkölcsi jellegű cselekvés lefolyása szempontjából is. A cselekvés, a cselekvésre való készség egyfajta szemléletet, magatartást, erkölcsi habitust is jelent, amelynek nehéz lenne túlbecsülni az erkölcsi jelentőségét.

Természetesen nagyon egyszerűen fognánk fel a dolgot, ha az aktivitás és az erkölcsi tevékenység között általában közvetlen összefüggéseket vélnénk felfedezni. Nyilvánvaló, hogy ha egyszerűek és közvetlenek lennének az összefüggések, akkor mindenfajta cselekvés, mindenfajta aktivitás erkölcsileg is nemes színezetű lenne. Ez pedig közismerten nincs így.

A mi körülményeink között, a szocialista munkaiskola körülményei között, tendenciájukban, de egyre inkább megvalósuló jelleggel jelen vannak azok a feltételek, amelyek az általános, a „semleges” aktivitást a szocialista erkölcs mérlegén pozitív jelleget mutató cselekvéssé, tehát a szó igazi értelmében vett aktivitássá teszik. Ezek: az oktatás tudományos tartalma, az ismeretszerzés tudományos menete, az oktatási anyagnak nevelési célzatú válogatása, mindaz, amit az oktatás nevelési irányultságának nevezünk.

Kérdés, miért nem hatottak jobban ezek a nevelés szempontjából kedvezőbb feltételek? Gondolom azért nem, mert elvileg sem voltak a szükséges mértékben kimunkálva, elvileg sem voltak kellően összehangolva, és ami a leglényegesebb, nem kerül sor következetes megvalósításukra. Mint látjuk, a szocialista didaktika arra törekszik, hogy túlhaladja a megmerevedett formákat, szükséges, hasznos és ésszerű lazításokat hajtson végre, hogy az oktatási folyamatnak leggazdaságosabb menetére váltsa át azokat a szerkezeti elemeket, amelyek a marxista ismeretelmélet és a marxista didaktika fényében nem bizonyulnak gazdaságosaknak.

NAGY SÁNDOR professzor mélyrehatóan és meggyőzően fejtegette ezeket a lehetőségeket. A nevelésmélet részéről csak azt lehet kívánni, hogy vajha minél általánosabbá válna s minél kisebb közvetítési veszteséggel valósulna meg az a korszerű didaktikai szemlélet, s az erre épülő oktatási metodika, melyről ő olyan gondolatgazdagon beszélt.

Felbecsülhetetlen nevelési lehetőségeket rejt magában az a tanítás, mely szerint a korszerű oktatást úgy fogjuk fel, mint a nevelő és a tanulók közösség együttes, közös munkáját. A közösségi szálak is keresztül-kasul szövődnek egymásba. A tanulók együttes munkájának előnyeit — a maga értelmezésében és céljai érdekében — a polgári pedagógia is kereste, s bizonyos határokig meg is valósította. Ismeretesek azok az eredmények, amelyeket a közösségi nevelés a tanulók összekovácsolása terén, elsősorban a Szovjetunióban, de más szocialista országokban is, elért. A tanulók együttműködése a termelőmunkának a képzésbe való bekapcsolásával új és nagyon is intenzív forrásra lelt. Viszonylag elhanyagoltabb azonban a pedagógus és a tanulók együttműködésének az elve és gyakorlata.

Nagyon figyelemre méltónak tartom, amit ezzel kapcsolatban mond a referátum: ennek a szemléletmódnak „a gyakorlatban tömeges mértékben történő

érvényesítése: ez szinte az első számú biztosítéka annak, hogy korszerűnek tekinthető oktatási folyamatot valósítsunk meg.”

Az egyik hangsúly itt azon van, hogy ezt a szemléletmódot tömeges méretekben kell érvényesíteni. Valóban, ma már ott tartunk, hogy igényes megoldásokat a legjobbak, a legáldozatosabb pedagógusok ismernek és alkalmaznak is. Ugrásszerűen emlekednék azonban az oktatás és nevelés színvonala, hatékonysága, ha *tömegesen* valósítanák meg azt, amire a legjobbak útkereső igyekezetükben töreksenek.

A tanulók és a pedagógusok alkotó együttműködésének nálunk — történetileg indokolt és érthető módon — több irányú akadálya van. Mindenekelőtt gátol bennünket a hagyományos, a porosz iskola nálunk is erőteljesen ható szemlélete, mely a diákot és a tanárt nemcsak a gyakorlatban, hanem elvszerűen is elválasztotta egymástól. Úgy gondolom, ebben az összefüggésben erre a nehéz és fájdalmas problémára elég mindössze utalni. Ennek következménye, hogy pedagógusok és tanulók munkatársi együttműködésének nálunk nem alakultak ki, s főleg nem terjedtek el módszerei, eljárásai, hagyományai. Ez összefüggésben van azzal, hogy a polgári pedagógia konstruktív elemeitől a magyar iskolák tömegméretekben el voltak zárva vagy elzárkóztak, a szocialista pedagógia elvi alapjaira, szemléletére és szellemére épülő szocialista pedagógus—diák viszony pedig — mert ez a pedagógia nem hatotta még át elég mélyen a pedagógus közvéleményt — nem alakulhatott ki. A hazai neveléstudománynak is vannak persze adósságai. Mindeddig nem foglalkozott elég komolyan — főleg oktatási, didaktikai vonatkozásban nem — ennek az együttműködésnek a természetével, lefolyásával, módszereivel és eszközeivel. Most, hogy a munkaoktatás sokrétű problémái felszínre kerültek, az „ár” magával hozta ennek a problémának a jobb megoldását is.

Mint említettük, ennek a munkatársi viszonyoknak nagy nevelési hasznát ígérkezik. Különösebb vizsgálódás nélkül is nyilvánvaló, hogy ha a diák közvetlen, pedagógiai indokolt és helyes viszonyba kerül tanárjával, ez sokfajta bénító gátlás alól felszabadítja őt. (Hogy ez milyen súlyos veszteségeket idéz elő a pedagógiai tevékenységben, éppen akkor, amikor ennek a tevékenységnek a termelékenységét szorgalmazzuk, talán nem is gondoljuk. Az erre vonatkozó egzakt mérések, a gyakorlatilag szinte összeállíthatatlan konkrét statisztika elriasztó képet mutatna.) Másfelől — s ez a pozitívumokat tovább erősíti — a munkatársi viszony magában rejt a tanuló számára egy magas színvonalú, szakmai szempontból értékes irányítást, érzelmi ösztönzést. Ennek a légkörét (az érzelmi ráhatások rendszerét), tartalmát és módszereit megtervezni a mi korunkban és a mi iskoláink számára — természetesen az előzményekre támaszkodva — a pedagógia soron levő teendői közé tartozik.

Ezekből a meglehetősen amorf gondolatokból talán kitűnik mondanivalónk lényege. Először is az, hogy ha az oktatás hatékonysága nő, akkor eo ipso nevelési hatékonysága is nő (természetesen bizonyos feltételek mellett, de ezeket vegyük adottaknak). Ebből azonban nem következik, hogy elegendő erre a természetes, automatikus hatásra várakozni. *Külön és speciálisan* szorgalmazni kell, hogy az oktatás nevelőhatása növekedjék. Ennek bonyolult összetevői, illetve feladatai vannak. A tárgyalásra került probléma, azaz az oktatási folyamat szerkezeti korszerűsítésének szempontjából volt lehetséges egynémely összefüggést érinteni.

A nevelés folyamatának leglényegesebb szerkezeti korszerűsítése — véleményem szerint — éppen abban kell, hogy megnyilatkozzék, hogy az etikai verbalizmus szavakkal mindent előtűntető s egyoldalúan a tudati ráhatást erősítő

módszerével szemben, helyet kap a praxis, a cselekvés, a konkrét helyzetekben való magatartás, helytállás próbája. Jól tudom persze, hogy ez nemcsak és talán nem is elsősorban szerkezeti kérdés. Inkább szemléletbeli, tartalmi, általános módszertani — de határozottan a folyamat szerkezetének milyenségi kérdése is.

Ebben a vonatkozásban tehát a legbiztatóbbnak azt az egybeesést, azt a harmonizáló tendenciát lehet értékelni, amely abban nyilatkozik meg, hogy az oktatás folyamán az ismeretek szerzésének és alkalmazásának aránya az utóbbi javára fog változni. Ez a változás egybeesik azzal a törekvéssel, hogy a tanulók nevelését, szűkebben erkölcsi nevelését elsősorban erkölcsi tapasztalataikra, a cselekvés folyamán megszerzett ismereteikre, érzelmeikre, élményeikre építsük. Ez a két tendencia találkozik és erősíti egymást. Ez a példa is azt mutatja, hogy a nevelés széles értelemben szigorú logikával rendezett egész. S ha ebben a rendszerben az egyik elemet lényegesen javítjuk, akkor az a másik elemnek a javulását is elősegíti.

Végso soron ez is igazolja, hogy helyes és objektive szükségszerű mindazt, ami a pedagógiában eszközi jelentőségű, a célokból levezetni: Ez a rendszer, ha valóban mélyrehatóan érvényesülnek benne a pedagógiai logika törvényszerűségei, gazdagságot, változatosságot enged meg a részletekben, olyan gazdagságot és változatosságot, melyet az élet reprezentál és igényel.

Paradox előjelű magatartás jellemző ránk, ha nevelési céljainkra és feladatainkra gondolunk. Nem szabad türelmetleneknek lennünk és nagyon is türelmetleneknek kell lennünk. Nem szabad türelmetleneknek lennünk, mert tudjuk, hogy a nevelésben minden láncszemnek megvan az előzménye; nem szabad csodákat várnunk, s nem szabad meggondolatlanul terveznünk, irreális várakozásokat keltenünk. Ha valami a szerves fejlődés útját kell, hogy befussa, akkor a nevelés mindenestre ilyen folyamat.

Ugyanakkor türelmetleneknek kell lennünk, mert látnunk kell, hogy az új ember nevelése minőségileg más feladatokat ró a nevelés gyakorlatára és elméletére. Nem lehet játszani a szavakkal: belátható időn belül tömeges méretekben ki kell alakítani a szocialista tudatot és magatartást. Ez a fejlett szocialista társadalom sine qua non-ja. Társadalmi, politikai rendszerünk — a történelem — a feltételeket egyre inkább biztosítja ehhez, de egyre kérlelhetetlenebbül kéri számon a munkát és az eredményeket.

FEHÉRVÁRI GYULA: AZ OKTATÁSI FOLYAMAT KORSZERŰ FELFOGÁSÁNAK METODIKAI KÉRDÉSEI

Munkaértekezletünk bevezető referátuma, az oktatási folyamat korszerűsítésének szerkezeti kérdéseit vizsgálva széleskörűen elemzi az ezzel összefüggő problémákat, lehetőségeket; elméleti és gyakorlati feladatokat, és — mintegy minimális programként — felvázolja azokat a teendőket, amelyek az oktatás alkotó tervezése és rugalmas levezetése érdekében iskolaügyünk fejlődésének jelenlegi szakaszában sürgetően jelentkeznek. A referátum szerzője azzal zárja gondolatmenetét, hogy a korszerűsítéshez — a strukturális kérdések fokozatos megoldása mellett — természetesen a *metodikai kérdésekben való határozott előrehaladás* is szervesen hozzátartozik.

A nevelési és oktatási célkitűzésekből, az oktatás tartalmából szükségszerűen adódó didaktikai feladatok, ezek rendszere, egymásutánja, arányai valamint a megoldásukat szolgáló módszerek, eljárások problematikája valóban olyan

szoros egységet alkot, olyan összefonódást mutat, hogy egymástól elkülönült vizsgálatuk érdemben alig képzelhető el. A gyakorlat megfigyelése egyre inkább azt a — korábban sokszor nagyon óvatosan megfogalmazott — megállapítást látszik igazolni, hogy a módszerek nem csupán a didaktikai feladatok áttételén keresztül, hanem közvetlenül is összefüggnek az átfogóbb és a konkrétan körvonalazott nevelési és oktatási célkitűzésekkel, jelentős mértékben — néha meghatározó módon — visszahatnak még az oktatási folyamat nagyobb szakaszaira is, de ezen belül különösen az egyes témák, tanítási órák felépítésére, tehát az oktatási folyamat szerkezetére. Úgy gondolom, hogy a módszereknek, eljárásrendszereknek ez a szerepe, ilyen hatása a korszerűsítés terén történő előrehaladásunk során még jobban kidomborodik és erősödni fog, minthogy a fejlődés útja nyilván csak a konkrét körülményeket figyelmen kívül hagyó merev, megkövesedett, mechanikus sablonok felszámolása, az oktatási folyamatnak az eddigieknél sokkal rugalmasabb, dialektikusabb megtervezése és levezetése lehet.

A fentiek értelmében is kézenfekvő, hogy maga a referátum is, bár a korszerűsítés szerkezeti vonásait állítja vizsgálódásai középpontjába, szükségszerűen kitér bizonyos „kivitelezési”, tehát módszerbeli kérdésekre is.

Főzázsolásomban a továbbiakban elsősorban iskoláink jelenlegi helyzetéből, az iskolai gyakorlatból kiindulva *igyekszem a korszerűsítés néhány metodikai vonatkozását érinteni*. Megjegyzéseim nyilván kissé esetlegesek, nem kellően rendszerezettek, azonban ebben a keretben — a részletezés igénye és lehetősége nélkül — csupán néhány olyan kérdésre szándékozom felhívni a figyelmet, amelyek oktatási munkánk előbbrevitele érdekében jelenlegi helyzetünkben véleményem szerint a leglényegesebbek.

Mindenekelőtt fontosnak tartom megállapítani, hogy a munkájuk eredményességéért komoly felelősséget érző pedagógusok körében egyres szélesebbkörűen és erőteljesebben jelentkezik az a felismerés és igény, hogy korszerűbb, hatékonyabb eljárásokat, módszereket kell kialakítanunk és alkalmaznunk, mert az eddigi — bár jól ismert és kitaposott — utakon járva nem lehet megnyugtatóan megvalósítani az iskolában ma reánk váró feladatokat. Egyetértéssel és szívesen fogadták például a legutóbbi tanévnyitó utasítások megállapításait, amelyek szerint az iskolareform valóráváltásában, az új iskola megteremtésében a további sikerek kulcsa döntően a pedagógusok kezében van, és érzik azt az ellentmondást, amelyet mostanában gyakran úgy szoktak megfogalmazni, hogy nem lehet a legkorszerűbb nevelési célkitűzéseket régi, sokszor avult eszközökkel megvalósítani. Mégis — úgy látszik — minden jószándékú és jobbra törekvő felismerés, a mindennapi gyakorlatban tapasztalt sok nehézség, gyötrődés, néha kudarc ellenére sem bontakozott még ki nálunk elég bátran, határozottan az olyan *tömeges pedagógiai alkotó munka*, mint amilyent például a Szovjetunióban az úgynevezett MOSZKALENKO-vita megmutatott. Igaz, a szovjet pedagógusok fejlettebb társadalmi körülmények között dolgoznak, ott lényegesen előbbre tartanak az iskolareform megvalósítása terén, de ez a különbség mégsem magyarázhatja kellően a nálunk tapasztalható viszonylagos lemaradást. Az ok — úgy hiszem — inkább abban keresendő, hogy nálunk a pedagógusok elég széles rétegeiben nem hatoltak elég mélyre, nem szilárdultak még meg kellően a szocialista pedagógia tanításai, márpedig alaposan átgondolt, jól megértett és biztonságosan kezelt elméleti ismeretek hiányában nehéz a gyakorlatban újat alkotni, a régi megszokottat — s így könnyebbnek látszót — felszámolni. Gyakran találkozhatunk olyan megjegyzésekkel, hogy a neveléstudomány nem segíti kellően az

iskolai gyakorlatot. Sok vonatkozásban van is alapja ennek a megállapításnak, de éppen a most itt tárgyalt témát illetően az az igazság, hogy iskolareformunk kidolgozásának és megvalósításának megkezdése óta pedagógiai sajtónkban — éppen a neveléstudomány művelői részéről — számos igen értékes tanulmány látott napvilágot, amelyek sokoldalú elvi útbaigazítást nyújtanak a gyakorlat számára, és amelyekből az iskolák dolgozói jól felhasználható tanulságokat vonhatnak le saját teendőikre. Ha ez nem így történt, vagy még nem kellő mértékben történt meg, nagyon komolyan fel kell figyelni erre a jelenségre, meg kell vizsgálni okait, biztosítani kell, hogy a pedagógiai irodalom a pedagógusok széles rétegeihez valóban eljusson, számukra minden szempontból (a művek jellege, példányszáma stb.) hozzáférhető legyen. A neveléstudomány helyzetét ugyanis nem egyedül és kizárólag a megjelent művek száma és színvónala jellemzi, hanem nagymértékben az is, hogy ez mennyire vált a pedagógusok sajátjává, és főleg: mennyire alkalmazzák, érvényesítik gyakorlati munkájukban. Ez az egész gondolat sor véleményem szerint azért kapcsolódik szorosan felszólalásom tárgyához — az oktatási folyamat korszerűsítésének módszertani kérdéseire — mert az új iskola módszertani kultúrájának megteremtése nem képzelhető el a pedagógusok magasszínvonalú, szilárd pedagógiai elméleti felkészültsége nélkül. Ha ez így igaz, akkor ennek konzekvenciáit a pedagógusképzés és továbbképzés új útjainak kialakítása során nagyon alaposan mérlegelnünk kell.

Az új, a korszerűsítés igényeinek megfelelő fejlettebb módszertani kultúra kialakításának egy további — az előbbivel rokon — feltétele az úgynevezett *tantervi módszertanok* mibenlétének, a pedagógia-tudomány rendszerében elfoglalt helyének, feladatainak egyértelmű tisztázása és főleg az ezen a téren szükséges elméleti és gyakorlati alkotó munka sürgős és nagymértékű továbbfejlesztése. E feladat megoldása mind a pedagógiai elmélet, mind a gyakorlat számára sok és gyorsan elvégzendő teendőt jelent, mert hatásában igen nagymértékben hozzájárulhatna a korszerűsítés folyamatának meggyorsításához. Nem szándékozom az ezzel összefüggő kérdésekről részletesen beszélni, annál is inkább, mert nemrégiben jelent meg ebben a tárgykörben NAGY SÁNDOR „Didaktika és metódika” című tanulmánya, amely igen sokoldalúan elemzi a meglévő hiányosságokat és a teendőket. A metódikai kutatás viszonylagos elmaradottsága sok vonatkozásban éreztette negatív hatását az iskolai gyakorlatban is. Közismert, hogy a pedagógusképzésben — elsősorban az egyetemi képzésben — hosszú ideig háttérbe szorultak a pedagógiai ismeretek, a képzés elsősorban az úgynevezett szaktárgyi felkészítésre irányult, és „jó szaktanárnak” azt tartották, aki jól felkészült a tantárgyának alapját képező tudományág terén. Még csak erősítette ezt a felfogást az is, hogy a szakfelügyelet igen gyakran csak az oktatás szakanyagára irányította figyelmét, nem adott kellő szintű útbaigazítást a tanítás módszereit illetően. Az említett tanulmány következtetéseinek megfelelően a metódikának tulajdonképpen tantárgyi pedagógiákká kell válniuk, amelyek a pedagógia egészét, a neveléstudományban feltárt törvényszerűségeket, elveket széleskörűen és rendszeresen alkalmazzák a tantárgy oktatásának viszonylataira. Sürgős teendő, hogy a metódikák alaposan megvizsgálják az oktatás folyamatának az illető tantárgy viszonylatában jelentkező specifikumait, ennek megfelelően értelmezzék a didaktikai alapelveket, és részletesen dolgozzák ki azokat az eljárásokat, módszerkombinációkat, amelyeket a szaktárgy korszerű és eredményes oktatása megkíván. Mindez természetesen igen nagy kihatással lehet az oktatási folyamat tervezésére, megtermékenyítően hat a gyakorlati munkára, ösztönözést ad az alkotó pedagógiai munka kibontakoztatására. A pedagógiai ismereteknek

ilyen módon, a szaktárgy oktatásával kapcsolatosan történő feldolgozása erősítené az iskolák pedagógiai légkörét, előmozdítaná a továbbképzés, önképzés iránti érdeklődést. Terminológiai kérdésnek látszik, de ma már igen időszerű tartalmi jelentősége van annak, hogy egyértelműen leszögezzük: mit értünk a pedagógusok szakmai felkészültségén. Nyilvánvalóan ezen felül a szaktárgyi, pedagógiai és módszertani tudásnak egyformán és egyenrangúan igen nagy jelentősége van. Természetes, hogy az úgynevezett szakanyagban a pedagógusnak sokszorosan többet kell tudnia, mint amit a tantervek előírnak, de kellő mértékű pedagógiai és módszertani tudás nélkül senki sem lehet jó tanár, nehezen képzelhető el nevelési és oktatási célkitűzéseinek tudatos és eredményes megvalósítása.

Az oktatás módszertanának tökéletesítése, korszerűsítése érdekében további sürgető feladatunk *oktató munkánk egész szemléletmódjának jelentős átalakítása*. V. SZTREZIKOZIN kitűnő tanulmányában behatóan foglalkozik ezzel a kérdéskörrel, és megállapításaival minden vonatkozásban, teljes mértékben egyet lehet érteni. Nálunk is elsőrendű kérdés most, hogy alaposan megértessük az iskolák dolgozóival oktatási reformunk lényegét, alapelveit, mert csak a cél egyértelmű tisztázottsága adhat olyan biztonságot, amely lehetővé teszi a módszertani alkotómunkát. Mindenkinek világosan kell látnia, hogy milyen embereszményt kell oktató-nevelő munkánk során kialakítani, hogy egész iskolai tevékenységünket az oktatás és az élet, az oktatás és a szocialista építés közötti kapcsolat elmélyítésének kell áthatnia, és munkánk csak akkor nevezhető eredményesnek, ha ezeket a célkitűzéseket sikerült megvalósítanunk. Nem arról van tehát csak szó, hogy elvégezzük a tanterveket, hanem hogy ennek során embert formáljunk. Ezeknek az új célkitűzéseknek megfelelően igen fontos — eddig is sokszor hangoztatott, de nem kellően valóra váltott — elvek jelentkeznek, amelyek érvényesítése nélkül nem juthatunk előre a korszerű iskola megteremtése terén. Az eddigiek-nél sokkal nagyobb hangsúlyt kell helyoznunk arra az elvre, hogy az oktatás kétoldalú folyamat, a tanár és a tanulók közös tevékenysége, amelyen belül feltétlenül biztosítani kell a tanulók lehető legnagyobb fokú aktivitását, öntevékenységet, önállóságát. Igen fontos az a megállapítás, hogy — iskolai viszonylatban értelmezve — nem tanul az, aki nem akar tanulni. Éppen ezért módszertani munkánk terén az előrehaladás kulcskérdése, hogy megtaláljuk azokat az eljárásokat, amelyek alkalmasak a tanulók érdeklődésének, aktivitásának felkeltésére, fokozására, amelyek elvezetik őket ahhoz, hogy tudatosan végezzék munkájukat, nemcsak — esetleg kényszerítő eszközök hatására — *elfogadják* a tanítást, hanem maguk is aktív, tevékeny *résztvevői* legyenek az ismeretszerzés folyamatának. Az eljárásrendszerek függvényei az elérendő célnak. Éppen ezért csak ilyen szemléletmód birtokában lehetnek képesek a pedagógusok a módszerek korszerűsítése lehetőségeinek felismerésére.

Ha ezeket az igényeket egybevetjük oktató munkánk jelenlegi gyakorlatával, végülis nem kell pesszimistáknak lennünk. A pedagógusok munkájában ennek a szemléletnek, és az ebből fakadó gyakorlati konzekvenciáknak igen sok elemét felismerhetjük. Ha mégis az új módszertani kultúra kialakítását sürgetjük, ennek oka, hogy lényegében-egészében nagyon sok esetben még a régi módon folyik a tanítás, nem értünk el még odáig, hogy oktató munkánk egész rendszere kellő mértékben új célkitűzéseinkhez igazodott volna. Ezért jellemző még mindig — és ebben nem egyedül a tantervi maximalizmus a döntő tényező — az idővel való küzdelem, ezért viszonylag egyhangú az órák felépítése, és ezért az úgynevezett aktivizálás igen gyakran még mindig csak elsősorban a kérdés-felelet módszer széleskörű alkalmazásában nyilvánul meg. Pedig egyet

lehet érteni azokkal a megállapításokkal, hogy oktató munkánkban igen sok időtartalék van, ezt azonban egyedül a tananyag csökkentésével nem lehet feltárni, hanem az ilyen módon jelentkező tanári és tanulói túlterhelés megoldása csak az oktatás módszereinek korszerűsítése útján lehetséges. Nagy jelentőségűek ebből a szempontból NAGY SÁNDOR referátumának a „rugalmas indukción”, a szorosabb értelemben vett ismeretszerzés és a korszerűen felfogott alkalmazás időarányaira vonatkozó fejtegetései. Véleményem szerint strukturálisan és módszertanilag is elsősorban ezeken a pontokon kell keresnünk az oktatási folyamat korszerűsítésének lehetőségeit. A módszerek korszerűsítésével kapcsolatban feltétlenül nagymértékben figyelembe kell vennünk az oktatási folyamat úgynevezett „kiterjeszkedésének” a tendenciáját. Tanulóink az órán és iskolán kívül is rengeteg ismeretelemet, tapasztalatot szereznek (otthoni környezet, ifjúsági szervezetek munkája, üzemi munka, rádió, televízió, film, olvasmányaik stb.), mindezzel az oktatási folyamat minden mozzanatában feltétlenül számolnunk kell. Tudomásul kell venni, hogy az iskola egyedül nem lehet képes a tanulókat mindenre megtanítani, nem lehet képes teljesen kész embereket formálni, és ezért munkája sikerének egyik fontos kritériuma, mennyire képes a társadalmi hatáseggyüttesben irányítóná válni; értve ezt a hatást az iskoláskor idejére, de az iskola befejezése utáni időszakra is. Ez a gondolat előtérbe helyezi a belső erők, a képességek fejlesztésének jelentőségét. Természetesen nagyon kell ügyelni az arányokra. Az ismeretek elsajátítása az iskolában nem válhat csupán esz-közzé, hanem egyben cél is. Szocialista közoktatási politikánknak megfelelően korszerű műveltséget, szilárd, teljesítőképes tudást kell nyújtánunk az iskolában a tanulóknak, és ezzel együtt kell gondoskodnunk az olyan képességeknek a megfelelő kibontakoztatásáról, amelyek birtokában a tanulóink az iskola befejezése után is tovább tudják gyarapítani műveltségüket, felkészültségüket. Úgy véljük, az oktató munka ilyen felfogása a tanulók számára is sokkal célirányosabbá, értelmesebbé, vonzóbbá és kíváncsiabbá teszi a tanulást, és mindezek következtében növeli aktivitásukat.

A szűkebb értelemben vett módszerekről szólva röviden csak annyit szükséges megállapítani, hogy valóban, ezeknek eddig is ismert széles skálája alkalmas a fenti célkitűzések megvalósítására. Nem új módszereket kell tehát keresnünk, hanem az eddig is ismert módszereket új célkitűzéseinknek megfelelően kell alkalmaznunk. Nagyon találóan állapítja meg KISS ÁRPÁD egyik tanulmányában, hogy minden módszer lehet aktív, nem „aktív módszerek” felkutatásán kell fáradoznunk, hanem a tanulói aktivitás feltételeit kell megteremtelnünk. Erre pedig nincs csodaszer, ehhez egyetlen egy módszer sem lehet önmagában elegendő, hanem az összes módszerek tudatos, célirányos alkalmazása, a módszereknek az éppen soron lévő feladatok megoldására leginkább alkalmas kombinációja vezethet el a teljes tanulói aktivitáshoz. Mégis talán nem felesleges ismételten utalni arra, hogy a módszerek sorában az úgynevezett közlő jellegű eljárások arányát a tanulók önálló munkáinak javára feltétlen csökkentenünk kell. Szükséges azt is hangsúlyozni, hogy a módszerek sorában továbbra is jelentős helyet kell elfoglalniuk a tanulók iskolán kívüli, otthoni munkájának. A tankönyvvel végzett munka nem szükségszerűen magolás, hanem a megfelelően végzett iskolai oktatás szerves és szükséges továbbfolytatása és kiegészítése kell legyen. A tanulók egész tevékenysége, az iskolában és az iskolán kívül végzett munkájának együttese biztosíthatja az eredményes ismeretszerzést, szem előtt tartva azt a fontos elvet, hogy végezzünk el mindent együtt és megfelelő módon az iskolában, amit a tanárnak és tanulónak közösen kell

elvégeznie (fokozva ezen belül is a tanulók önálló munkájának arányát), és megfelelő irányítást adva támaszkodjunk bátran a tanulók órán kívül végzett önálló tevékenységére.

Az oktatási folyamat korszerűsítésének lehetőségeit, tempóját reálisan szemlélve számolnunk kell azzal, hogy ennek jelentős szervezési és — mint vázolni igyekeztem — tárgyi, személyi feltételei vannak. A szervezési keretek lényegében adottak, kibontakoztak. Reméljük, hogy az új tantervek — az országos vita tapasztalatait is figyelembe véve — megfelelő alapot nyújtanak majd a korszerű oktató munkához. Irányító szerveink, a pedagógusok nagy örömeire és megnyugvására helyesen felismerték azt, hogy az alkotó pedagógiai munkához nyugodt, egyenletes munkaritmus biztosítása szükséges. Ennek érdekében már a mostani tanévben több fontos intézkedés történt, és minden bizonnyal ezeket továbbiak is követik. Komoly lépéseket kell még tennünk a módszertani kultúra fejlesztése érdekében a pedagógusok felkészültségének fokozása terén, és nagymértékben fejleszteni kell az iskolák berendezését, az oktatás tárgyi feltételeit. Minden jel arra mutat, hogy igen sok kedvező tényező segíti korszerűsítési törekvéseinket, azonban mégsem várható, hogy egyik napról a másikra döntő változás történik. Mindent meg kell tennünk a gyorsabb előrehaladás érdekében, de nem lehet és nem is szabad ezt a folyamatot túlságosan sürgetni. A kellő feltételeket megteremtve, tervszerűen, jól megalapozottan kell előre haladnunk, és támaszkodva a pedagógusoknak munkájuk iránt érzett felelősségtudatára, várhatjuk, hogy néhány év alatt olyan minőségi változások következnek be módszertani téren is az iskolák munkájában, amelyek már reális közelségbe hozzák a társadalmunk igényeinek megfelelő szocialista munkaiskola megteremtését.

KISS ÁRPÁD: A TELJESÍTMÉNYSZINT VIZSGÁLATÁNAK NÉHÁNY EREDMÉNYE

A foglalkozás azokkal a problémákkal, melyeket a főreferátum szerzője az oktatási folyamat szerkezeti elemzéséből kiindulva vet fel, bizonyosan lényegbevágó. Akár úgy tekintjük a főreferátumot, mint egész eddigi tanítási gyakorlatunk nagy határozottsággal és meggyőző erővel előadott kritikai értékelését, akár mint jövő felé mutató utak megjelölését, lényeges pontokon kényszerít új megoldások keresésére.

Az előttem szólók tetemesen terjesztették ki a korszerűsítésre szoruló területeket, és sokban mélyítették el magának a korszerűsítésnek a fogalmát.

Az én szerény kiegészítéseim — mely a megtisztelő korreferátum minősített kaptam az értekezleten — ahhoz a részterülethez kapcsolódik, mely a főreferátumban az oktatási folyamat hatodik összetevőjeként *ellenőrzés* néven szerepel, és amelyhez én itt hozzátenném az *értékelés* szót: így vonatkoztatható ugyanis a tágaan értelmezett tanulási folyamatnak arra a lényeges mozzanatára is, mely egy erőfeszítés sikerességének megállapítása a tanuló számára, és amelyet a pszichológia mint *megerősítést* olyan fontosnak tekint akkor is, ha az értékelésnek nem ellenőrző jellege van.

1958 májusában végeztünk először kikérdezést írásos feladatlapok segítségével az általános iskolából kilépő tanulók *tudásszintjének* megállapítására. Ezt a vizsgálatunkat még úgy terveztük meg, hogy eredményeiből az iskola egész műveltséget megalapozó tevékenységének hatékonyságára lehessen követke-

tetéseket levonni. Minthogy a mutatózó teljesítmény — még a tanulmányi anyag terjedelmét és elsajátítási fokát tekintve is — igen egyenlőtlennek bizonyult, egyes ismeretkörökben pedig lényegesen alatta maradt az akkori tantervi követelményeknek, vizsgálatunkat az iskolai tanulmányokban elért teljesítményszint *nagyságrendjének* meghatározására korlátozva két alkalommal megisméltük. 1959 szeptemberében a gimnázium első osztályába belépő volt általános iskolai tanulókat, 1960 májusában pedig a gimnázium első osztályát végigjárt tanulókat kérdeztünk ki részben egyező feladatlapok segítségével.

A vizsgálatokat munkatervi feladatként a Pedagógiai Tudományos Intézet vezetésének és módszertani osztálya tagjainak támogatásával folytattuk, egyes eredményeiről és egy kiegészítő vizsgálat adatairól több alkalommal beszámoltunk.¹

Ebben a dolgozatban mint eredményt, néhány tapasztalatot kívánunk összefoglalni az írásos feladatlapok felhasználásával kapcsolatban. Teljesítménypróba néven jelöljük meg a feladatlapon feltett minden kérdésünket, az emlékezeti teljesítményt kívánókat ugyanúgy, mint azokat, amelyeket értelmieknek minősíthetünk összefüggések meglátása és a tudás bizonyos önállósággal való alkalmazása alapján. Vizsgálatunknak ez az oldala neveléslelektani és didaktikai vonatkozású.

Szükségessé teszi kikérdezésünk elemzését és néhány következtetés levonását az a körülmény, hogy sokan tekintenek idegenkedéssel eljárásunkra; nem ismerik és nem is törekednek megismerni célszerű és eredményes alkalmazásának lehetőségeit, a sokféle és önkényesen végzett „felmérés” felületes általánosításait bizonyítéknak tekintik az írásos kikérdezés ellen általában. Mi abból a józan ész diktálta feltevésből indultunk ki, hogy a lényeges tanulmányokra kiterjedő, sokféle és elégséges számú, fokozatosan nehezedő kérdést tartalmazó írásos feladatlap értékelése alapul szolgálhat indokolt ítélet kialakításához tanulók és tanulócsoporthoz iskolai teljesítményéről. Az iskola egy nagyon régi gyakorlatának (írásbeli dolgozat, írásos vizsgafeladat) olyan új változatáról van szó, amelyet a milliós tanulólétszám és a pedagógiai munka hatékonyságának szentelt nagyobb figyelem egyaránt az előtérbe állít. A mi vizsgálatunk — bár hasznosítottuk benne bonyolultabb eredménymérések tapasztalatait — alig távolodott el az iskolában szokásos értékelési gyakorlattól. Látjuk azonban minden lehetőségét annak, hogy másféle kérdésfeltevéssel és bonyolultabb értékelési technikák alkalmazásával a nyert eredmények másféle módon is feldolgozhatók.

Ezek után röviden visszatérünk vizsgálatunk indoklására:

Pedagógiai gyakorlatunkban nem nagy a lehetősége annak, hogy az iskolás tanulók — akár egyéni, akár csoportos — teljesítményét objektív mércéhez viszonyítva legyen képes valaki megállapítani. Az értékelő pedagógus a tantervi követelmények, a tankönyv, saját befektetett munkája és meglévő tapasztalatai alapján helyezi el a tanulókat egy fokozatosan tagozódó skálán, amelynek szélső értékeit a legtöbb teljesítményt jelző ötös és a legkevesebb vagy semmi teljesítményt kifejező egyes alkotják. A két szélső érték között a tanulók a lehetséges öt kategória egyikében kapnak helyet teljesítményük alapján, természetesen úgy,

¹ Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1960. évf. 3., 7. és 9. szám; 1961. 7—8. sz.

Docimológia, osztályozás, mérés. Pszichológiai Tanulmányok, 1960. Budapest, 1961. Akadémiai Kiadó, 253. l.

Írásos teljesítménypróbák iskolai felhasználása. Pszichológiai Tanulmányok, 1961. Budapest, 1962. 155. l.

és ezt maga az osztályozó pedagógus is tudja, hogy azonos érdemjegyek nagy egyéni különbségeket is takarnak. Az a tény, hogy a tanulók tanulmányi eredménye bizonyos mértékben a pedagógus munkáját is minősíti, magától értetődően hozza magával azt a gyakorlatot, hogy a pedagógus a gyengébb teljesítményt nyújtó csoportot (osztályt) is az említett két szélső értékkel jelzett skálán helyezi el, és így jóval alacsonyabb szintet minősít egy magasabbal azonosnak, függetlenül attól, hogy az alacsonyabb szint a pedagógus hiányos vagy eredménytelen munkája következtében állt-e elő, vagy a tanulók gyengébb teljesítő-képességének következménye. Így nagy egyenlőtlenségek állnak elő osztályonként, és előállhatnak hasonló okokból iskolánként. Azok a megfontolások, amelyek egy ilyen értékelési gyakorlattal kapcsolatosan támaszthatók (függetlenül attól, hogy az milyen mértékben alkalmas az osztályozás pedagógiai rendeltetésének betöltésére), eléggé ismertek. Ismeretes az is, hogy számos országban az osztályozást kiegészítő vizsgák valósággal átszelik a tanulmányi időt bizonyos szakaszokban: céljuk az iskola és a tanuló teljesítményének kívülről, sokszor országosan egyeztetett követelmények szerinti minősítése. Ezeknek a vizsgáknak tájékoztató adatai befolyást gyakorolnak a követelmények meghatározására, de egyben eligazítják a pedagógust is az elfogadható minimum és az egyes érdemjegyekkel jellemezhető tudásszint tekintetében. A mi köznevelési rendszerünkben sem az osztályozás, sem a vizsgák — az érettségi vizsgálaton kívül legfeljebb egyes szakiskolai felvételi vizsgák jöhetnek számításba — nem segítenek azon a fogyatékonyságon, ami abból ered, hogy a *pedagógiai munka a teljesítmény oldaláról meghatározatlan marad*. A megfogalmazott követelményeknek kétségtelenül van bizonyos szabályozó hatásuk arra a körre, amelyen belül bizonyos teljesítményt meg kell kívánni, de nem a teljesítmény szintjére, amelyet értékelni kell. Ez a helyzet magában indokolja azt a tényt, hogy igen kevés pontos és megbízható jelzés érkezik a pedagógiai gyakorlat felől a követelményeket megszabó tényezők felé, minthogy ilyen feladat betöltésére alkalmas jelzőrendszerünk nincs. Nem látszik kétségesnek, hogy olyan köznevelési rendszerben, amelynek nincs megbízható eszköze arra, hogy a tervszerű gyakorlati munkát objektív módon szemmel tartsa, hatékonyságát mindig újból, minél több oldalról lemérje, továbbá nincsenek hiteles adatai ahhoz, hogy az általános vagy részlegesen mutatóköző fogyatékonyságokat feltárja, a követelmények és a teljesítmények közti viszony kiszámíthatatlanná válik, egy ilyen állapot minden következménnyel együtt.

Már első kikérdezésünk az itt jellemzett állapotot igazolta:

A vizsgált tanulók teljesítményét úgy jellemeztük, hogy ismeretkörönként táblázatban soroltuk fel a feltett kérdéseket, megoldandó feladatokat (a teljesítménypróbákat), a kérdések után iskolánként (tanulócsoportonként) adtuk meg a helyesen válaszoló tanulók százalékszámát. Ez a kimutatás beszédesen bizonyította az eltérő pedagógiai feltételek között dolgozó tanulók teljesítményének *egyenlőtlenségét*. Az egymást követő három vizsgálat eredményeinek egymás mellé írása pedig lehetővé tette a teljesítmények *egyező nagyságrendjének* szemléletes megállapítását.

Minthogy egy-egy alkalommal viszonylag kisszámú tanulót vonhattunk csak be a vizsgálatba (a statisztikai mintavétel szabályait követve kiválogatott 12—8 iskola), a kikérdezések eredményeit elsősorban ezen a két téren tekintjük meggyőzőknek, továbbá döntőnek abból a szempontból, hogy a most szóban lévő eszköz — az írásos feladatlap — segítségével ilyen vizsgálatok eredményesen végezhetők.

Nem a mostani alkalommal kell foglalkozni magukkal a feltett konkrét kérdésekkel vagy kérdéssorokkal. Amennyire képesek voltunk rá, a tárgyaként is változatos típusú, a lényeges adatokat puhatoló, a nem megszokottan megfogalmazott és más módon is problémát tartalmazó kérdéseket vegyesen alkalmaztuk. A feldolgozás gazdaságosságára (egyetlen rövid felelet, választás a javasolt feleletek közül, egy nem megfelelő válasz egyszerű kiküszöbölése stb) előzetesen csak addig a fokig voltunk tekintettel, ameddig összeegyeztethetőnek találtuk a kikérdezés céljával. A három kikérdezésnél egyes tárgyaknál (történelem, kémia, magyar irodalom) a kérdéseket részben átalakítottuk, részben ki is cseréltük. Nem állítjuk, hogy a célszerű kérdések és kérdéssorok megszerkesztésén még nem sokáig kell fáradozni, míg a tantervi követelményekkel összeegyeztetett, a vizsgált tanulók számára érdekes, az objektív értékelésre alkalmas, a különbségeket finoman kimutató, a teljesítményeket híven kifejező, ilyen értelemben érvényes megállapításokhoz nem jutunk.

Kikérdezésünk végig általános teljesítmény-felmérés jellegű maradt. Meg kívántuk állapítani az általános iskolából kilépő tanulók ismereti szintjét. Következtetést is csak ezen szint nagyságrendjére és egyenlőtlenségére vonatkozóan vontunk le. Egészen nyilvánvaló, hogy az ilyen kikérdezések mindig kiinduló műveletek: a belőlük levonható tanulságok — például a követelményeknek a megvalósíthatónak bizonyult szinthez való hozzáigazítása vagy fordítva, a követelmények teljesítéséhez vezető jobb utak keresése — csak alapos ellenőrzés után mérlegelhetők az értékesítés szempontjából. A mi kikérdezésünk is csak ilyen nagyjából való tájékozódásnak tekinthető, bár lehetőségeink szerint a legnagyobb gondossággal kíséreltük meg meghatározni, hogy

- a) milyen adat- és művelettípusok alkalmasak a követelményekkel egyeztetett teljesítmények bizonyítására,
- b) milyen kérdéseket milyen alakban fogalmazunk meg,
- c) milyen nagyságú és összetételű csoportban vetjük alá előzetes próbának feladatlapunkat,
- d) milyen számú és összetételű tanulóegyüttest fogadunk el mint az egészre jellemzőt,
- e) milyen módon értékeljük és mutatjuk be a teljesítményt,
- f) milyen módon hasznosítjuk az eredményeket.

A hallgatók bizonyosan megértik, hogy a kérdő alakban megfogalmazott hat pontban az írásos feladatlapok összeállításának — tervezésének, első alakja kipróbálásának, végleges megszerkesztésének —, továbbá kidolgoztatásának, értékelésének és ellenőrzésének, az eredmények bemutatásának és felhasználásának mozzanatait soroltuk fel. Rövid dolgozatunkban csak megemlítettük a munka egyes szakaszait abban a reményben, hogy egy későbbi időben tapasztalataink eredményeit részletesen kifejthetjük.

Ilyen előzetes munkálatok nélkül a mienkhez hasonló egyszerű kikérdezések sem vezetnek megbízható eredményekhez.

A mieinkkel egyező vizsgálatok a legtöbb esetben azzal a céllal irányítják a figyelmet az iskolás tanulók tudásszintjére, hogy a tapasztalatilag már észlelt elégtelenségeket vagy hiányosságokat azokon a pontokon igazolják, ahol általánosíthatóságuknak nagy a valószínűsége. Különös figyelemmel kell feltárni a viszonylag alacsonynak vagy éppen egyenlőtlennek mutató teljesítményeket, mivel ezek javításának nagy lehetőségei eleve adva vannak. Erre az állapotra való tekintettel foglalkozott többek között egyik vidéki főiskolánk és a Peda-

gógiai Tudományos Intézet neveléslélektani csoportja (személy szerint LÉ-
NÁRD FERENC is) a pedagógiai tevékenység hatásfokának elemzésével, a célhoz
vezető utak és módok ajánlásával.

Azok a problémák, amelyeknek megoldásához a tanulók jól előkészített
írásos kikérdezése közelebb vihet, sokfélék. Dolgozatunkban aszerint említünk
két nagyobb kört, hogy a pedagógiai munkát irányító tényezők vagy maga a
pedagógus folyamodik-e ehhez az eljáráshoz.

A mi kikérdezésünk arra példa, hogy a megállapított teljesítményszint
alapján arra a kérdésre felelünk, milyen mértékben teljesíti iskolaszervezetünk
egy öveze — a kötelező, megalapozó iskola — a tőle elvárt feladatokat. Egy
ilyen kikérdezésnek *tantervi és* — ettől nem függetlenül — *a pedagógiai munkára*
vonatközo kihatásai lehetnek számottevők. Megemlítjük, hogy első eredményeink
bírfokokban számos tanítási órát látogáttunk meg azokban az iskolákban, ame-
lyekben vizsgálatunkat folytattuk, és elemeztük a pedagógiai munkát a nagyobb
hatékonyság feltételeit keresve. Az iskolareform eredményeképpen megállapítá-
saink egy részének már csak történeti értéke van ugyan, mégis elsoroljuk az írásos
kikérdezés folyamán felszínre került elégtelenségek néhány észlelt okát. Ilyenek:

- a) a tanulás elégséges motivációjának hiánya;
- b) a kiszabott tanítási anyag minden áron való elvégzésére irányuló törek-
vés: a kimutatható elmaradás kerülése hiányosan megértett anyagrészeknek
házi feladatként való kiadásához vezet; egy esetben annak is tanúi voltunk,
hogy a pedagógus sok új fogalmat tartalmazó anyagrészt jelölt ki házi feladat-
ként minden előkészítés nélkül, mivel tanítási órája elmaradt;
- c) az anyag egyféle módon, csak a tanulók receptivitásával számoló elő-
adása és változatlan alakban való számonkérése;
- d) az anyagnak készen való nyújtása, a pedagógustól jelentősnek ítélt
szakaszok kiemelése, sokszor diktálásszerű feljegyeztetése; lemondás azoknak
a műveleteknek szolgálatba állításáról és gyakorlásáról, amelyek az önálló elsa-
játítást is lehetővé tennék; lemondás a pedagógustól előre nem látott nevelési
feladatok teljesítéséről;
- e) egy-egy órán a nevek, a nem tisztázott és magyarázatra szoruló fogalmak
olyan sokasága (földrajz, biológia, egyes esetekben fizika és egészségtan), amely
a megértés alapján való megtanulást erősen megnehezíti;
- f) a konkrét, eleven szemlélet, a megmutatás, a kísérlet, az összefüggések
nyilvánvalóvá tétele segítségével történő megértetés elhanyagolása;
- g) az alkalmazásra és gyakorlásra fordított kevés idő;
- h) a számonkérésnek néhol egy-két tanulót vizsgáztató jellege, a tanítási
óra egységének feldarabolódása;
- i) a tanulók közti nagy egyéni különbségek elhanyagolása, egyesek túlzott
megterhelése, mások működésbe hozható erőinek parlagon hagyása;
- j) a pedagógus nem mindig gazdaságos tevékenysége olyan szempontból,
hogy erejét és idejét nem a cél szempontjából leglényegesebb feladatok megoldá-
sára fordítja.

Ez a felsorolás bizonyosan nem teljes és nem is általánosítható: egyszerű
illusztrálása annak, hogy egyetlen vizsgálat hogyan vezethet további lényeges
problémák felvetéséhez.

Az írásos feladatlapok felhasználhatóságát — még az elsőnek említett
körben — tapasztalataink alapján is bizonyítotttnak látjuk kiinduló tájékoztató
adatok gyűjtésére. Ez a tájékoztató vonatkozhatik egy tanulócsoporthoz (osztály
vagy az osztály egy része, korcsoport stb.) előrehaladására egy tanítási szakasz-

ban, egyes módszerek, tanítási eljárások eredményességére, az egyes tárgyakban tett előrehaladás egyenletességére, a pedagógus és más nevelési tényezők hatására, az eltérő nevelési környezetek okozta különbségekre, egyes tanulók kiemelkedő vagy az átlagosnak alatta maradó előmenetelére általánosan vagy egyes tárgykörökben stb.

A második körben — tehát a *pedagógus* által történő felhasználás esetében — a tanulók írásos kikérdezését főként mint a pedagógus önellenőrzésének eszközét állítjuk előtérbe. Az egyes tanulók és egy-egy osztály feladalapjainak értékelése közben meggyőző módon bizonyosodott be, hogy milyen sokféle, a folyamatos pedagógiai munka szempontjából is lényeges tényről tárt fel egy eléggé tagolt feladatlap. Alkalmazása megmutathatja, hogy egy osztály tanulói egy anyagrészen együttesen jutottak-e előre annyira, hogy a továbbhaladás feltételei biztosítottaknak tekinthetők, hogy melyek a még tisztázatlan fogalmak, a bizonytalanul kezelt műveletek, hogy a lényeges elemek a kellő hangsúlyt megkapták-e a tanulóknál, hogy mutatkoznak-e az eredményben az egyes tanulók képességeinek megfelelő eltérések egy mindenkinél elért alapszinten felül... Segítheti az írásos kikérdezés a tanulók érdeklődésébe való jobb belátást, az osztály vagy egyes tanulók erős és gyenge oldalainak feltárását, az egyes tanulók képességeinek és teljesítményének az osztály többi tanulóival való egybevetését, általában kiegyenlítheti az értékelésnél kikerülhetetlenül érvényesülő szubjektív tényezők befolyását. Tisztán kell azonban látni, hogy a célszerűen megtervezett írásos feladatlapok segítségével végzett kikérdezés és a tőlünk is több alkalommal megfigyelt, ötletszerűen összeállított, főként az osztályozás előtt felhasznált ún. röpdolgozatok íratása között a különbség lényegi. Pedagógusok, akik vizsgálatunk kezdetekor a szokatlan ellenőrzés miatti aggodalom látható jeleit mutatták és egyes esetekben a kedvezőtlennek ítélt eredmények módosításáig is elmentek, fokozatosan mind nagyobb érdeklődéssel fordultak kikérdezéseink eredményei felé, és maguk kezdtek vigyázni arra, hogy a vizsgálati utasításokat a legpontosabban betartsák, a kapott eredmények pártatlanságának és az értékelés objektivitásának minden feltételét biztosítsák. Nemegyszer vonták kétségbe a feladatlap alapján nyilvánvaló hiányosságot vagy tájékozatlanságot, bizonygatva annak lehetetlenségét. Az ilyenkor beiktatott ellenőrzések a vitát nem a pedagógus javára döntötték el. Ahhoz természetesen, hogy ezt az eljárást a pedagógusok a kívánt hatással iktassák be gyakorlati munkájukba annak egyes szakaszainál, meg kell szerezniük a felkészültséget célszerű kérdéssorok összeállításához, meg kell tanulniuk az értékelés egyszerű technikáit, valamint a kapott eredmények magyarázatának és pedagógiai hasznosításának módszereit. Ha a pedagógus képessé válik arra, hogy a legnagyobb objektivitással kezelje az írásos kikérdezés adatait, akkor azok megbízhatóan egészítik majd ki a más forrásokból és eszközökkel szerzett tájékozódást.

A pedagógiai munka egész jellegénél fogva olyan, hogy hatékonysága nem értékelhető más munkanemeknél célravezető eljárások segítségével. Minthogy minden eredménye a gyermekben — a tanulóban — kell, hogy láthatóvá vagy megállapíthatóvá váljék, a pedagógus munkája is csak hiányosan minősíthető ennek a munkának a megfigyelése alapján. Annak, hogy a pedagógus jól dolgozott, lemérhetőnek kell lennie a tanuló fejlettebb gondolkodásán, gyarapodott tudásán, mind öntudatosabb és társadalmiasultabb magatartásán, erkölcsi felfogásán, világnézetének, ízlésének, igényeinek magasabb szintjén. Segítség kell tehát először magának a pedagógusnak nyújtani ahhoz, hogy saját munkáját így legyen képes értékelni; és segítséget kell nyújtani mindazoknak, akik hivatásuknál fogva illeté-

kesek a pedagógiai munka nagyobb felületen való áttekintésére, hogy objektív eszközökkel, a tanulóknál megvalósult — tehát eredményes — pedagógiai ráhatások pontos ismeretében tudják befolyásukat érvényesíteni a hiányok és egyenlőtlenségek kiküszöbölése és a teljesítmények növelése érdekében.

Lesújtó lenne, ha abból, amit itt röviden előadtunk, bárki is olyan következtetést vonna le, hogy *a papírt és a tollat* részesítjük előnyben ott, ahol a közvetlen, élő, meleg emberi kapcsolatokról való lemondás könnyen vezet egyoldalú és torzító értékeléshez. A következtetést mi úgy vonjuk le, hogy a kipróbált határok között jól eligazító kelléknek *erőt és időt kell felszabadítania* a nemesebb, az igazi pedagógiai munkára, a tanuló korszerű műveltségének és egész személyiségének alakítására. Így tekintve, az írásos teljesítménypróbák — melyeknek felhasználásáról tájékoztattunk — nem egyetlen utat jelentenek, önmagukban igen szerény eszközök. De szerény eszközök is hozzásegíthetnek lényeges felismerésekhez, és gyakorolhatnak nagy hatást egy munka kialakult menetére.

M: A. DANYILOV: AZ OKTATÁSI FOLYAMAT IDŐSZERŰ KUTATÁSI PROBLÉMÁI

Az iskolarendszer átszervezése és az oktatási folyamattal kapcsolatos kutatás feladatai

Az ifjúság oktatásának és nevelésének a szocialista tábor országaiban folyamatban lévő átszervezése már eddig is vitathatatlanul pozitív eredményeket hozott, amelyekben mind a szocialista nevelés eszményei, mind a nemzeti kultúra sajátosságai kifejezésre jutnak. A nagy LENIN még a szovjet iskola első éveiben megadta ennek a folyamatnak az elméleti megalapozását. LENIN eszméit a kommunista párt és a szovjet kormány határozatai továbbfejlesztették. Különösen nagy jelentőségűek ebben a tekintetben a kommunista párt új programja, továbbá a XXII. Pártkongresszus határozatai, valamint az iskola és az élet kapcsolatának erősítéséről és a Szovjetunió népművelési rendszerének továbbfejlesztéséről hozott törvény.

Az iskolarendszer átszervezésével kapcsolatban az aktuális pedagógiai problémák kutatása is folyik. Különös figyelemmel foglalkoznak a szakemberek az oktatási folyamat tanulmányozásával. A Szovjetunióban, ahol az iskolarendszer átalakítása több mint négy évtizeddel ezelőtt kezdődött meg, csak a legutóbbi másfél évtizedben is számos, az oktatási folyamat megvilágításával foglalkozó monográfia jelent meg (N. K. GONCSÁROV, P. N. GRUZGYEV, B. P. JESZIPOV, M. A. DANYILOV, M. N. SZKATKIN és mások monográfiái). Lengyelországban megjelent V. OKONY „Az oktatás folyamata” című (első kiadás 1954-ben), ZBOROVSKY „A tanulás folyamata” című, az NDK-ban KLEIN és TOMASEVSKIJ „Didaktika” című könyve (1954-ben). A Magyarországon megjelent, a tárggyal foglalkozó munkákat hallgatóim ismerik, ezek bizonyítják, hogy az oktatási folyamat átépítésével és tanulmányozásával kapcsolatban intenzív munka folyik a Magyar Népköztársaságban. Mindez azért történik így, mert az iskolák a szocializmusban új feladatokat oldanak meg, és fejlődésük ismeretlen utakon halad előre. Az iskola sokoldalúan fejlett, szellemi és fizikai munkára alkalmas, a legigazságosabb és legboldogabb társadalom építésének magasztos eszményeiért lelkesedő emberek új nemzedékét igyekeznek nevelni. Az iskolák arra törekszenek, hogy a felnövekvő új nemzedéket igazi tudományos ismeretekkel fegyverezzék fel, hogy minden egyes tanulóba beleoltsák a tudomány iránti érdeklődést és a tudomány szeretetét, hogy vonzóvá tegyék számukra és megszerettessék velük az alkotómunkát és kiképezzék őket egy bizonyos szakmára, hogy kifejlesszék bennük azt a képességet, hogy hozzáértéssel és ügyesen tudják alkalmazni ismereteiket az életben, kialakítsák bennük a materialista világnézet dialektikájának alapjait.

A szovjet iskola átszervezésének három éve alatt vitathatatlan sikereket ért el az új úton. Ahhoz, hogy az iskola még eredményesebben nevelhesse az ifjú nemzedéket, és segíteni tudja a kommunizmus építését, szüksége van a didaktika alapvető kérdései új megoldásainak elméleti kidolgozására, kísérleti

kutatására és gyakorlati ellenőrzésére. Az oktatásnak a kizsákmányoló osztály-érdekeket szolgáló burzsoá didaktikában kidolgozott elméletei nem mutathatnak utat az új iskolának. A szovjet didaktika saját feladatainak megoldása közben leleplezi a burzsoá nevelés osztályjellegét, de azt a feladatot sem mulasztja el, hogy kritikusan felhasználja mindazt, ami a burzsoá iskola elméletében és gyakorlatában haladó.

Konferenciánk az oktatási folyamat kutatásával foglalkozik. Mindannyian nagyon jól tudjuk, hogy az oktatás nagyon bonyolult és dinamikus, gyakran ellentmondásos folyamat, a tanító és az irányítása alatt dolgozó tanulók együttes tevékenysége. Az oktatási folyamat bonyolult voltának mindenekelőtt az a magyarázata, hogy az oktatási folyamat minden egyes tanuló személyiségének állandó változásával, képességeinek, érdeklődési körének, ismereteinek, tudásának és készségeinek fejlődésével, a környező világ jelenségeiről alkotott nézeteinek állandó fejlődésével kapcsolatos.

Az, hogy az oktatás gyümölcsöző és eredményes legyen, igen sok feltételtől és tényezőtől függ, nevezetesen,

a) attól, hogy mennyire világosak és megalapozottak az oktató-nevelőmunka céljai;

b) a tanulók fejlettségi fokától és előképzettségük színvonalától, továbbá az oktatás céljaihoz való viszonyától és attól, mennyire ismerik tanulásuk perspektíváit;

c) attól, hogy helyes és megalapozott-e a tanterv és a tanmenet, azaz az oktatás tartalmi kérdéseinek tudományos megoldásától;

d) attól, hogy milyen a tantervek, tansegédletek és módszertani segédeszközök minősége;

e) az oktatás módszereinek tudományos kidolgozottságától;

f) a tanító pedagógiai hozzáértésétől és attól, mennyire ért az oktatás módszereinek alkalmazásához;

g) a pedagógus személyi tulajdonságaitól.

Az eredményes oktatás mindezen tényezői természetesen szigorúan összefüggnek egymással, de azonosítani nem lehet őket. Így például a jól kidolgozott oktatási módszerek sem hoznak nagyobb eredményeket, ha a pedagógus nem képes hatékonyan alkalmazni őket, azaz ha nem rendelkezik kellő pedagógiai hozzáértéssel. A lipecki iskolák pedagógusai új oktatási módszereket és fogásokat dolgoztak ki. Eredményes alkalmazásukhoz azonban kénytelenek voltak új típusú tansegédleteket készíteni, a szokásos tansegédletek ugyanis sok esetben nem feleltek meg az új oktatási módszereknek.

A didaktika abból a célból tanulmányozza az oktatást, hogy feltárja az oktatási folyamat törvényszerűségeit, megállapítsa eredményes alkalmazásuk kedvező feltételeit, és ily módon a pedagógus gyakorlati tevékenységéhez megbízható és progresszív alapot teremtsen.

Csak ha ismerjük az oktatási folyamat törvényszerűségeit és a gyakorlatban hozzáértően fel tudjuk használni őket, csak akkor lehet az oktatási folyamatot és a kommunizmus fekvőnövekvő építőinek szellemi fejlődését eredményesen irányítani.

A tudományos és műszaki haladás és az oktatás elméletének feladatai

Az oktatás és az élet kapcsolata forradalmasítja az oktatási folyamatot és megakadályozza e folyamat megmerevedését. Különösen fontos, hogy ez a

kapcsolat elmélyült és perspektívikus jellegű legyen. Világosan beszélt erről N. Sz. HRUSCsov az SZKP XXII. Kongresszusán elmondott beszámolójában: „Az iskolának lépést kell tartania a modern tudomány és termelés gyors fejlődésével.” Ez annyit jelent, hogy az iskolai oktatás folyamatát át kell szervezni, mégpedig úgy, hogy optimálisan megfeleljen a termelés és a tudományos-műszaki haladás követelményeinek. Ezzel kapcsolatban fontos problémák merülnek fel:

a) Az iskolai oktatás tartalmának és a jelenlegi fejlődési fokát elért tudomány tartalmának problémája.

A legutóbbi időkig elismert felfogás volt, hogy az általánosan művelő iskola csak a tudomány alapjait ismerteti meg a tanulókkal, azaz azokat az alaptételeket, amelyek logikusan egymáshoz kapcsolódnak, bizonyos életkorú tanulók felfogóképessége számára érthetők, és ugyanakkor biztosítják a természet és a társadalom legfontosabb fejlődési törvényeinek helyes elsajátítását. Az egyes tantárgyak tanterveibe felveendő anyagok kiválasztásánál figyelembeveendő további szempontnak tekintették ezenfelül azt, hogy a szóban forgó tény, fogalom vagy törvény milyen helyet foglal el és mi a jelentősége a tudomány rendszerében, valamint a gyakorlat szempontjából, mennyire alkalmazható az életben és milyen a nevelőhatása (M. A. DANYILOV és B. P. JESZPOV: Didaktika, 1957, 68. l.). Ténylegesen az iskolai tantervek az elmúlt évek során alapjában a tudomány fejlődésének „klasszikus korszakát” tükrözték, azaz azt tartalmazták, amit az emberiség egy-két-három évszázaddal ezelőtt ért el.

Az OSZFSZK tizenegy éves iskolái részére kidolgozott új tanterveken komoly módosításokat hajtottak végre abban az irányban, hogy az egyes tantervek tartalmát közelebb hozzák az élet igényeihez és hogy a tudományok legújabb tényei és eszméi is kifejezésre jussanak bennük. Emellett sikerült a tantervek túlterheltségét is részben megszüntetni és megszabadítani a tudományos szempontból nyilvánvalóan elavult és oktatási-nevelési szempontból csekély értékű anyagoktól.

De még csak az első lépéseket tettük meg ebben az irányban. A tantervek még mindig maximálisták és emellett még mindig csak gyengén tükrözik a tudomány legújabb tényeit és eszméit. Ez a körülmény nagyon nyugtalanítja mind a tudomány embereit és a pedagógusokat, mind az egész szovjet közvéleményt. Az utóbbi időkben országunk legnagyobb tudósai — A. N. KOLMOGOROV, Sz. L. SZOBOLJEV, M. A. LAVRENTJEV, MINC és sokan mások — igen érdekes cikkeket és javaslatokat közölnek a sajtóban arról a kérdéssel, hogy hogyan lehetne *a középiskolai tantárgyak tudományos színvonalát emelni és biztosítani, hogy bennük a tudomány mai és rendkívül gyümölcsöző fejlődési szakasza is helyet kapjon.* Az OSZFSZK Művelődésügyi Minisztériuma és a Pedagógiai Tudományok Akadémiája rendszeresen tanulmányozza az új tantervek alapján folyó oktatási munkát és nagy munkát végez abban az irányban, hogy a középiskolai oktatás tartalmának tudományos alapjait a kommunizmus általánosan kibontakozó építésének szakaszán felmerülő követelményeknek megfelelően határozza meg. Ebben az előadásunkban, sajnos, nem foglalkozhunk részletesen ezzel a kérdéssel.

Az iskolai oktatás tartalmának tudományos kidolgozása a szóban forgó probléma megoldásának nagyon fontos, de nem egyedüli útja.

A szovjet pedagógusok más utakon is keresik a probléma megoldását. Csak néhányat említünk meg közülük.

b) Mindenekelőtt felmerül annak a szükségessége, hogy kidolgozzuk a nevelés és oktatás mélyrehatóan megalapozott általános elméletét, amihez

viszont egyes legfontosabb elvi kérdések elméleti kutatására van szükség. Alighanem a legfontosabb ezek között az a kérdés, hogy milyen legyen a művelt, sokoldalúan képzett embernek, az új társadalom anyagi-technikai bázisa, gazdasága, tudománya és kultúrája építőjének eszménye. Ez rendkívül bonyolult probléma. Az SZKP programja megadja a probléma megoldásának általános irányát. Tanulmányozni kell a társadalomnak az új társadalom mai építőjével szemben támasztott követelményeit, az emberek szellemi igényeiben és fejlettségi színvonalában bekövetkező változások tendenciáját, valamint sok más, és pedig igen sokoldalú kérdést. Nagy segítséget nyújthatnak a kérdések megoldásához a filozófusok és közgazdászok, valamint az írók, akik mélyrehatóan értik a társadalom fejlődésének törvényeit és jól ábrázolják jövőendő életének képét. A kutatások ezen a téren már megkezdődtek és különböző irányokban folynak (V. A. SZUHOMLINSKIJ, J. A. SZAMARIN, M. N. SZKATKIN, M. A. DANYILOV és mások).

c) Szorosan összefügg ezzel az *oktatási folyamat* korszerű, tudományosan megalapozott *általános koncepciójának és vezéreszméinek* kidolgozása. A didaktika fejlődésének történetében a maga idején fontos szerepet játszott a gyakorlati és a formális képzés elméleteinek harca. Az első az életben szükséges ismeretek elsajátítását tekintette az oktatási folyamat alapjának. A fő figyelmet a ténylegesen hasznos ismeretek kiválasztására és a gyermek erőit figyelembe vevő rendszerezésére fordították. A második elmélet a tanulók szellemi erőinek fejlesztését tekintette az oktatási folyamat alapjának, amelynek anyagát a tudomány tényei és eszméi adják. Az oktatás általános elmélete — amelyet a didaktika szovjet művelői dolgoztak ki — nem elégszik meg az előbb említett elméletek által vizsgált szűk szempontokkal. Az oktatás általános elméletének vezéreszméje a tanuláshoz a tanuló alkotótevékenységeként való felfogása, amelynek során kifejlődnek a tanuló adottságai, hajlamai és képességei, tudásszomja, az a törekvése, hogy a környező világot az emberiség javára megvalósítandó átalakítások céljából tudományosan tanulmányozza. Amilyen mértékben a szovjet társadalom a kommunizmus megvalósítása felé halad, olyan mértékben tesz szert egyre növekvő jelentőségre az a feladat, hogy minden egyes tanulóban sokoldalúan kifejlesszük alkotóképességei csíráit és adottságait. Nagyon alaposan beszélnek erről a legtekintélyesebb szovjet tudósok. Örömmel jegyezzük meg, hogy a magyar pedagógusok beszámolójának téziseiben is ugyanez a központi eszme.

A következő fontos kérdés az oktatás és az oktatás különböző aspektusainak egysége és belső kapcsolata. A legutóbbi időkig az oktatási folyamatot a didaktikában csak a tanulóknak az általános műveltséget nyújtó ismeretekkel való felfegyverzése feladataival összefüggésben vizsgálták. Jelenleg ez a felfogás már szűk. A mai didaktika szerint az oktatás folyamata három irányban valósul meg, és pedig a tudományok alapjainak oktatása, a munka oktatása és a művészet elemeinek oktatása. Az oktatás mindezen nemeinek természetszerűleg vannak közös vonásaik, de ugyanakkor mindegyik oktatásnemet saját logikus felépítése, szerkezete és tartalma, módszereinek és szervezeti formáinak sajátos jellege jellemzi. Így például valamennyi oktatási nemből az oktatás sikerét a tanulók sokoldalú, aktív tevékenysége és átéltétele biztosítja. Más szóval mind a tudományok alapjainak, mind a munka és a művészetek elemeinek oktatásánál egyaránt fontos a tanulók összes erőinek és tanulási készségének mozgósítása, értelmének, akaratának és érzelmeinek aktív megnyilatkozásra készítése. De a tudományok alapjainak tanulmányozása során az értelmi képességek lépnek előtérbe,

míg a művészetek elemeinek oktatása folyamán az érzelmek, a munka oktatásánál pedig nyilvánvalóan egyformán fontosak az értelem, az akarat, a fizikai erőfeszítések és az emberi érzelmek egész gazdagsága. Az új didaktikának az a feladata, hogy a felnövő nemzedékek képzésének és oktatásának általános elmélete legyen, amely a tudomány alapjai, a munka és a művészet elemei oktatásának folyamatát egyaránt átfogja.

Ezzel kapcsolatban az alábbi fontos didaktikai problémák kutatása folyik:

a) Az oktatásnak az étellel, a kommunista építés gyakorlataival, a termelőmunkával való kapcsolata. E probléma kutatása széles fronton folyik. Különösen magára vonta a figyelmet az oktatás és a termelőmunka, az oktatás és a tanulóknak a középfokú oktatás második szakaszában (a IX—XI. osztályban) szakmára történő felkészítése közötti kapcsolat legégetőbb problémája. Ennek a problémának a lényege abban áll, hogy meg kell találni az oktatás és a termelőmunka olyan formáit, valamint az oktatás és a termelőmunka közötti tartalmas kapcsolatokat olyan fajtáit, amelyek biztosítják, hogy az elméleti ismeretek a munka tudományos alapját képezzék, a tanulók munkája viszont a tudományos ismeretek mélyreható elsajátításához szolgáltatson tényanyagot. Csakis ilyen körülmények között töltheti be az oktatás és a munka összekapcsolása tényleges oktató-nevelő és politikai feladatát, vagyis fokozza a tanulók érdeklődését a tanulás és a munka iránt, emeli a leendő munkások általános elméleti és műszaki színvonalát, és segíti megismerőképességük fejlődését (M. N. SZKATKIN: Az oktatás és a munka kapcsolatának didaktikai alapjai, valamint Sz. M. SABALOV, B. F. RAJSZKIJ, Sz. V. SCsUKIN, P. R. ATUTOV és mások művei). A feladat tovább bonyolódik azáltal, hogy az oktatás és a munka közötti kapcsolat jellegének olyannak kell lennie, hogy a kapcsolat lényeges és tényleges legyen és ne legyen ellentétes sem a tantárgyak, sem a munka logikájával.

b) A középiskolai általános politechnikai képzés és a szakmai képzés, valamint kölcsönös kapcsolatuk. E probléma kutatását az Általános és Politechnikai Oktatás Intézetében (M. N. SZKATKIN), az Üzemi Oktatás Intézetében (A. A. SIBANOV, Sz. A. SAVORINSZKIJ, M. A. ZSIGYELEV), a Moszkvai „Vlagyimir Iljics Lenin” Pedagógiai Főiskola pedagógiai tanszékén (Sz. G. SAPOVALENKO), a belgorodi és a tyumeni pedagógiai főiskolák pedagógiai tanszékén folytatják.

c) Az egyes tárgyak közötti kapcsolatok a középiskolai oktatás folyamatában (a probléma feldolgozásával az Elméleti Pedagógiai és Neveléstörténeti Intézetben G. V. VOROBYEV, valamint a karéliai pedagógiai főiskola pedagógiai tanszéke foglalkozik).

d) A politechnikai elv az általános iskola felsőbb osztályaiban folyó oktatási munkában (a volgográdi, a belgorodi pedagógiai főiskolán és másutt). Bár ezek a kutatások még nem fejeződtek be, mégis már az előzetes eredmények is azt mutatják, hogy a tudományok alapjainak és a technika alapjainak tanulmányozása, valamint a tanulók munkája közötti belső kapcsolatok erősítése fokozza az oktatás eredményességét és a tanulók fejlődését, és igen jelentős szerepet játszik abban, hogy a tanulóba beleoltsuk a különböző tantárgyak keretében tanulmányozott tények, tárgyak és jelenségek közötti lényeges összefüggések megkeresésének készségét. E készség kifejlődése folytán a tanulók képessé válnak arra, hogy ugyanazt a tárgyat (jelenséget) különböző összefüggésekben és különböző feltételek között vizsgálják és különböző oldalakról közelítsék meg. Könnyű meglátni, hogy ez a készség a környező tárgyak dialektikus materialista szemléletére vezet.

A társadalomban új feladatokat megoldani hivatott ifjú nemzedékek oktatása csak akkor lehet eredményes és megbízható, ha igazán tudományos alapokon nyugszik. Az oktatás lényege a tudományos ismeretek tudatos és biztos elsajátítása, a tanulók megismerőkéességének és alkotóképességük csíráinak kifejlesztése, tudásszomjuk felkeltése és nevelése, a tudományos igazságok felfedezésére és a tudománynak a gyakorlatban történő alkalmazására való képességük kifejlesztése és általában a munka megszerettetése valamint a munkához szoktatás. Az oktatás sikeréhez ismerni kell a tanulók előképzettségét és fejlettségi színvonalát, érdeklődési körét és képességeit. De nem a gyermeki tapasztalat és nem ennek a tapasztalatnak a pszichológiai elemzése képezi az oktatás fővonalát, hanem az objektív tények, a tudományos általánosítások, a fogalmak, a törvények, végső fokon a tudományos ismeretek rendszere, a fejlődés reá jellemző logikájával. „Nem a pszichológia, nem a szellem fenomenológiája, hanem a logika = az igazság érzése” — írta V. I. LENIN (Művei, 38. kötet, Bp. 1961. 159. oldal). Természetszerűleg a tanuló lehetőségei sem hagyhatók figyelmen kívül. Mégis, mind az élenjáró pedagógusok tapasztalatai, mind egyes kísérletek is azt bizonyítják, hogy az az út, amelyet az emberiség az igazság történeti megismerése folyamán megtett — a tévelygésektől és a felesleges cikkcakkoktól megtisztítva —, nagy vonalakban annak az útnak az alapja, amely az igazság tanulmányozására az iskolában is a leggyümölcsözőbbnek bizonyul. Az egész probléma lényege abban rejlik, hogy ezen az úton mindent, ami kevésbé lényeges, elhagyjunk, és mindazt megtartsuk, ami a mai élet szempontjából a legfontosabb, a legértékesebb. Ily módon a tudományos ismeretek rendszere a tantárgyban elnyeri a saját logikával bíró pedagógiai formáját. Ha a tantárgy tartalmát és logikáját helyesen, azaz a tudományosság és a tananyag-elsajátíthatósága követelményeinek figyelembevételével építjük fel, ezzel megteremtjük a gyümölcsöző oktatás megszervezésének objektív lehetőségét, amelyben biztosítva van, hogy a tanulók megismerőkéességük aktív foglalkoztatásával dolgozzanak a tananyag, valamint az elméleti és gyakorlati jellegű feladatok elsajátításán.

A szovjet didaktikai szakemberek, pszichológusok és módszertani szakemberek az oktatás folyamatát mindenre kiterjedően tanulmányozták, és sokat tettek már objektív alapjainak feltárására.

A tanulási folyamat hajtóerői

Az oktatás lényege az ismeretek tudatos és szilárd elsajátítása, ezen ismereteknek az életben való alkalmazására szolgáló készségek és szokások megszerzése, valamint a tanulók megismerőkéességének fejlesztése.

Az élenjáró pedagógusok tapasztalatainak elemzése és didaktikai kísérletek alapján bebizonyosodott, hogy az oly módon megszervezett oktatás a legeredményesebb, amidőn a tanulók a részükre kitéűzött és az ő szemükben is fontos feladat teljesítésében álló megismerési folyamat során sajátítják el az ismereteket, vagyis amidőn ők maguk tanulmányozzák a tényeket és jelenségeket, maguk vannak le objektív jellegű következtetéseket (maguk „fedezik fel” a tanulmányozott tárgyak összefüggéseit, fejlődési törvényeit), és az így megismert tényeket, az így kialakított fogalmakat és általánosításokat gyakorlati vagy elméleti

célokra felhasználják. Az ismeretek elsajátítása az oktatás ilyen megszervezése esetén a tanulóktól erőfeszítést és szellemi aktivitást követel; értelmes folyamatá válik, amelynek során a tanulók az ismeretek elsajátításával együtt megtanulják az objektív világ elemi megismerésének módszereit is. Így az oktatás a tanulók megfigyelőkéességét, gondolkodását, kezdeményező készségét és önállóságát fejlesztő folyamat lesz. Szükségesnek tartjuk kiemelni, hogy az oktatási folyamat eredményessége közvetlenül a tanulók saját erőfeszítéseitől és tanulási munkájuk ésszerű megszervezésétől függ. Mind az élenjáró pedagógusok — és különösen a lipecki iskolák pedagógusai munkájának megfigyelése —, mind didaktikai kísérleteink azt bizonyítják, hogy a gyümölcsöző oktatás a pedagógus és a tanulók olyan együttes munkája, amelyet a tanító irányít és amely a felmerült problémák átgondolásával, az új tények megmagyarázásával, a feltett vagy felvetődött kérdésekre adandó válaszok megkeresésével, a feladatok megoldásával, az általános következtetések kialakításával foglalkozó tanulók aktivitását váltja ki. Az oktatás ily módon benső mozgatóerők által hajtott folyamatá válik, amelynek során logikusan merülnek fel és nyernek megoldást a megismeréssel kapcsolatos kisebb-nagyobb feladatok, a tanulók átgondolják a feladatok legjobb megoldási módját, megoldásokat találnak és ellenőrzik azokat, a nyert eredményeket pedig ilyen vagy olyan formában a gyakorlatban alkalmazzák. Az ily módon megszervezett oktatási folyamat mentesül a felesleges magyarázatoktól, a szóbeli utasításoktól, instrukcióktól stb. A tanulók szakadatlanul fejlődő önálló gondolkodása és találékonysága, fejlődő készségük a koncentrált figyelemre és cselekvésük átgondolására lehetővé teszi, hogy a megismeréssel kapcsolatos feladatot (a problémát) felismerve és a pedagógus rövid tanácsait követve, aktívan tanuljanak. A tanulók nemcsak ismereteket szereznek, hanem az ismeretek önálló elsajátításának, az igazság keresésének módszereit is megtanulják. *A tanulási folyamat igazi hajtóereje egyfelől az oktatás menete által felvetett megismerési és gyakorlati feladatok, másfelől a tanulók ismereteinek, tudásának és általában szellemi fejlettségének meglevő színvonala közötti ellentmondás.* Alá kell húznunk, hogy a megismerési feladatokat az oktatás menete, logikája veti fel, és ezért azok „magukkal ragadják” a tanulókat (M. A. DANYILOV: Az oktatás folyamata, 1962.). N. A. MENCSINSZKAJA és D. N. BOGONAVLENSZKIJ pszichológusok a „problémás” oktatást indokolják.

Az oktatási folyamat által a tanulóknál előidézett általános fejlődés problémájával több didaktikai szakember és pszichológus (L. V. ZANKOV, G. Sz. KOSZTJUK, B. G. ANANJEV, N. A. MENCSINSZKAJA és mások) is intenzíven foglalkozik, L. V. ZANKOV az oktatás és a tanulók általános fejlődése között fennálló összefüggések megállapítása céljából módszertani szempontból részletesen kidolgozott kísérleti kutatásokat folytat. L. V. ZANKOVnak ez a kutatómunkája különösen azért értékes, mert kísérlete a kiválasztott (rendszerint 35-ös létszámú) osztály oktatásának egész folyamatát felöleli, és az oktatás első évétől kezdve öt éven keresztül folyamatosan folytatja azt. A kísérleti tanítás az ismeretek elsajátítása és a tanulók általános fejlődése közötti optimálisan kedvező viszonyt elvén alapszik. Ez a huzamos időn át folytatott és tudományosan megalapozott kísérlet, amelynek során a didaktikai és a pszichológiai kutatási módszerek, valamint a gyermekek magasabbrendű idegműködése objektív tanulmányozásának módszere egyaránt alkalmazásra került, nagyon meggyőző és rendkívül értékes eredményekre vezetett. A kísérleti osztály tanulói valamennyi osztályban — már az első osztálytól kezdve — lényegesen több ismeretet sajátítottak el, az elsajátított ismereteket teljesen tudatosan használják, és ami a legfonto-

sabb, kiderült, hogy általános fejlődésük is erősen előrehaladt (D. V. ZANKOV—N. V. KUZNYECOVA: Az orosz nyelv oktatása az első osztályban; A számtan-tanítás az első osztályban stb.).

A tanulók aktivitásának fokozása, önálló munkájuk megszervezése és módszerei az oktatási folyamatban. Ennek a problémának a kutatásával sok tudományos intézet foglalkozik (az Elméleti Pedagógiai és Neveléstörténeti Intézet, a Moszkvai „Vlagyimir Iljics Lenin” Állami Pedagógiai Intézet, a rosztovi pedagógiai intézet és mások). Sok tudományos művet is publikáltak. Igen értékes eredmények születtek: *a)* az önálló munkának és a tanulókat fejlesztő, a különböző osztályokban és a különböző tantárgyak oktatásánál alkalmazható különböző változatait kutatták; *b)* kidolgozták az önálló munka alkalmazásának módszereit; *c)* megállapították azt a tételt, hogy az önálló munka az oktatás folyamatának minden szakaszán pozitív eredményeket hoz feltéve, hogy megfelel az oktatási folyamat logikájának és módszertani szempontból helyesen van felépítve; *d)* az önálló munka rendszeres alkalmazása az önállóságot mint a tanulók személyiségének jellemvonását formálja (B. P. JESZPOV, M. A. DANYILOV, R. G. LEMBERG, J. J. GOLANT, L. P. ARISZTOVA, F. I. JAKOVLEV és mások).

A tanulás folyamatának logikája és struktúrája. A didaktikai irodalomban nagy figyelmet szentelnek az oktatási folyamat struktúrájának. Bár a különböző szerzők különbözőképpen írják le ezt a struktúrát, mégis megállapíthatjuk, hogy a szerzők többsége a következő láncszemeket, alkotóelemeket különbözteti meg: a tanulmányozott tárgyak és jelenségek észlelése, ismertetőjeleik és a közöttük fennálló összefüggések megértése és általánosítása, az ismeretek, készségek és szokások rögzítése, az ismeretek elméleti vagy gyakorlati alkalmazása vagy más szóval felhasználása, ellenőrzése.

A magyar pedagógusok tézisei az oktatási folyamatot a következő szerkezeti elemekre tagolják: 1. A tanuló szembetalálkozása a szükséges tényekkel; megfigyelés, tapasztalatszerzés. 2. Elemzés. 3. Absztrakció, általánosítás. 4. Rögzítés, emlékezetbevésés, rendszerezés. 5. Alkalmazás. 6. Ellenőrzés.

Minden szerző tökéletesen érti, hogy az oktatási folyamat mindenkor meghatározott célra irányul, és egyes elemei között szoros kapcsolat áll fenn.

Sem az egyik, sem a másik séma — ha mint az ismeretek, készségek és szokások elsajátítási folyamatának absztrakt kifejezését tekintjük őket —, nem kifogásolható. De az ilyen sémák nem feltétlenül hasznosak, viszont károsak is lehetnek.

A való életben minden sokkal bonyolultabb, és a séma rendkívüli mértékben szimplifikálja az oktatási folyamatot: *a)* Az oktatás legelső mozzanata a megismerési feladat kitűzése, azaz a tanulók benső aktivitását kiváltó problémát jelentő helyzet felidézése. Enélkül nem lehetséges igazi oktatási folyamat. A dolgokkal való „szembekerülés” önmagában még nem hívja létre ezt az aktivitást, nem készít elő aktív észlelésre. *b)* A séma az oktatási folyamat elemeinek *változhatatlan* „lineáris” egymásutánja képzetét kelti, ez pedig helytelen. Gyakran hasznos az „alkalmazással”, a gyakorlati feladat megoldásával stb. kezdeni. A valóságban az elemek egymásutánja inkább spiráliszerű.

Ahhoz nem férhet kétség, hogy a sémában felsorolt elemek megvannak a tanulási folyamatban. De *egymásutánjukat a tanulási folyamat logikája határozza meg.* A tanulási folyamat logikáját a tantárgy logikája határozza ugyan meg, de nem kizárólagosan, tehát nem korlátozódik egyedül erre. A tanulási folyamat logikája: a tanulási folyamat objektív törvényszerűsége, amelyet az jellemez, hogy a tanuló tanulásának minden egyes lépése, vagyis mind a megfigyelés,

mind a tények elsajátítása, mind a fogalmak képzése és a készségek és szokások kialakulása, mind az ismeretek gyakorlati alkalmazása szükséges, törvényszerű, gyümölcsöző és maguk a tanulók számára érthető (M. A. DANYILOV: A tanulás folyamata, 1960, 55. oldal).

Az oktatás folyamata meghatározott módszerek útján és kidolgozott szervezeti formákban valósul meg. E problémák kutatásával az Elméleti Pedagógiai és Neveléstörténeti Intézetben és a Moszkvai „Vlagyimir Iljics Lenin” Állami Pedagógiai Intézetben foglalkoznak (M. A. DANYILOV, B. P. JESZPOV, I. T. OGORODNYIKOV, F. I. JAKOVLEV, G. V. VOROBJEV, V. J. LEBEGYEVA, L. N. LANDA és mások).

A didaktika eredményes fejlesztését és az ifjú nemzedékek oktatásának teljes értékű, sokat ígérő, tudományosan megalapozott elmélete megteremtését csak a didaktika elméleti művelőinek és az alkotószellemben dolgozó pedagógusoknak szoros és jóakarató együttműködése biztosíthatja. A magyar pedagógusok tézisei nagyon világosan és alaposan beszélnek erről. Mindazt, amit a didaktika elméleti és kísérleti kutatásainak eredményeként már elért, a pedagógusok rendelkezésére kell bocsátani. Ugyanakkor teljesen helyesen beszélnek a tézisek arról, hogy a gyakorlati pedagógusokat buzdítani és ösztönözni kell arra, hogy a már rendelkezésükre álló anyagokat alkalmazva bátran és kezdeményezően dolgozzanak az oktatás továbbfejlesztése érdekében.

M. PENCHERSKY:
A LENGYEL ISKOLÁK KISÉRLETEI
AZ OKTATÁSI FOLYAMAT KORSZERŰSÍTÉSÉRE

1. *Az oktatási folyamat fogalma*

A lengyel didaktikában általában az oktatási folyamat következő meghatározását fogadták el: „Az oktatási folyamat a pedagógus és a tanulók tevékenységének időben összefüggő rendszere, amelynek folyamán a nevelő a tanulók munkáját irányítja és biztosítja meghatározott oktatási eredmények elérését.”¹ Ez azt jelenti, hogy az oktatási folyamatban a tanulóknak önállóan, de nem ösztönösen, ismereteket és készségeket kell elsajátítaniuk, ám az elsajátítási folyamat nem lehet esetleges, hanem megfelelően irányítotttnak kell lennie és meg kell felelnie mind a tanulók érdeklődési körének, mind pedig a társadalmi szükségleteknek.

Amint láthatjuk, ez a felfogás ugyanúgy irányul azok ellen a heteronóm koncepciók ellen, amelyeket a HERBART-féle didaktika hirdetett, mint a gyermek irányítás nélküli, ösztönös fejlődését hangoztató próbálkozások ellen, amelyeket a reformista pedagógia egyes irányzatainak képviselői igyekeztek megvalósítani. Ha NAGY professzor előadásában az információs oktatás túlsúlyáról és a tanulóknak az órákon ki nem elegendő aktivitásáról beszél, úgy jól tudjuk, hogy hol kell keresni ennek a helyzetnek okait.

2. *Az oktatási folyamat struktúrája*

Röviden foglalkozni szeretnék most az előadásban tárgyalt kérdések második csoportjával, éspedig az oktatási folyamat struktúrájával, az oktatás egyes alkotóelemeivel, láncszemeivel, fázisaival illetve mozzanataival.

A marxista filozófia tételei és a lenini ismeretelmélet értelmében, amely didaktikánk alapja, az oktatási folyamatnak meg kell felelnie azoknak a szakaszoknak, amelyekben az ember a valóságot, megismeri és amelyeket LENIN közismert ismeretelméleti tézisében a következőképpen fogalmazott meg: „Az eleven szemlélettől az elvont gondolkodáshoz, és onnan a gyakorlathoz.” Ebből az alapelvből fontos következmények folynak az oktatási folyamat megszervezésére és menetére nézve, az oktatás különböző tárgyai és fokozatai tekintetében. „Az oktatási folyamat” című művében OKONY professzor három elemet különböztet meg az oktatási folyamatban, éspedig a pedagógust, a tanulókat és a tananyagot.

„Az oktatási folyamat” — még ha egyértelműen az irányítás és a tanulás kölcsönös kapcsolataként fogjuk is fel —, a tanulók életkorától, az osztály közösségi életének megszervezésétől, a tantárgy és a tananyag sajátosságától füg-

¹ V. OKONY: Az oktatási folyamat. Varsó, 1961. IV. kiadás, Állami Pedagógiai Kiadó, 56. oldal (az orosz nyelvű kiadás megjelenik 1962-ben).

gően különbözőképpen folyhat. E különbségek ellenére az oktatási folyamatban néhány közös mozzanatot fedezhetünk fel minden tárgy oktatásában. Ezek a mozzanatok, amelyeket az oktatási folyamat láncszemeinek szokás nevezni, a nevelő minőségileg hasonló cselekvéseinek komplexumára is vonatkoznak, miközben az oktatási folyamat mozzanatai és a tanulási folyamat megfelelő mozzanatai között különös összefüggés áll fenn. Ezek a mozzanatok nem feltétlenül meghatározott sorrendben követik egymást. Egymásutánjuk változhatnak is, előfordulhat, hogy két vagy több mozzanat egyidejűleg van jelen. OKONY professzor az oktatás struktúrájában hét mozzanatot különböztet meg:

1. A cél és a didaktika feladat közlése a tanulókkal, a kérdések (problémák) felvetése. Ennek a tanulók részéről a tanulás megfelelő mozzanatai, a megfelelő „belső rend” létrejötte kell, hogy megfeleljen.

2. Az új anyagnak megfelelő szemléltető-technikai eszközök segítségével és élőszóval vagy nyomtatott szöveg útján a tanulókkal való megismertetése. Ennek a tanulók részéről meghatározott gyakorlati tevékenységnek, megfigyelésnek, a kérdés megoldásához és a kész ismeretek elsajátításához szükséges anyag felhalmozásának kell megfelelnie.

3. Az általánosítás folyamatának irányítása, a tanulók részéről pedig általános fogalmak és ítéletek megfelelő gondolkodási műveletek útján való levonása; a kérdések megoldása.

4. A tanulók ismereteinek rögzítése.

5. Készségek és szokások kialakítása.

6. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata.

7. Az oktatás eredményeinek megőrzésére irányuló tevékenység, az oktatás eredményeinek ellenőrzése és értékelése, a tanulási folyamatban pedig az önellenőrzés.

Ugy tűnik, hogy OKONY professzor koncepciója alapján megegyezik az oktatási folyamat láncszemeinek azzal a koncepciójával, amelyet NAGY professzor fejt ki előadásában. Különösen fontosnak tartjuk azonban felhívni a figyelmet azokra a mozzanatokra, amelyek a jelenlegi oktatás fogyatékoságainak — mint például az elméleti ismeretek és a gyakorlat kapcsolatának hiányos volta, az elsajátított ismeretek nem eléggé szilárd és rugalmas volta — eredményes kiküszöbölésére vonatkoznak.

A tanóra felépítésének az előadásban ismertetett mintáját helytelen volna úgy felfognunk, mint a HERBART-féle formális fokozatok és DEWEY pragmatikus gondolkozási fokozatainak egyszerű szintézisét. NAGY professzor további következtetéseiből világosan folyik, hogy miben áll a szocialista iskola viszonyai között folyó oktatás struktúrájának sajátossága. De az előadásban ismertetett struktúra két irányban kiegészíthető: 1. különböző tanítási órákon ezek az alapvető láncszemek különböző sorrendben és különböző aktivitással szerepelhetnek. Előfordulhat, hogy egyikük vagy másikuk a tanítási óra nagyrésztét kitölti, vagy pedig az órán egyáltalán nem is szerepel. Ezért különböző „órátípusok” vannak, például az ismétlő óra, a gyakorló óra, a laboratóriumi óra a szertárban, az iskola melletti parcellán, a tudományos törvényeket ellenőrző kutatókísérleti óra, a kirándulás, a beszámoló óra, a vita stb. Meg kell mondanunk, hogy NAGY professzor előadása nem zárja ki a különböző típusú órák ilyen lehetőségét. A tanórák felépítésének ilyen változatossága a tanulás motívumainak

¹ Uo. 57—58. oldal.

erősítésére szolgáló — s az előadásban is helyesen tárgyalt — fontos eszközök egyike.

2. Talán helyes volna az ismeretek alkalmazásának két fajtáját megkülönböztetni. Az egyik az „elméleti”; abban áll, hogy a tanulók főként következtetés útján — erről beszél az előadás — különösen a már ismert tartalomból dedukció útján tesznek szert új ismeretekre. Az ismeretek alkalmazásának ezt a módját már a HERBART-féle hagyományos iskolában is ismerték és alkalmazták. Az ismereteknek ilyen alkalmazása nem tartozik a cselekvés körébe, hanem a gondolkodási folyamatra korlátozódik.

Az ismeretek alkalmazásának ehhez a fajtájához tartozik az alkalmazásnak az a típusa is, amelyről az előadás tesz említést, amikor a tanulónak megszabott gondolkodási sémát kell utánoznia, például a tanító bizonyos szöveget elemez, és arra a mintára a tanuló egy másik szöveget elemez. Az ismeretek alkalmazásának ez a típusa már bonyolultabb gondolkodási műveletet követel meg, mint az egyszerű deduktív gondolkodás. Ez már analízist, összehasonlítást, külön részek egységbefoglalását öleli fel.

Az ismeretek alkalmazásának második formája az *elmélet és a gyakorlat igazi összekapcsolása*. Ehhez egy bizonyos tudományos törvénynek vagy különböző törvények egész komplexumának a valóság egyfajta megváltoztatására irányuló, termelő tevékenységre való alkalmazása szükséges. Az ismereteknek ilyen alkalmazását tartja szem előtt a szocialista didaktika (nem feledkezve meg az alkalmazás első formájáról sem). Ez összhangban van avval az elvvel, hogy a tudomány célja nemcsak a világ megmagyarázása, hanem megváltoztatása, megjavítása is.

Az ismeretek ilyen alkalmazásában leggyakrabban különböző törvények komplexuma szerepel, s az egyes törvények különbözőképpen hathatnak alkalmazásuk folytán, meggyorsíthatják vagy meglassíthatják a várt eredmények bekövetkezését, módosíthatják kölcsönhatásukat. Az ilyen törvénykomplexumnak és hatása következményeinek feltárása új törvények felfedezésére vezethet. Az ismereteknek ilyen, cselekvéssel párosult alkalmazása kutatójellegű, mint például az ésszerűsítés. Az elmélet nincs összhangban a gyakorlattal, ha nem veszi figyelembe a valóságban ható összes törvények egész komplexumát.

Az oktatási folyamat láncszemeinek lengyel koncepciója például az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását a didaktikai tevékenység nélkülözhetetlen alkotóelemének és általános feltételének tekinti, és ezért a pedagógus kötelességévé teszi ennek az alapelvnek a figyelembevételét és az alkalmazásához szükséges körülmények megteremtését. Így módon korlátozza a tanulókkal kész ismereteket közlő módszerek egyoldalúságát, és arra készteti a tanítót, hogy a tanulók megismeréssel kapcsolatos aktivitását serkentsse, és olyan körülmények megteremtését követeli meg tőle, amelyek lehetővé teszik a tanulóknak a valósággal való közvetlen érintkezését, ez pedig megóvjá az iskolát a verbalizmustól, és attól, hogy enciklopédikus tudást adjon.

3. Az összetevők változékonysága az oktatási folyamatban.

Didaktikánk hangsúlyozza, hogy az oktatási folyamat alapvető összetevői (a pedagógus, a tanulók, a tananyag) nem állandóak. Helyesen mutatott rá erre a tényre és az oktatási folyamat ezzel kapcsolatosan szükségessé váló tökéletesítésének kívánalmára NAGY professzor is előadásában. A magunk részéről hangsúlyozni kívánjuk, hogy ez igen fontos mozzanat az iskola didaktikai

tevékenységének tökéletesítésére irányuló kísérletekben. SIGISMUNT MISLAKOWSKY professzor a „Bevezetés az oktatás elméletébe” címen megjelent kollektív műben három féle okkal magyarázza az oktatási folyamatban végbemenő változásokat:

- a) a termelési technika változásával;
 - b) a társadalmi viszonyok megváltozásával;
 - c) magukban az egyes tudományzakokban bekövetkezett változásokkal,
- melyekről tegnap DANYILOV professzor is beszélt.

A szocialista forradalom mindezekben a területeken változást idéz elő. Ezért a nevelést mint funkcionálisan függő jelenséget alapvetően át kell szervezni. Ebből következik, hogy mindenekelőtt a tananyag az, ami a leginkább változó. Különösen gondolunk itt az *oktatás korszerűsítésére*. Az oktatás korszerűsítése nemcsak korszerűbb oktatási módszerek bevezetéséből áll, hanem az oktatandó anyag megfelelő tartalmának kiválasztásában is. A napjaink szempontjából fontos, a mai életre különösen jellemző tartalmakat fel kell venni az iskolai tantervbe. Erre a kérdésre a Lengyelországból 1961-ben végrehajtott iskolareformmal kapcsolatban a Lengyel Egyesült Munkáspárt VII. plénuma is felhívta a figyelmet.

A tananyagot a szocialista társadalom életének különböző területeiről kell összeválogatni: a gazdasági, a társadalmi, a politikai, az ideológiai, az erkölcsi és a művészeti élet területéről. Az oktatás ilyen korszerű tartalmának kialakítása azt is jelenti, hogy az ifjúságot bekapcsoljuk napjaink életébe és megtanítjuk a mai élet változatos tényeinek és jelenségeinek kiválasztására és értékelésére.

Az oktatás olyan tartalmát alakítjuk ki, amely nemcsak ma időszzerű, hanem a jövőben is az lesz, és az utánunk következő nemzedék részére életének állandó középpontjául szolgál. Vagyis az oktatás tartalmának összeállításában a jövő perspektívája dominál. Ez lehetővé teszi a tantervek anyagának olyan módon megvalósítandó összevonását, hogy azt, ami valaha fontos volt, ma azonban már csak történelmi szempontból érdekes, elválaszthassuk a mindenkor fontos, vagyis mind a mai kultúra, mind pedig a jövő szempontjából fontos tartalomtól. Ez lehetővé teszi a ma divatos, de nyilvánvalóan csak átmeneti jellegű és eltűnő tartalom megkülönböztetését is.

A felnövekvő ifjúságnak a tudomány dinamikus jellegét és fejlődési távlatait kell bemutatnunk, és a tudományt nem mint statikus, megmerevedett példatárt kell oktatnunk. A tudománynak ilyen bemutatása egyúttal előkészíti az ifjú nemzedéket az élet és a társadalom kultúrájának fejlesztésében való aktív részvételre. Szeretném aláhúzni, hogy az oktatás tartalma nemcsak a gondolati megismerés tárgya, hanem különböző szempontokból való értékelés tárgya is. Az oktatás ilyen tartalma különböző elméleti, gazdasági, politikai, erkölcsi és társadalmi, esztétikai, gyakorlati stb. kategóriákat kapcsol össze. Az ilyen különböző kategóriáknak intellektuális tartalommal való összekapcsolása útján válik az *oktatás nevelő jellegűvé*.

Az értékelésnek az oktatási folyamatba való bekapcsolása ezt az oktatást — amelyet néha „informatív” oktatásként szoktak meghatározni — megkülönbözteti a képzéstől (*Bildung*) a szó mélyebb értelmében véve. Így módon az oktatás a tanulók sokoldalú fejlődésének tényezőjévé válik, nemcsak értelmüket ragadja meg, hanem érzelmeiket és akarataikat is. Éppen az oktatás az, amely *tudományos világnézetet* alakít ki. E világnézet kialakításában mind a természet-tudományok, mind a humán tudományok részt vesznek. Ilyen körülmények között a tanulók világnézete mintegy „alulról” épül fel, mert egyre alaposabban

ismerik meg a világot és fejlődésének törvényszerűségeit, nem pedig „felülről” kész, megfelelő tananyaggal és élettapasztalattal alá nem támasztott filozófiai formákat vesznek át.

De az oktatási folyamatban nemcsak a tartalom változó. Nem kevésbé *változó a tanuló* — röviden szólva — mint korának gyermeke is.

Elég lesz ezzel kapcsolatban rámutatnunk arra a különbségre, amely a lengyel ifjúság érdeklődésében a háború előtti időkhöz képest bekövetkezett. Ezt a Pedagógiai Intézetben dolgozó pszichológusok egy csoportja A. GURICKA vezetésével kutatások alapján bizonyította be.²

Változik a pedagógus tevékenysége is, miután az ő tevékenységét az oktatás céljai és tartalma határozzák meg, amelyek ugyancsak változó, mind az aktuális, mind a jövőbeni társadalmi szükségletektől függő elemet képviselnek. A korszerűség jellemző vonását jelentik — különösen a szocialista országokban — a termelőerők, valamint a társadalmi és politikai viszonyok fejlődésében végbe-menő változások a kommunizmus építése irányában.

A tudományos és műszaki haladás lényeges változásokat idéz elő a teremben, megváltozik a tudomány és a kultúra tartalma, következésképpen megváltozik a tananyag is. A korszerű oktatás és nevelés céljai között különös hangsúlyt nyer az oktatásnak és a nevelésnek az a feladata, hogy kiformálja az ember dinamikus személyiségének sokoldalú fejlődését; kialakítsa azt a képességét, hogy élni tudjon a megváltozott valóság közepette és alakítsa a dinamikus sztereotípiákat. MISŁAKOWSKY professzor a következőképpen definiálja a korszerű általános műveltséggel rendelkező embert:

„A nagyobb általános műveltséggel rendelkező ember a helyesebben gondolkodó, többet tudó ember; aki választani tud aközött, ami feltétlenül szükséges és aközött, ami elhagyható; aki az elmélet és a gyakorlat egységének elvéhez tartja magát, ami azt jelenti, hogy a megismerést nem abszolút értéknek, hanem cselekvésnek, cselekvése tényezőjének tekinti, olyan tényezőnek, amely a kollektíva életében betöltött szerepét kiszélesíti és elmélyíti” (95. oldal).

Az oktatási folyamatot úgy kell felépíteni, hogy elősegítse a szocialista nevelés alapvető céljainak, *vagyis a tanulók sokoldalú fejlődésének, tudományos világnézetük kialakításának* eredményes megvalósítását.

Amikor a személyiség sokoldalú fejlődéséről beszélünk, arra gondolunk, hogy az ember megértse az őt a természettel, a társadalommal és a kultúrával összekötő aktív viszonylatainak egész komplexumát.

4. A megismerés és a cselekvés integrális egységének elve.

Ilyen sokoldalú fejlődés nem érhető el egyedül ezeknek a viszonylatoknak a megismerésével, hanem csakis az *aktív formálással, átalakítással összekapcsolt megismerés* útján valósítható meg. Ezért a Lengyelországban kialakulóban levő didaktikai és nevelési rendszer fontos tétele a *megismerés és a cselekvés integrális egysége*.

Hogyan értelmezzük a megismerés kérdését az oktatási folyamatban? Milyen megismerésre gondolunk? Mi a célja ennek a megismerésnek?

A megismerésnek az oktatási folyamatban *tudományos világnézetet* kell eredményeznie. Ez a nevelésnek és az oktatásnak a fő célja a szocialista rendszerben, amely mind a termelési erők, mind a társadalmi viszonyok szférájában tudo-

² A. GURICKA (szerkesztő): A tanulók érdeklődési köre. Állami Pedagógiai Kiadó 1961.

mányos premisszákon alapszik. A tudományos világnézet kialakításához szükséges alapok megszerzése azt követeli, hogy a tanulók az oktatás folyamatában:

1. Elsajátítsák a természettel és a társadalommal foglalkozó tudományok alapjait, valamint ezeknek az életben való felhasználási készségét és igényét;

2. Az egységes rendszert alkotó korszerű tudás alapos és logikus elsajátításának követelménye nem jelenti azt, hogy visszatérünk az enciklopédikus műveltség eszméjéhez, amelyet az jellemez, hogy a tantervek túlterheltek a tudomány részterületeinek anyagával. A tudomány minden egyes szakterületéről azokat a *tényeket és általános tételeket*, törvényeket és fogalmakat kell kiválasztani, amelyeknek *komoly jelentőségük van a tudományos világnézet kialakításában*, amelyek az ebből a szempontból központi jelentőségű eszmék kategóriájába tartoznak. Ezeket a központi jelentőségű eszméket a tantervekben ki kell emelni, és ezeket a tanulóknak szilárdan el kell sajátítaniuk. A jelenlegi tantervek egyelőre még nem felelnek meg ennek a követelménynek. Ilyen tantervek kidolgozása a nemzetközi tudományos együttműködés nemes feladata volna.

3. A tanulók tudományos világnézetének kialakítása a következőket követeli meg:

a) az *oktatás tartalma* terén a különböző tantárgyak tanterveiben a tananyagok összehangolását és egybefoglalását, az aprólékos és enciklopédikus ismeretömeg nyújtásának elkerülését;

b) az *oktató tevékenységében* a figyelem felhívását az egyes ismeret-területek közötti összefüggésekre azzal a céllal, hogy így rávegye a tanulókat a világnézeti szintézisre;

c) a *tanulók tevékenységében* az aktív részvételt a tanulás folyamatában, és pedig nemcsak értelmi, hanem érzelmi és akarati részvételt is, annak a célnak a kitűzésével, hogy az elsajátított ismeretek a világról alkotott felfogás alapjaivá és a cselekvés, a társadalmi gyakorlat irányítóivá váljanak. Ezért olyan lényeges az oktatási folyamatban a tanulás motivációjának problémája, amelyet NAGY professzor is helyesen emel ki előadásában. A lengyel iskolák gyakorlatában szintén megvannak még a „hagyományos iskola” maradványai, amelyekben az oktatási folyamatot úgy tekintették, mint az ismeretek áttöltését a tanító vagy a tankönyv ismeretekkel „teli agyából” a tanuló „üres agyába”. Egyre inkább ráterelődik azonban a figyelem az oktatási folyamatban való aktív részvételre és a tanulók egész személyiségének alakítására, aktivitásuk ösztönzésére, valamint önálló gondolkozásuk és cselekvésük kimunkálására. Világos követelmény továbbá az oktatásnak a tanulók érdeklődési körével való összekapcsolása is. A lengyel didaktika nagyra értékeli ugyan az oktatási folyamatban a tanulók érdeklődését, nem esett azonban az „aktív iskola” hibájába, amely az oktatás egész folyamatát az ifjúság esetleges és természetes érdeklődésére akarja alapítani. A lengyel tanulók érdeklődési körének vizsgálata, az érdeklődés jelentőségének vizsgálata az oktatásban [Pedagógiai Intézet kutatásai] bebizonyították, hogy hibás az „aktív iskola” tétele, miszerint az oktatás eredményei a tanulók velük született érdeklődésétől függnék.

Az oktatási folyamatban nagyon fontos a tanulók érdeklődésének megismerése és az érdeklődés felhasználása, de az iskolának kötelessége (és ez módjában is van) a tanulók érdeklődését a társadalmi igények, az oktatás és a nevelés céljainak figyelembevételével fejleszteni s egyben a tanulók nem kívánatos érdeklődését átalakítani. A tanulók érdeklődésének alakulását és az aktivizálást segíti elő az oktatás „problémás módszere”, amely a tanulókat a kérdések önálló felvetésére és megoldásuk önálló megkeresésére ösztönzi. Lengyelországban a

„problémás oktatási módszer” eredményességére vonatkozó kutatásokat végeztek a középiskolák természettudományi és matematikai tárgyaiban. E kutatások eredményeit CSESZLAW KUPISEVIC „A problémás oktatási módszer eredményességéről” című könyve (Varsó, 1960. Állami Tud. Kiadó) ismerteti.

A lengyel didaktika, amikor az oktatási folyamat központi kérdéseként a megismerés mellett a *tanulók aktív tevékenységét* állítja előtérbe, azt nemcsak a tanulók ismereteinek bővítését szolgáló fontos tényezőként és az ismeretek gyakorlati elemzéseként és alkalmazásaként fogja fel, hanem mint a szocialista nevelésnek, a tudományos világnézet kialakításának nélkülözhetetlen tényezőjét. A tanulók tevékenységének ilyen felfogása az oktatási folyamatban a tanulók hagyományos, egyoldalúan értelmi tevékenységének kiterjesztését jelenti, másfajta, nevezetesen termelési, társadalmi, sport- és művészi tevékenység kifejtésére.

5. Az oktatási folyamat korszerűsítésére irányuló néhány kísérlet.

Az újabb követelmények gyakorlati megvalósítására irányuló próbálkozásnak tekinthető az a kísérlet, amelyet az egyik varsói iskolában a varsói egyetem általános pedagógiai tanszéke szervezett meg B. SZUCHODOLSKY professzor vezetésével, a didaktikai tanszék és vezetője, V. OKONY professzor közreműködésével.

Ez a kísérlet abból a tételből indult ki, hogy a „korszerű iskola célja olyan ember nevelése, aki a változó társadalmi tevékenység feltételei között gondolkodni és cselekedni képes, és alkalmas a szocialista rendszer és társadalom megteremtésével kapcsolatos feladatok elvégzésére. Ennek az embernek pedig olyannak kell lennie, aki megérti a modern élet bonyolult kérdéseit; felelősséget érez ezért az életért; akit nagy társadalmi aktivitás jellemez; aki széles látókörű értelemmel, gyors észjárással, nagy szellemi kultúrával, határozott érdeklődési körrel rendelkezik; olyan embernek, aki eredményesen tud dolgozni, és aktívan képes részt venni a kultúra fejlesztésében.”³

Az ilyen ember nevelése változtatásokat igényel az oktatási és nevelési folyamatban, mert a mai iskola — az általános iskoláról van szó — az esetek többségében nem alkalmas a célok megvalósítására. Az iskolai reformnak ki kell terjednie a tantervre, az oktatási módszerekre és az oktatás szervezetére. A magam részéről alá kívánom húzni az utóbbi tényezőt, éppen a szervezeti elemet, éspedig azért, mert erről viszonylag kevés szó esett ezen az értekezleten.

A tanterv reformjának az elmélet és a gyakorlat olyan kapcsolata megteremtésén kell alapulnia, amely biztosítja, hogy a „tanulók által az iskolában elsajátított ismeretek eszközül szolgáljanak a mindennapi életben látott jelenségek elemzéséhez és a tanulók értelmi fejlődésének és világnézetének tényezői legyenek. Az oktatásnak irányítania kell a tanulók gondolkodását, segítenie kell nekik a kérdések feltevésében és a válaszok megtalálásában, ki kell alakítania bennük az értékelés és a választás képességét, elő kell segítenie bennük a társadalmi termelés folyamatában, valamint az ország és az egész világ kulturális fejlődésében való személyes részvétel igényének kialakulását.”⁴

Az oktatási módszerek és az iskolai szervezet terén olyan módosításokat tervezünk, amelyek eredményeképpen a tanuló ne legyen többé az oktatás tar-

³ Glos Naucitelski, 1961. 10. szám.

⁴ Lásd ugyanott.

talmának passzív felvevője, hanem lehetőséget nyerjen arra, hogy az ismereteket reális és hathatós értelmi és társadalmi tevékenység folyamán sajátíthassa el. E célból a nevelési és oktatási rendszert a gyermek és az ifjú sokrétű tevékenységére alapozva kell felépíteni.

A kísérlet arra irányul, hogy megteremtse a szükséges objektív feltételeket ahhoz, hogy az oktatás új, megváltozott tartalmát az oktatási munka megváltozott módszerei és szervezete segítségével sajátítsák el a tanulók. A tantárgyak összeállításában a régi, hagyományos tantárgyakon kívül olyanok is szerepelnek, mint:

a) „a társadalmi élet”, amelynek fő célja a gyermekek és az ifjúság megismertetése a mai társadalmi problémákkal, a tanulás meghatározott erkölcsi arculatának kiformálása,

b) „technika és technikai gyakorlatok”, amely bemutatja a technikának mint az ember társadalmi és egyéni életét alakító óriási tényezőnek a szerepét, megismerteti a technikai folyamatok alapfogalmaival, egyes gépek és technikai berendezések szerkezetének lényegével, és lehetőséget biztosít az elemi műszaki készségek elsajátítására,

c) *két idegen nyelv*, egy nyugat-európai a III. osztálytól és az orosz nyelv a IV. osztálytól kezdve,

d) *az esztétikai nevelés kereteit olyan módon bővítik ki*, hogy a hagyományos, ilyen jellegű tantárgyak — az ének és a rajz — helyett az I—IV. osztályban „a művészeti alkotás technikája” az V—VIII. osztályban pedig „képzőművészeti-szobrászati gyakorlatok” című tantárgyakat vezetik be. Az anyag összeállításában a tananyag nagyobb fokú integrálásának és összehangolásának elve kerül előtérbe, a módszerekben pedig a valóság aktív megismerésének elve, valamint az az elv, hogy a nyert ismeretek nemcsak a tanulók értelmi fejlődésének tényezői legyenek, hanem tevékenységükben is befolyásolják őket. Már a tanterv összeállításának is olyannak kell lennie, hogy a pedagógusokban kedvet keltsen ahhoz, hogy az oktatási folyamatot a megismerés igényeinek és a tanulók tevékenységének összekapcsolásával szervezzék meg.” Ez megköveteli a módszerek és a munkaszervezés olyan módosítását, amelynek eredményeképpen azok arra irányuljanak, hogy az iskolai munka a gyermekek szervezett és irányított tevékenységén alapuljon. Igen fontos SZUCHODOLSZKY professzor kísérletében az oktatási folyamat megváltoztatásához szükséges *objektív feltételeknek az iskolai tanítás új felépítése útján való megteremtése*. A következő szervezeti változtatásokról van szó:

1. Minden tárgynál továbbra is megmarad az egyes osztályokban a meghatározott tanítási óraszám, ebben azonban nem merül ki az oktató-nevelő munka folyamatossága.

2. A tantervek a hagyományos órátípusok mellett más típusú, „minden tanulóra kötelező” órákat, nevezetesen osztályon és iskolán kívüli foglalkozásokat is tartalmaznak, és pedig a legszélesebb körben, a legkülönbözőbb lehetőségek felhasználásával (változtatás kollektív és egyéni tevékenység, laboratóriumi foglalkozások, munka az iskola melletti parcellán, kirándulások, kulturális és művészi rádióműsorok, természetismereti, földrajzi és társadalmi kirándulások stb.).

3. Tervbe vettek *egy-egy osztályra kötelező* s a tantervbe ugyancsak beiktatott órákat is, amelyeket a szükségletekhez mérten és a körülményekhez képest különböző szaktanárok és nevelők használnak fel. Ezeket az órákat a tanulók önkéntes, a tanítók vezetésével az iskolán és osztályon kívül végzett szervezett munkájára irányozzák elő. Ilyenek például a tanulóköri

munka, a diákbizottsági munka, a társadalmi munkák, a tanulók által kezdeményezett kirándulásokkal kapcsolatos munka stb. Az egyes osztályok óraszámának ilyen órákkal való megnövelése nem jelenti az összes tanulók napi iskolai idejének rendszeres megnövelését, hanem a legkülönbözőbb érdeklődési körű gyermekek és ifjak csoportos foglalkoztatását az iskola irányításával; reális lehetőségek megteremtéséről van szó fejlődésük előmozdítására.

SZUCHODOLSKY professzor kísérlete a fentebb ismertetett didaktikai elvek — a megismerésnek és a cselekvésnek, valamint az elméletnek és a gyakorlatnak az oktatási folyamatban való összekapcsolása — konkretizálására irányuló kísérlet. A kísérlet tézisei szerint a program minden egyes témáját összekötik a „valóság megfigyelésével” és a megfigyeléstől függően három féle elemzést végeznek:

1. megmagyarázzák a jelenségeket azoknak a törvényszerűségeknek megmutatása útján, amelyek szerint a jelenségek lezajlanak;

2. megkeresik azokat a tevékenységeket, melyek módot nyújtanak cselekvő beavatkozásra, a feladatok és a munka formájának megtervezésére;

3. mélyrehatóan elemzik a tevékenységük eredményeként létrejött új jelenségeket és helyzeteket.

Ennek következtében a megismerési folyamat egyfelől a tanulók igazi aktivitására támaszkodik, másfelől azonban a tanulók sokrétű tevékenysége nem külön megtervezett és külön végrehajtott tevékenység lesz, hanem szoros kapcsolatban áll majd a különböző tárgyú órákon elsajátított ismeretekkel, ezeknek az óráknak következetes folytatása lesz. A foglalkozásoknak az iskolában való ilyen megszervezése lehetővé teszi a tanulók házi feladatokkal való túlzott megterhelésének elkerülését és az oktatási folyamatnak az iskolában, a pedagógus vezetése alatt történő koncentrálását.

Az oktatási folyamat kérdéseivel foglalkozó lengyel pedagógiai művek között különös figyelmet érdemelnek azok a monográfiák és értekezések, amelyek a hagyományos HERBART-féle iskola oktatási rendszeréből származó hibák kijavítására törekuszenek. Ezek a művek az oktatásban az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának elvén alapuló új didaktikai rendszer kidolgozását tekintik feladatuknak. De ez nem azonos jelentésű NAGY professzor előadásában az oktatás ötödik láncszemeként megjelölt *die Anwendung* = *alkalmazás* fogalommal. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának eszméje sokkal szélesebb értelmű és az egész oktatási rendszer fő célja. K. LECH⁵ docens szavai szerint: „Az elméletnek és a gyakorlatnak az oktatásban való összekapcsolása rendszeres kísérlet — empirikus vizsgálatokkal alátámasztott kísérlet —, amely a tanulók megismerési tevékenységének a materialista ismeretelmélettel egyező tisztázására és megszervezésére irányul.”

Ennek a rendszernek egyes elemei hasonlítanak az empirikus és szenzualista ismeretelméletekhez abban a vonatkozásban, hogy a rendszer minden megismerés forrásául — a *lenini* ismeretelméletnek megfelelően — a valóságnak érzékszerveink útján való visszatükrözését adja meg. De különbözik ez a rendszer azoktól mindenek előtt abban, hogy ezt a visszatükrözést nem egyszerűen csak a valóság passzív, sematikus képének, lefényképezett másolatoknak tekinti; de nem tekinti ezeket a képeket asszociációk útján, a beszéddel és tudományos

⁵ K. LECH: A tanulók gondolkodásának fejlesztése az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása útján. Állami Pedagógiai Kiadó, Varsó, 1960. 296. oldal.

szimbolikával, valamint ezek segítségével a cselekvéssel egyesített visszatükrözött érzet-kombinációknak sem.

A második szempontból tekintve ez a rendszer közelebb áll a racionalista, a pragmatista és különösen az operacionalista elméletekhez, amelyek azt tartják, hogy az ismeret a megismerő és a reá ható tárgy aktív részvételével keletkezik. Ezekről az elméletektől viszont abban különbözik, hogy nem ismer el az ismeretekben semmiféle platóni „velünk született ideákat”, és nem ismeri el a tartalom semmiféle „apriorisztikus” formáit, sem a gondolkodás kanti kategóriáit. Nem ismeri el a pragmatistáknak a megismeréssel kapcsolatos szkepticizmusát sem, amely az ismeretet egészen a legegyszerűbb „fogyasztási” aspektusig viszi.

Az értelmi (racionális) elemek a megismerésben fontos rendszerező tényezőktől alkotnak, de csak a valóság visszatükrözésének általánosított aspektusát jelentik. Magukban foglalják az ember minden előző személyes tapasztalatának általánosítását, amit a társadalmi tapasztalat, és különösen a nyelv segítségével szerzett tudományos tapasztalatok tesznek lehetővé.

„Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának rendszerében minden megismerés mind a kiinduló, mind a befejező pontjában összeszővődik a gyakorlattal. Megvan benne a valóságnak az emberre gyakorolt hatása (az ingerek, a lengyel szövegben az *impulzus*) és az emberek erre a valóságra gyakorolt hatása (a reakció), vagyis egyfelől a tárgyak észlelése és képzelete és másfelől a tárgyakra gyakorolt hatás. Az az elem, amely az impulzusokat és a reakciókat összekapcsolja és megszervezi, a megismerés és a gondolkodás.”

A tanulók legfontosabb megismerő tevékenysége a *gondolkodás*, annak ellenére, hogy a konkrét megismerő tevékenységben a gondolkodást nehéz megkülönböztetni az észleléstől, az emlékezetbe véséstől és a képzelet működésétől, továbbá az ismeretek ellenőrzésekor és alkalmazásakor szereplő tevékenységtől, valamint az ismeretek rögzítésétől és a nyelv segítségével való átadástól. Bár a gondolkodás függ a többi elemtől, azokat nagyobb mértékben maga alá rendeli. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának rendszerében a tanulók új ismeretei és készségei nem egyszerűen gyarapítják a régebbi ismereteket és készségeket, hanem az ismereteket állandóan átalakítják; ennek következtében az egész megismerés egyre pontosabban hozza igazodni a valósághoz és a cselekvési lehetőségekhez (asszimiláció és akkomodáció).

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának itt nagyon lerövidítve és leegyszerűsítve ismertetett rendszere nem spekulatív konstrukció, hanem olyan általánosítás, melyet az oktatási folyamatnak a lengyel iskolákban végzett kísérleti vizsgálatai tettek lehetővé. Ezeknek a kísérleteknek a szervezője, DR. LECH, a tanulók megismerő tevékenységében *konkrét-gyakorlati és absztrakt-elméleti* gondolkodást különböztet meg.

A tanulók gondolkodási tevékenységében, a tevékenység aktivizálása során — mint különböző tantárgyak számos óráján mindig megfigyelhettük — az aktivitás minden fokozásánál a gyakorlati és elméleti gondolkodás együtt jelentkezett.

A *gyakorlati gondolkodás* a valóság közvetlen, az észleletekre és a képzetekre támaszkodó megismerésének tevékenysége, valamint a tevékenységnek ezen megismerés segítségével való irányítása. Az ilyen megismerés tartalmát a tárgyak, jelenségek és cselekvések, valamint a közöttük fennálló viszonyok és egymástól való függőségük képzelete teszik ki. Az ezen képzetekből levont következtetések és viszonyok meghatározásának alapjául a jelenségek közötti analógiák szolgálnak.

Az *elméleti gondolkodás* túlmegy a tárgyak és a jelenségek észlelésének és képzeleteiknek, valamint a közöttük közvetlenül megfigyelhető analógiáknak a

keretén. Az elméleti gondolkodás tárgyát tételek vagy állítások (különösen a tudomány tételei, példák, sémák stb.) képezik, a következtetések (régábban el-sajátított tételekből új tételek) levonásához pedig a tételek közötti formális (logikai, matematikai) összefüggések szolgálnak alapul.

A *gyakorlati* gondolkodásban DR. LECH a következő folyamatokat különbözteti meg:

1. analízis és szintézis,
2. gyakorlati ítéletalkotás,
3. képzeti sémák kialakítása és átalakítása.

Az *elméleti* gondolkodásban — analóg módon — az alábbi folyamatok szerepelnek:

1. absztrakció és általánosítás,
2. elméleti ítéletalkotás, és pedig *induktív* (redukáló); magyarázatok és ellenőrzések; és *deduktív* ítéletalkotás: következtetés és bizonyítás;
3. megismerési és fogalmi sémák (ítéletek, tudományos törvények, tudományos elméletek, technikai elvek) kialakítása.

Szerzőnk *elméleti-gyakorlati gondolkodást* (gyakorlati gondolkodás a gyakorlat magasabb fokán) is megkülönböztet, amely olyan szemléltető modelleken alapszik, mint amilyen például az atommodell vagy egy bonyolult gép tervrajza és hasonlók.

A gyakorlati gondolkodásban a kép a főelem, és a szó csak kisegítő szerepet játszik. Megnő a szó szerepe az elméleti gondolkodásra való áttérésnél, amelynek a szó nélkülözhetetlen, konstitutív eleme.

DR. LECH tapasztalati vizsgálódásai bizonyították, hogy az oktatásban az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása legjobban a tanulók gondolkodási aktivitását ösztönzi.

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának négy faja különböztethető meg:

1. a konkrét-praktikus jellegű ismeretek és gondolkodás összekapcsolása az absztrakt-elméleti jellegű tudással és gondolkodással,
2. mindenféle meglevő és elsajátított (gyakorlati és elméleti) ismeret összekapcsolása gazdag gyakorlati anyaggal, különösen az újabb ismeretek elsajátításakor,
3. a megismert tudományos törvények és technikai elvek összekapcsolása,
4. mindennemű tudásnak a tevékenységgel (különösen a szerszámmal használó kéz tevékenységével) és ennek során szokások és mozgáskészségek kialakításával való összekapcsolása.

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása nemcsak a valóság megismerését teszi lehetővé, hanem megértését is.

A hagyományos iskolarendszerben a tanítási órák felépítésében főként a „herbartisták” „formális fokozatait” használják fel, az aktív iskola rendszerében pedig a gondolkodási folyamat DEWEY-féle „stádiumait” alkalmazzák. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának rendszerében a tanítási óra felépítésére nem állapítanak meg merev sémát, hanem úgy szervezik meg a megismerési tevékenységet, hogy abban a lehetőségekhez képest a gondolkodás minden típusa, valamint az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának minden faja szerepet kapjon.

„Ebben a rendszerben a tanuló gondolkodása — már meglevő ismeretei segítségével — túlszárnyalja és kiszélesíti az információ (a további ismeretek

elsajátítása) folyamatát; észreveszi a problémákat, hipotéziseket állít fel, azokat tapasztalati úton ellenőrzi, és kiküszöböli a hibákat; ennek folyamán az egész idő alatt rekonstruálja és nem egyszerűen reprodukálja a meglevő ismereteit; az új ismereteket rendszerbe foglalja, felfedezi és megállapítja a köztük fennálló benső összefüggéseket; összes meglevő ismereteit a gyakorlatban alkalmazza: a jelenségek előrelátásánál, cselekvései megtervezésénél és megmagyarázásánál, feltevései és tervei megindokolásánál.”

NAGY professzor helyesen hívja fel a figyelmet előadásában arra, hogy a dolog lényege nem merülhet ki még a leghelyesebb jelszavak proklamálásában sem, hanem az a lényeg, hogy megmutassuk a konkrét eszközöket és azt, hogy miként kell a jelszavakat megvalósítani, és pedig a tömegeket oktató iskolák gyakorlatában. Pontosan így értelmezi ezeket a kérdéseket a lengyel didaktika is.

Sok olyan kutatásra mutathatunk itt már rá, amelyek az oktatási folyamat megjavításának kérdéseivel foglalkoznak a marxista didaktika általános elveinek megfelelően. Ezeket a kutatásokat a didaktika művelőinek a varsói egyetem didaktikai tanszéke körül összpontosított csoportja folytatta és folytatja jelenleg is V. OKONY professzornak, a Pedagógiai Intézet igazgatójának vezetésével; ilyen kutatásokat folytatnak a didaktika más tudományos központokban működő művelői is, mindenek előtt Krakkóban MISLAKOVSKY professzor és Kattowitzban I. PETER professzor vezetésével. A kutatások tárgyát képező kérdések köre viszonylag széles. Tanulmányozzák mind az oktatási folyamatot, mind pedig vele együtt a tanulási folyamatot is. Figyelemre méltó a tanulók önállósága és aktivítása kérdésének kutatása is, amelynek eredményeit a „Pedagógiai Tanulmányok” (Studia pedagogiczne, Wrocław, 1957, Ossolineum) IV. kötetében és más monográfiákban közzé is tették. Ilyen monográfiák például:

JAN BARTECKY: Az oktatási folyamat aktivizálása a tanulócsoporthozban. Varsó, 1958.

I. JANISEWSKAJA—K. KULIGOVSKAJA—Z. PUTKEVIC: Az oktatás aktivizálása az általános iskolákban. Varsó, 1960.

K. SOCNICKI: Általános didaktika, II. kiadás, Wrocław, 1959.

J. STAROSTJAK: Az oktatás önállóságának problémái. Varsó, 1962.

V. NAVROSZNEKI: Az oktatás alapjai. Wrocław, Ossolineum.

J. KONOPNICKI (szerkesztő): Az ifjúság érdeklődési köre, kulturális környezete, értelmi színvonala. Wrocław, 1961.

S. SZUMAN: A figyelemről. Varsó, 1961.

Z. SLOBODZJAN: A kisgyermek alkotómunkája. Varsó, 1961.

BARTECKI—HADIOR: Az oktatási folyamat új felépítéséről. Varsó, 1963.

A legutóbbi időkben jelent meg a kattovici pedagógiai főiskola rektorának, I. PETERnek, a tanulási folyamat kutatásával kapcsolatos problémák jelenlegi helyzetét ismertető „A tanulás pszichológiája” című könyve (Állami Tankönyvkiadó 1962.).

Az általános didaktikai tárgyú könyveken kívül az új lengyel didaktika eszméit alkalmazta már több módszertani mű is, amelyekre részletesen kitérni ez alkalommal sem helyünk, sem időnk nincs.

Jelenleg a didaktika lengyel művelői fő erőfeszítéseiket kutatómunkájukban az iskolai gyenge előmenetel problémáira, a főiskolai didaktika kérdéseire, valamint az oktatási folyamatnak a tanszékletek korszerűsítése és az audiovizuális eszközök alkalmazása útján való korszerűsítésére összpontosítják. Ez a munka főképpen a varsói egyetem didaktikai tanszékén, valamint a varsói Pedagógiai Intézetben folyik.

Befejezésül szeretném elismerésemet kifejezni a jelen konferencia kezdeményezőinek, akik a szocialista iskola egyik központi kérdését tűzték ki megvitatásra, és ezen a területen a szervezett nemzetközi együttműködés kezdeményezői voltak.

Már vettem részt ilyenfajta ülésen, például a politechnikai képzés, valamint az iskola és az élet kapcsolata tárgyában 1960-ban Moszkvában megrendezett Nemzetközi Szemináriumon. Részt vettem továbbá a berlini Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut kezdeményezésére „Az iskola a szocialista országokban” címen kiadott könyv előkészítésében, amely nemrégiben jelent meg. Az ilyenfajta együttműködés eredményei és tapasztalatai nagyon pozitívak. Ez a mostani konferencia is kétségkívül segítségünkre lesz abban, hogy kölcsönösen megismerhessük a magyar pedagógusoknak és a többi szocialista ország pedagógusainak a didaktika terén elért eredményeit. Úgy vélem, hogy ennek a konferenciának a didaktika és a nevelés elmélete terén kialakuló szorosabb tudományos együttműködés kezdetének kell lennie.

Az új ember nevelése a kommunista társadalom felépítésének lényeges alkotóeleme. Ha el akarjuk érni, hogy a tudomány — amely a szocialista és a kommunista társadalomban minden téren levetkőzi a spontaneitását — az új társadalmi korszak emberének nevelésével kapcsolatos problémák megoldásában hathatós segítséget nyújtson és olyan felismeréseket szolgáltatson, amelyek alapján a nevelő tevékenység eredményesen irányítható és gyümölcsözően folytatható, úgy el kell szakadnunk a pedagógiai problémák hagyományos megoldásától és megoldásaitól, túl kell jutnunk az eddigi empirizmuson és szubjektívizmuson, tanulnunk kell a tudomány egyéb gyorsan fejlődő területeitől, ki kell használnunk a mai fejlett technikát, új utakat kell keresnünk és új módszerekkel kell dolgoznunk.

Az embert születésétől kezdve egész életén át az egyéni tapasztalás alakítja; tapasztalatait az őt környező világgal való érintkezésében további olyan társadalmi tapasztalatokból meríti, melyek az egész társadalmi fejlődés során halmozódtak fel. A formálhatóság azonos a tanulásra, az új magatartás és az új szokások elsajátítására való képességgel. A magatartásban a váltakozó külső és belső ösztönzések hatására bekövetkező változásoktól eltérően, a tanulásnál az emberi magatartásban bekövetkező többé-kevésbé állandó jellegű olyan strukturális változásokról van szó, amelyek attól függenek, hogy milyen eredményeket tűzött az ember a tanulás céljaként maga elé. Az embert annak a természeti és társadalmi környezetnek a hatása formálja, amelyben él, mindenkeleltől azonban saját tevékenysége, amellyel az őt környező világra hatni akar. Az ember és az őt környező világ egységes, dinamikus rendszert alkot. Az az alaptevékenység, amellyel az ember az őt környező világba beavatkozik, a munka; ez az a tevékenység, amellyel anyagi létét biztosítja, amelyben mint ember egyáltalán kialakult, és amely állandóan és a leghatékonyabban tovább formálja őt. Valamennyi tevékenység és folyamat közül, amely az embert formálja, a történelmi fejlődés során kifejlődött az ember céltudatos formálása mint sajátos társadalmi jelenség, mint nevelő tevékenység. A nevelés lényege: az ember céltudatos formálása, éspedig összhangban a társadalom mindenkorai fejlődési fokának megfelelő követelményekkel és szükségletekkel. Minthogy a nevelő tevékenység az új generációnak átadja a történelmi-társadalmi tapasztalatokat, ezért a nevelés a munkaerők újratermelésének fontos alkotórésze, és lehetővé teszi a társadalmi fejlődés folyamatosságát. Konkrét megjelenésében és formájában a nevelést a társadalmi fejlődés törvényszerűségei határozzák meg; a nevelés együtt változik a termelőerők és a termelési viszonyok kibontakozásával, továbbá alakul a társadalmi létnek a társadalmi tudat különböző formáiban való visszatükröződése hatására. Az ember formálását, történetjék az akár spon-

tán módra, akár céltudatosan — mint már mondtuk — az a tulajdonsága határozza meg, hogy képes magatartását megváltoztatni, képes tanulni. Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelés problémáit úgy kell megoldani, hogy tekintetbe kell venni mind a nevelésnek mint bonyolult regulatív társadalmi jelenségnek a törvényszerűségeit, mind az oktatási és tanulási folyamat törvényszerűségeit.

A tanulás fogalma az emberi magatartás minden olyan területére és formájára kiterjed, amely a tapasztalatok hatására alakul, illetve fejlődik. Az ember megtanul beszélni, megtanul szerszámokkal bánni, megtanul tudományos szakmákat, megtanul erkölcsösen cselekedni, esztétikusan érzékelni és értékelni. Semmi alapja sincs annak, hogy a „tanulás” fogalmát a megismerés területére korlátozzuk, amint azt a mai pedagógiai elmélet teszi. Az általában használatos pedagógiai tankönyvek a tanulást rendszerint mint rendszeres értelmi munkát definiálják, amely abban áll, hogy a tanulók a tanítók vezetésével elsajátítják az egyes tantárgyakat. „A tantárgyak elsajátításán” a tananyag emlékezetbe vésését és az elsajátított ismeretek gyakorlatban való alkalmazásának képességét értik. Ezzel a felfogással összhangban a pedagógiát lényegében két részre osztják fel: az egyik rész a didaktika, az oktatás folyamatának az elmélete, vagyis annak a folyamatnak az elmélete, amelyek során a tanulók ismereteket és készségeket sajátítanak el, míg a másik rész a nevelés elmélete, amelynek keretében a nevelés összes alkotóelemeit tanulmányozzák, kivéve az értelmi nevelést, amelyet a didaktikában, az oktatás elméletben tárgyalnak. De hát nem sajátítanak-e el a tanulók az erkölcsi és az esztétikai nevelés folyamán is bizonyos ismereteket és szokásokat? És vajon nem feladata-e az oktatásnak a nevelés összes vonatkozásait és a tanulók sokoldalú fejlődését is biztosítani?

Nem érdektelen annak megemlítése, hogy az első didaktikai rendszer megalkotója, J. A. KOMENSKY, a képzés, az oktatás és a tanulás fogalmát valamennyi sajátosan emberi tevékenységre vonatkoztatta, és abból a meggyőződésből indult ki, hogy „nemcsak az ember valamelyik részét, hanem az egész embert” kell fejleszteni. Az intellektuálisan értelmezett iskolai oktatásnak, ennek az elsősorban az oktatás osztályfunkciója által meghatározott felfogásnak a hatására azután megkülönböztették az oktatást, illetve képzést és a nevelést, hogy később a nevelő jellegű oktatás fogalmában vagy az oktatásban a képzés és a nevelés egységes folyamatát hangoztató tételben e három fogalmat ismét összefoltozzák. Így például a Német Demokratikus Köztársaságban 1960-ban kiadott „Pedagógiai Kis Enciklopédia” szerint a képzés ismeretekre és készségekre — ideértve a képességeket is — vonatkozik, míg a nevelés a szűkebb értelemben vett emberi magatartást formálja, az ember tulajdonságaira vonatkozik. Nem pusztán terminus technikusokról van itt szó, hanem olyan fogalmakról, amelyek a jelenségek és a folyamatok lényegének megismerését hivatottak kifejezni. A készségek és a tulajdonságok a tanulási folyamatban formálódnak; attól, amit az ember tanul, és attól, ahogyan tanulja, függ egész egyéniségének alakulása és nevelése.

A tanulásnak intellektuálisan leszűkített felfogása jut kifejezésre a tananyag felfogásában is. Az egyes tantárgyak tanterveiben csak az illető ismeretkör tartalmi felsorolását adják meg, azzal az eltéréssel, hogy az ismeretek körét (a tudásanyagot) bizonyos részek kiválasztásával, az anyag kisebb-nagyobb bonyolultsága és nehézsége szerinti elrendezésével, továbbá a legtöbbször szubjektíven felbecsült életkori sajátságokhoz való hozzáigazításával didaktikai rendszerré alakítják át. Minden egyéb, amit a tanulónak a nevelés céljára és személyisége sokoldalú kibontakoztatására tekintettel el kell sajátítania, ki-

marad, nem képezi a tananyag tárgyát és semmiképpen sincs konkrétan meghatározva. Általában csak a tantervekhez mellékelt módszertani utasításokban szokták az értelmi képességek fejlesztésének, a nevelő mozzanatok kihasználásának stb. feladatait egészen általánosan kiemelni.

Az iskolai munka, az oktatás és a tanulás még mindig tovább élő skolasztikus felfogása, amely sokkal inkább a könyvnyomtatás feltalálását megelőző időknek felel meg, semmint a mi korunknak, melyben film, rádió, televízió van, és amelyben az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, a szellemi és a fizikai munka közötti ellentét megszüntetésére kerül sor: ez a régi felfogás nemcsak azt hozza magával, hogy a nevelés minden más feladata másodrangúvá válik, hanem ezen túl azt is, hogy maga a megismerés területe is meghatározott mennyiségű ismeretekre szűkül le, amelyeket az embernek el kell sajátítania és reprodukálnia kell. Mindenfokú iskolában még mindig csak azt értékeljük, amit a tanulónak a vizsgán felmondania sikerül. Egy héttel a vizsga után, ha már nem előbb, az anyag legnagyobb részét elfelejti, de a vizsgán elmondotta, és ezzel „az ügy el van intézve.” Az emberi megismerés már annyira előrehaladt, hogy az egyes ember az ismereteknek csak egészen elenyésző részét tudja elsajátítani, ugyanakkor a technika fejlődése annyira előrehaladt, hogy a gépek összehasonlíthatatlanul nagyobb mennyiségű információ felhasználását teszik lehetővé, mint amennyit az emberi agy megőrizni és feldolgozni képes. Az ismeret-jellegű tananyag kiválasztásának biztosítania kell, hogy a minimálisra csökkentett tananyag a maximális mennyiségű olyan információt nyújtsa, amelyek lehetővé teszik, hogy az ember a jelenségek széles körével adekvát módon tudjon bánni. Mégis az új ember profilját legalább annyira meg fogják határozni erkölcsi tulajdonságai és kommunista tudata, mint amennyire ismeretei. A tananyagban ennél fogva a kommunista nevelés minden alkotóelemét konkretizálni kell.

A kommunista nevelés célja az ember sokoldalú kibontakoztatása. Ezt a célt konkretizálni kell. Ehhez az első lépés a nevelés összes alkotóelemeinek meghatározása. A nevelés általában szokásos (értelmi, politechnikai, erkölcsi stb. nevelésre való) felosztása nem ad logikus rendszert, mert benne különböző szempontok kereszteződnek. Az értelem a régi tehetséglelektanból vett lélektani kategória, az erkölcs a társadalmi tudat egyik formája. Nincsen talán szükség arra, hogy mélyebb elemzés nélkül és csak a nevelés valamilyen további alkotórészének egyszerű hozzáfűzésével állandóan csak azt ismételjük, amit közel kétszáz évvel ezelőtt **FELBINGER** fejtett ki módszertani könyvében, amikor azt tette az iskolák kötelességévé, hogy oktatás útján műveljék ki az ifjúság értelmét, és egyúttal biztosítsák mind erkölcsi, mind testi nevelését is. A nevelést véleményünk szerint a társadalmi lét- és tudatformák szemszögéből kellene felosztani, vagyis meg lehetne különböztetni a testi nevelést, a nyelvi nevelést, a munkára nevelést, valamint a műszaki, a tudományos, a világnézeti, a politikai, az erkölcsi és az esztétikai nevelést. A nevelés egyes összetevői természetszerűleg nem foghatók fel egymástól elszigetelten, hanem egyetlen egységes rendszer egymással összefüggő alkotóelemeinek tekintendők, ennek a rendszernek struktúráját és tartalmát a történelmi és osztályfeltételek, a megvalósítás módja, a testi és szellemi fejlődés feltételei és a nevelői ráhatások módszereinek fejlődése határozzák meg.

A nevelés minden területén konkrétan meg kell állapítani az elérendő célt. Ez pedig csak azoknak a követelményeknek tudományos elemzése útján valósítható meg, amelyeket a kommunista társadalom támaszt majd az emberekkel szemben, és amelyek abból folynak majd, hogy a társadalom minden egyes tagja

kiveszi a részét a termelőmunkából, a társadalom vezetéséből és kulturális életéből.

A nevelés részletcéljainak konkretizálásához kapcsolódik az e célok eléréséhez vezető utak meghatározása is; annak megállapítása, amit az embernek el kell sajátítania, valamint a nevelés minden egyes területén az elengedhetetlenül szükséges alaptananyag megállapítása. Az alaptananyag súlypontját nem az információk mennyisége, hanem funkcionális értékük fogja képezni. Az elmélet és a gyakorlat, a nevelés és az élet, a tananyagnak a termelőmunkával való összekapcsolása nem egyszerűen az oktatás hagyományos felfogásának kiegészítése lesz, hanem a tananyag rendszerében valósul meg. A képességek és a tulajdonságok nevelése nem lesz többé csak a várt mellékeredmény, hanem a nevelő tevékenységének a tananyag tartalmában konkretizált célja. Így módon — és semmiképpen sem csak az eddigi tananyag valamilyen revíziója útján, amelynek során szubjektív értékelések alapján valamit elhagynak, másutt viszont kétszer annyit hozzá tesznek — jutunk majd el a nevelés tartalmának új felfogásához, az új kor embere kommunista nevelésének koncepciójához, amelynek fő vonásai a kommunizmus építésének a Szovjetunió Kommunista Pártja XXII. Kongresszusa által jóváhagyott programjában világosan kifejezésre jutnak.

A célokat, valamint az alaptananyagot minden esetre a nevelés eredményeiben elérendő meghatározott fokok és formák figyelembevételével kell megállapítani. Ha a nevelő tevékenység összeredményének megjelölésére a képzés (műveltség, *Bildung*) fogalmát alkalmazzuk, akkor a formát tekintve, különbséget kell tennünk az általános képzés (általános műveltség) között — amelyhez az ember kiművelésének minden alkotóeleme hozzájárul és amely a személyiség minden irányú kibontakozását biztosítja — és a szakképzés (szakirányú műveltség) között, amely a nevelés valamelyik alkotóelemében olyan mértékben jut túlsúlyra, hogy ezáltal az általános műveltség részeként valamely foglalkozás gyakorlására készít elő és szakképzettséget nyújt. A nevelési folyamatban szükséges fokozatokra tekintettel alpműveltséget, középfokú műveltséget és magasabb fokú (főiskolai) képzést különböztetünk meg. Az alpműveltség túlnyomórészt általános; a középfokú műveltségben az ember általános kiművelését összekapcsoljuk a szakképzéssel, a magasabb fokú képzés pedig tudományos, túlnyomó részben szakképzés. A kommunista társadalom építése megköveteli, hogy minden dolgozó a lehető legmagasabb általános- és szakműveltséget érje el.

A kommunista nevelést tudományos alapokra fektetni annyit jelent, hogy az új tartalmat és a nevelési módszereket nemcsak a társadalmi fejlődés figyelembevételével határoljuk körül, hanem ezenkívül a tanulási folyamatra is tekintettel vagyunk.

A tanulás törvényszerűségeit ez ideig korántsem magyarázták meg teljes mértékben. A tanulással foglalkozó elméletek különböző szempontokból indulnak ki, különböző módszereket alkalmaznak, és magát az oktatást is különbözőképpen fogják fel. A tanulásról különböző fiziológiai, pszichológiai, matematikai modelleket alkottak; igen lényeges módon avatkozott be a legutóbbi időkben ebbe a folyamatba a kibernetika, amely különböző tudományágak ismereteinek felhasználásával azokat az egyetemes törvényszerűségeket tanulmányozza, amelyek olyan különböző rendszerekben, mint az élő szervezet és a gép, közösek.

Bár a tanulási folyamatok még sok kutatást igényelnek, mégis már eddigi ismereteink is lehetővé teszik, hogy a csak tapasztalatilag megalapozott és a

hagyományok folytán megszilárdult tanulási és tanítási módszereket lényegesen módosíthassuk, az új és elméletileg megalapozott módszereket kipróbálhassuk, és ezáltal a tanulás folyamatára vonatkozó elméleti ismereteket is kidolgozhatjuk. A tanulási folyamat törvényszerűségeinek ismerete nélkül a nevelés a szubjektív ügyesség területe marad, amihez még az is hozzájárul, hogy a nevelésben elért eredmény gyakran nem, sőt egyáltalán nem az alkalmazott oktatási módszernek köszönhető, hanem azt egyenesen annak ellenére sikerült elérni.

A tanulás lényegének alapvető magyarázatát I. P. PAVLOVnak a feltételes reflexekről, valamint a magasabb rendű idegműködés analitikus és szintetikus jellegéről szóló tanítása adja meg. Fontos szerepet játszik a tanulás folyamatában az időleges kapcsolatok megszilárdulása, amely nemcsak feltétlen, hanem feltételes ingerhatások alapján, és főleg a második jelzésrendszer közvetítése útján jön létre.

A visszacsatolás kibernetikai fogalmával sikerült megragadni az összes funkcionális rendszerekre érvényes egyetemes törvényszerűséget: a működést a siker szabályozza. A ciklikus jelleg lehetővé teszi önszabályozó gépek szerkesztését; ugyanúgy, amint ez teszi lehetővé az élő szervezetek adaptív tevékenységét is; az élő szervezetek részére a tevékenységük sikerességét jelző visszacsatolás — mint azt P. K. ANOHIN szovjet fiziológus kimutatta — egyáltalán létük alapfeltételét jelenti. Egy bizonyos külső megnyilatkozás útján elért siker szerint igazodik újbóli bekövetkezésének valószínűsége, a viselkedésnek jutalmazás vagy büntetés útján való megerősítése.

Az eredmények jelzése, az értékelés és ellenőrzés a tanulási folyamatban annál hatékonyabb, minél több információt tartalmaz; és veszít hatékonyságából, ha nem közvetlenül a tanulás, az elsajátítás után következik.

Az oktatás gyakorlati munkájában a tanulási folyamat ellenőrzése vizsgákon és a tanulók felelésének osztályozása útján történik. Ha a tanuló csak hosszabb idő múltán tudja meg, hogy milyen hibákat követett el írásbeli dolgozatában, abban az esetben csak kevés haszna származik abból, és ha azonnal megtudja, hogy rosszul felelt, úgy ez csak negatív információ. Egyáltalán az iskolában túlsúlyban van a büntetés útján történő ellenőrzés és a félelem által meghatározott motiváció. A rossz jegynek soha sincs közvetlen hatása a tanulás folyamatának megjavítására; a rossz jegy megszakítja a folyamatot, büntetés, amely közvetve ösztönzőleg hathat ugyan, leggyakrabban azonban nemcsak a tanulás további folyamatára, hanem a tanuló személyiségének alakulására is negatív hatással van. A jeggyel való osztályozásnak értelme az oktatási folyamat végén van. De be van-e fejezve ez a folyamat abban az esetben, ha a tanuló „elégtelen” osztályzatot nyer? Igen, abban az esetben, ha az iskolát a tanulási „lehetőség biztosításának” fogjuk fel. Ha azonban azt kívánjuk az iskolától, hogy a kommunista nevelés céljait érje el — itt a kötelező oktatást megvalósító iskolára gondolok —, abban az esetben minden „elégtelen” osztályzat azt bizonyítja, hogy az iskola vagy nem rendelkezik a célok eléréséhez szükséges eszközökkel, vagy elérhetetlen célokat tűz ki maga elé.

A tanulási folyamatban megvalósított folyamatos, közvetlen ellenőrzés elve a programozott tanulás módszerében valósul meg, amelyet B. F. SKINNER a tanulásról kidolgozott elméletéből vezetett le. Ez a feladott leckéket egymást követő lépések sorára osztja fel, amelyeket a tanuló egymás után tesz meg. A folyamatban a tanulás közvetlen ellenőrzése minden egyes lépés után megtörténik. A fő dolog ennél a módszernél az irányított tanulásnak aktív, tudatos tevékenységként való felfogása és az egyéni ütemet lehetővé tevő előrehaladás.

Másodlagos jelentősége van a „tanulógépek” formájában alkalmazott különböző mértékben komplikált berendezéseknek. Kétségtől meg kellene vizsgálni ezt a módszert és a vele kapcsolatos problémákat.

A tanulási folyamatra csak abban az esetben kerül sor, ha valamilyen olyan tényező hat, amely az ehhez a tevékenységhez szükséges ösztönzést megadja. A tanulás nem lesz eredményes motiváció nélkül; a motívumok komplikáltabb formái pedig az eszmei tartalomnak az emberek szellemi szükségleteivel és érzelmeivel való kapcsolata folytán keletkeznek. A tanulás indítékainak és érzelmi vonatkozásainak mélyreható megismerése az előfeltétele annak, hogy a tanulási folyamatba hatékonyabban be tudjunk avatkozni, és hogy az eszméknek meggyőződéssé alakulására, a kommunista tudat és felelősségtudat, valamint a jellembeli tulajdonságok formálására egyáltalán hatni tudjunk.

Végül nem oldható meg a tanulási folyamat hatékony irányításának problémája végérvényesen, ha a tanuló fejlettségi fokára, életkorának sajátosságaira és egyéni tulajdonságaira nem vagyunk figyelemmel.

A kommunizmusba való átmenet idején a nevelés társadalmi funkciójaként meghatározott nevelési feladatoknak az elemzése és konkretizálása, valamint a tanulási folyamat törvényszerűségeinek mélyreható feltárása lényeges változásokra vezet a tananyag és az oktatási módszerek felfogásában. Ha eközben az oktatás és a tanulás tudatosan azoknak a céloknak az elérésére fog irányulni, amelyek ez ideig a spontaneitás szférájában maradtak, úgy a nevelés, mint az emberek társadalmi alakulására ható tényezők egyike, lényegesen meg fog nőni jelentőségében.

*

Megkísértem a tanulás problematikáját, úgy amint az a Csehszlovák Tudományos Akadémia „Komenský” Pedagógiai Intézetének munkájában kifejezésre jut, röviden felvázolni. Azokat a problémákat, amelyek megoldásához szerény erőinkkel hozzá akarunk járulni, három fő körben foglaltuk egybe; ezek: a kommunista nevelés elméleti alapjai, az alaptananyag elmélete és a tanulás lélektana. A problematika bonyolultsága komplex és kollektív munkát követel. Miután mindazon országokban, amelyek a kommunizmus útján haladnak, közös problémák merülnek fel, segíteni fog bennünket munkánkban a szovjet neveléstudomány, amelynek további fő fejlődési irányvonalát a Neveléstudományi Akadémia Moszkvában megtartott júliusi értekezlete határozta meg, valamint a testvéri országokkal és intézetekkel kiépítendő szorosabb kapcsolat és együttműködés, mert tőlük a szükséges segítséget feltétlenül meg fogjuk kapni. Ehhez az együttműködéshez néhány gondolatlanul kívántam hozzájárulni: ez volt referátumom célja. Köszönöm figyelmüket.

CHRISZTO VASZILJEV: A TANÍTÁSI ÓRA EREDMÉNYESSÉGE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁSBAN

A közoktatás átszervezése, amely országunkban az iskola és az élet szorosabb kapcsolatáról hozott törvény szellemében folyik, nem valósítható meg sikeresen, ha az általános iskolában nem rakjuk le a tanulók szellemi és sokoldalú fejlődésének szilárd alapjait. A nagy orosz pedagógus, K. D. USINSZKIJ, nem egyszer hangsúlyozta az általános iskolának a tanulók további fejlődésében betöltött sajátos szerepét. Véleményem szerint az általános iskolának főként a szellemi képességek — a figyelem, a megfigyelőképesség, az emlékezet, a képzelőerő, a gondolkodás stb. — fejlődését kell elősegítenie. Ez az egyik alapvető feladat, amely rendkívül fontos az általános iskolai oktatás eredményessége szempontjából. Erre való tekintettel csak a tanítási óra eredményességének a serdülőfélben lévő gyermekek fejlődésével kapcsolatos egyes kérdéseit kívánjuk megvizsgálni.

A marxista pedagógia és pszichológia bebizonyította, hogy az oktatás és a nevelés helyes megszervezésével el lehet érni minden normális gyermek megfelelő fejlődését, és biztosítani lehet osztályról-osztályra való előrehaladását. Ezért úgy kell átszervezni az általános iskolai oktató-nevelő munkát, hogy biztosítsa minden egyes tanuló jó eredményét.

A szilárd és alapos ismereteknek, készségeknek és szokásoknak, a tanulók kommunista tudatának és marxista—leninista világnézetének kialakítása, magatartásukban a kommunista erkölcs megszilárdítása, a munkához való kommunista viszony kialakítása, az esztétikai képességek fejlesztése és a többi problémák megoldásával kapcsolatos alapvető kérdés a tanítási óra jobbá és tökéletesebbé tétele. Mint ismeretes, a tanítási óra az iskolai oktatás helyes és eredményes megszervezésének alapvető szervezeti formája. E szervezeti forma segítségével folyik az oktatási folyamat az osztályban. Ezért az oktatási folyamat alapját képező törvényszerűségek egyben a tanítási órákon folyó munka jellegét és változatait meghatározó törvényszerűségek is. Ha a tanító nem ismeri jól az oktatási folyamat törvényszerűségeit, úgy nem tud teljes értékű oktatási és nevelési eredményeket elérni.

Felmerül a kérdés: *az oktatási folyamat milyen oldalait kell főként kiemelni a tanulók fejlődésének vonatkozásában?*

Először: az objektív valóság megismerése bonyolult és ellentmondásos folyamat. Elkerülhetetlenül szükséges fokozatai az érzéki és a logikai megismerés. Már maga a megismerés folyamata feltárja előttünk az érzéki megismeréstől a logikai megismerésre, az érzetektől és a képzetektől a fogalmakra, a meghatározásra és a törvényre, az érzékelésről a gondolkodásra való dialektikus átmenet törvényszerűségeit. Ebben a folyamatban az érzéki megismerés a logikai megismerés alapja. Az érzéki és a logikai megismerés a megismerés egységes

folyamatában kölcsönösen összefügg egymással. Ezt az alapvető tételt figyelembe kell venni az oktatási folyamatnak a tanítási órák segítségével történő megszervezésénél.

Másodszor: az érzéklet, az észlelet és a képzet az érzéki megismerés alapvető formái, míg a fogalom, az ítélet és a következtetés a logikai megismerés formái. Ahhoz, hogy az oktatás helyesen legyen folytatható, jól kell ismerni e formák megnyilvánulásait a különböző osztályok tanulóinál, az életkori sajátosságoktól és fejlődésük követelményeitől függően jellemző speciális sajátosságokat. Különösen fontos ez a tanítási óra helyes felépítésében és levezetésében. Így például az első osztályosoknál rendszerint megfigyelhető, hogy a látási és hallási észleletek megkülönböztetésében pontatlanok, különösen ha azok hasonlítanak egymáshoz. Az elsőosztályosok könnyen összekeverik a külső alakjukra hasonló betűket, és még inkább a hasonló hangzású hangokat. Ezzel magyarázható számos olyan hiba, amelyet a gyermekek olvasás és írás közben elkövetnek. Ezenfelül a gyermekek észleletei ebben a korban felületesek és nem eléggé kritikusak: az ilyenkorú gyermekek inkább találgatni próbálnak, semmint alapos megfigyelés és megismerés útján feltárnák a tárgyak vagy jelenségek igazi értelmét. Így például, amikor a gyermekek elolvasnak egy szót (különösen gyakran megesisik ez az ábécés könyv korszakában), nem a szótagból és a betűkből indulnak ki, hanem az olvasás közben külső, gyakran teljesen jelentéktelen ismertetőjelek vezetik őket. Az esetek nagy részében akkor történik ez így, amikor a szöveg szorosan az ábécés könyv képéhez kapcsolódik és elég jelentős mértékben abból folyik. Ilyenkor a gyermekek a szavakat mechanikusan olvassák, anélkül hogy szótagonként megállnának. Ezért a tanítónak (mindezt figyelembe véve) úgy kell megszerveznie az oktatást, hogy a tanulók figyelmét a tárgyak és jelenségek hasonló és eltérő ismertetőjegyeire irányítsa, és összehasonlítás, egybevetés, analízis és szintézis segítségével rávegye őket a kellő differenciálásra. Később gyakorlatokat kell végeztetnie a megtalált differenciálás rögzítésére. A második és a harmadik osztályos tanulókat már az érzéki és logikus gondolkodás magasabb fejlettsége jellemzi. Náluk már a második jelzőrendszer dominál és a logikus gondolkodás erősebben fejlett. Figyelmük, megfigyelőképességük, gondolkodásuk, képzeletük céltudatosabb, beszédük pontosabb és arra a tárgyra irányul, amelyre az adott pillanatban vonatkozik. Már megvannak bennük az állhatatosabb érdeklődés megteremtésének feltételei és érdeklődési körük is lényegesen szélesebb, mint az elsőosztályosoké. Mindez arra késztet, hogy az oktatást — a második és harmadik osztályban — szélesebb körű és elmélyültebb szellemi tevékenységgel kössük össze. Ezt a tevékenységet még tovább kell fejleszteni a negyedik osztályban, amelyben a tanulók már közelebbi viszonyban állanak a természet és a társadalom tényeivel és jelenségeivel.

Harmadszor: a tanítási óra anyagának kidolgozásánál alkalmazott formáknak és módszereknek elő kell segíteniök azoknak a különbözőfajta szellemi tevékenységeknek fejlesztését és tökéletesítését, amelyeket a tanulók szellemi tevékenysége folyamán fejleszteni szándékoznak. A tanítónak jól kell ismernie a szellemi tevékenység lényegét, és azokat az eszközöket, amelyeket a gyermekek szellemi tevékenységének fejlesztésére használni fog. Mindennek rendkívül nagy jelentősége van az oktatás helyes megszervezése és a tanulók szellemi képességeinek helyes és sokoldalú fejlesztése szempontjából.

Negyedszer: az általános iskolai tanulók szellemi tevékenységének helyes fejlesztésénél figyelemmel kell lenni ennek az életkornak néhány sajátosságára. Közismert tény, hogy az első osztályos gyermekeknél az izgalmi folyamatok

túlsúlyban vannak a gátlások felett. Rendszerint minden inger az egész agykérgen széles felületen idegingerületet vált ki. Így például: ha a gyermekek valamilyen izgalmas színdarabról mesélnek, amelyet láttak, hangosan, izgatott hangon beszélnek, beszédüket élénk mimikával kísérik, kiabálnak, gesztikulálnak, és azután még sokáig nem tudnak megnyugodni. Ahhoz, hogy a két folyamat között a kellő egyensúlyt létre lehessen hozni, hogy a szükséges gátlásokat elő lehessen idézni, hogy fejleszteni és nevelni lehessen a szellemi tevékenységet, az egész oktatási folyamatot az analizáló és szintetizáló tevékenységre kell alapítani s azt osztályról-osztályra haladva fokozatosan ki kell szélesíteni és el kell mélyíteni. Így például, amíg a tanító az első osztályos tanulókat megismerteti egy bizonyos betű alakjával, rajzával, elemeivel, elemeznie kell a betűt, alapvető elemei szerint, meg kell határozni vonalát és rajzát. Meg kell mutatni más betűkkel való hasonlóságát, illetőleg más betűktől való eltérését, össze kell hasonlítani egyes elemeit, azután ismét meg kell mutatni az egész betűt és más hasonló betűket. Ezután a tanulóknak a gyakorlatban el kell végezniök az egész munkát és hangosan el kell mondaniök az egész folyamatot. Amikor a tanulók már bizonyos tapasztalatokra szert tettek, és egyes betűkről már több ismeretet halmoztak fel, önállóan is megkereshetik egyes betűk más betűkhöz való hasonlóságát, illetőleg más betűktől való eltérését. Később a betű képét az olvasás folyamán össze lehet kapcsolni egész szótagok kiejtésével és meghallgatásával, az egész folyamatot analizálva és szintetizálva kell végezniök. E munka eredményeképpen kialakul a fonéma és graféma fogalma. Ilyen analizáló és szintetizáló tevékenységet kell végezni az általános iskolai oktatás minden szakaszán. A jó tanítók tapasztalatai azt mutatják, hogy ez az út helyes és eredményes. Így például M. KIRJAKOVA, Rusze városi tanítónő, igen jó eredményeket ért el az írásos és szóbeli fogalmazásban, és azt annak köszönheti, hogy az egész oktatási folyamatot analizáló és szintetizáló tevékenységre alapítja. Így például a harmadik osztályban egy kép alapján íratott fogalmazási gyakorlatnál a tanulók aktív részvételével elemzi a kép témáját, az ábrázolt cselekményt, az egyes mozzanatok kivitelezését, ennek során rávezeti a tanulókat azokra a szavakra és kifejezésekre, amelyek segítségével a kép lényege a legjobban kifejezhető. Így azután az érdekes kép elemzése és a táblára felírt új szavak segítségével a tanulók úgy írják meg a feladatot, hogy mélyen behatolnak a szavak tartalmába. M. KIRJAKOVA nagyon fontos módszere az ilyen fogalmazásoknál, hogy igyekszik a tanulóknak azt a képességet kialakítani, amellyel ki tudják fejezni, mi volt a képen ábrázolt pillanat előtt és mi történik utána. A fogalmazási gyakorlatokat sikerült a harmadik és a negyedik osztályban maguknak a tanulóknak egyéni, családi és iskolai, valamint szülővárosuk életével összekapcsolni. Ez fontos, életbevágóan fontos a tanulók szempontjából.

Az analizáló és szintetizáló tevékenység bonyolult folyamat, amely egyesíti magában az összes logikai műveleteket: úgymint az analízist és szintézist, az összehasonlítást és megkülönböztetést, az indukciót és a dedukciót, a konkretizálást és az absztrahálást, vagyis átfogja mindazokat a logikai módszereket, amelyek az érzéki megismerést a logikai megismeréssel összekötik. Ezért ennek a tevékenységnek segítségével éppen a tanuló szellemi fejlődése valósul meg.

Ötödször: az analizáló-szintetizáló tevékenység helyes megszervezése nemcsak az ismeretek megszerzését és a gyakorlatban való alkotó jellegű felhasználását eredményezi, hanem azt is, hogy maguk a tanulók is elsajátítsák a gondolkodás módszereit, a logikus bizonyítást, megtanulják kezdetben egyszerűbb, később bonyolultabb és elvontabb következtetések önálló elvégzését, vala-

mint meghatározások és törvények megállapítását. Ennek a tevékenységnek egyre inkább a tanulók önálló jellegű tevékenységévé kell válnia, és a tanulók olyan készségeinek kialakítására kell vezetnie, hogy képesek legyenek a nyert ismereteket a különböző jelenségeknek, tárgyaknak, eseményeknek, az anyagi termelés jellegzetes munkafolyamatainak megmagyarázásánál, a társadalmilag hasznos munka megszervezésénél, bizonyos társadalmi események értékelésénél stb. alkotóan felhasználni. Mindennek elő kell segítenie az ismereteknek meggyőződéssé alakulását, a tudományos világnézet és a jelenségek helyes felfogásának kialakulását. Ily módon az egyes tantárgyak helyes oktatásának eredményeképpen már az I—IV. osztályban kifejlődik a tanulóknál az elméleti gondolkodás, amely az összes osztályokban az eredményes oktatás fontos feltétele.

A következő kérdés: az oktatási munka milyen oldalaira kell különös figyelmet fordítani a tanulók fejlődése során?

Mint ismeretes, a tanuló a nevelésnek nemcsak tárgya, hanem alanya is, ami azt jelenti, hogy az oktatással és a neveléssel egyidejűleg a tanulók tanulása és önnevelése is folyik. Így gyakran előfordul, hogy a tanító munkájában csak előad, de a tanulók tanulásának és önnevelésének nem jó szervezője. A gyakorlatban általában az a helyzet, hogy a tanító az esetek többségében kész ismereteket nyújt a tanulóknak. A tanítási órán folytatott ilyen munka nem hozza meg a kellő eredményeket. Mindennél jobban nyilvánvaló ez iskolai gyakorlatunkban. Ennek az alapvető gyengeségnek a leküzdése végett mindenek előtt létre kell hozni a tanítási órán a tanító és valamennyi tanuló munkájának dialektikus egységét. E célból a tanítási órákon folyó oktatási folyamatban legelőször is hiánytalanul biztosítani kell egyfelől az előadás és az előadottak, másfelől a tanulás és az önnevelés közötti kölcsönös kapcsolatot. Ezt az egységes, szathatatlan folyamatot a tanító a tanulók aktivitásával és tudatosságával szoros kontaktusban szervezi meg és irányítja. Ahhoz, hogy ezt megvalósíthassa, a tanítónak minden pillanatban ismernie kell az osztályban a tanulók ismereteinek, készségeinek és szokásainak a helyzetét; az egész tanítási órát úgy kell szerveznie, hogy a tanulók aktívan és tudatosan vegyenek részt az oktatási folyamatban; össze kell kapcsolnia az osztályban az egyéni és a kollektív munkát; nem szabad megengednie, hogy egyes tanulók ismereteiben kiesések keletkezzenek, ahol pedig ilyen hiányok mutatkoznak, azokat időben ki kell egészítenie; fejlesztenie és tökéletesítenie kell a tanulók alkotóerőit; a tanítási órán végzett munkát össze kell kapcsolnia a tanulók otthoni, illetőleg tanulószobai tanulásával és így tovább.

1. Ahhoz, hogy a tanító mindenkor minden tantárgyban ismerje a tanulók ismereteinek, készségeinek és szokásainak szintjét, úgy kell megszerveznie a tanítási órát, hogy az ismeretek, készségek és szokások ellenőrzése és értékelése a tanítási óra egységes oktatási folyamatával összekapcsolódjék. Csak az ilyen ellenőrzés és értékelés ad lehetőséget a tanítónak arra, hogy rendszeresen és mélyrehatóan megismerje a tanulók felkészültségét és ismereteinek helyzetét. Ezért megfelelő helyet kell biztosítani a formális ellenőrzésnek, amit nemcsak az új ismeretek közlése alkalmából, hanem ezen ismeretek rögzítése során is el kell végezni. Ügyelni kell arra is, hogy a tanító az ellenőrzést és az értékelést a tanuló képességei iránti teljes bizalommal és megbecsüléssel végezze; az ellenőrzésnek és az értékelésnek ezenkívül helyesen kell formálnia a tanulás motívumait és az egyes tantárgyak tanulása során szereshető tudás iránti érdeklődést is. Az ismeretek ellenőrzésének és értékelésének ilyen megszervezése esetén a tanulók önmaguk tájéka fel hiányosságaikat, és igrkeeznek bepótolni azokat.

Ez egyáltalán nem zárja ki az egyéni feleltetést. Az általános iskola első osztályai-ban az ilyen feleltetést is az általános kikérdezéssel szoros kapcsolatban kell végezni. Ez célszerű, mert megfelel az ezen osztályokban folyó oktatás sajátos-ságainak. Az ismeretek és készségek mind általános, mind egyéni ellenőrzését össze kell kapcsolni az ismeretek elsajátításával, valamint a tanulók ismereteinek rögzítésével és elmélyítésével. Ennek kell az első követelménynek lennie a feleltetésnél. Ezen az alapon kölcsönhatás jön létre egyfelől az anyagközlés és rögzítés, másfelől a tanulás és az önnevelés folyamata között. Az oktatásnak ilyen megszervezése lehetővé teszi a tanítási óra 45 percének célszerűbb és ésszerűbb kihasználását, anélkül hogy az egyes tanítási órákból külön időt kellene kiszakítani az ismeretek és készségek ellenőrzésére és értékelésére, amint az az iskolák munkájában kötelező.

Azzal, hogy a tanulók ismereteinek, készségeinek és szokásainak ellenőr-zését és értékelését összekapcsoljuk az előadás és a rögzítés folyamatával, tanítási óráink nem lesznek egytípusúak. A tanítási órákon folyó munka válto-zatossága mindenekelőtt a tananyag céljának, tartalmának, a tanulók életkori sajátosságainak és fejlődésük követelményeinek a következménye. Mindez nagymértékben változatossá teszi a tanítási órákat. A tanítási óra egyes részeire fordított idő mindenekelőtt az anyag jellegétől, a tanulók felkészültségétől és attól függ, mennyire értették meg az anyagot. Azért nem is adunk itt a tanítási óra egyes részeit illetően szabványos időbeosztást. Konkrét munkájában minden egyes tanítónak alkotó szellemben kell ehhez a kérdéshez közelednie.

2. A tanulónak az oktatási folyamathoz szükséges aktivitását és tudatos-ságát az egész tanítási óra folyamán biztosítani kell. Ennek elérésére széles körben fel kell használni a tanulók önálló munkájának különböző formáit és a gyakorlati foglalkoztatás különböző fajtáit.

A tanulók önálló munkájának a tanítási óra folyamán mind az új ismeretek közlése, mind azok rögzítése során helyet kell kapnia. A tanulók önálló munkáját minden típusú tanítási órán és minden tantárgy óráján meg kell szervezni. Ahhoz, hogy a tanulók önálló munkáját helyesen szervezzük meg, elő kell készí-teni őket erre. A tanulók önálló munkája csak abban az esetben szervezhető meg helyesen, ha már vannak megfigyelésből származó benyomásaik, ha már ismernek bizonyos tényeket, jelenségeket, eseményeket, ha már van bizonyos élettapasztalatuk, ha már előzőleg résztvettek kísérleteken, megsejmeltek képeket, vázlatokat, diagrammokat és már folytattak bizonyos kísérleti tevé-kenységet stb. E feltételek megteremtése és az oktatás jó szervezése esetén el lehet érni, hogy a tanulók aktívan és tudatosan vegyenek részt az önálló munkában. Ezzel párhuzamosan az önálló munkát mind a tartalom, mind az alkalmazandó módszerek és fogások tekintetében fokozatosan és rendszeresen összetettebbé kell tenni.

A különböző tantárgyak tanítói különféle tanítási órán gyakran gyakor-lati teendőkkel bízzák meg, dolgoztatják is a tanulókat. Ez a gyakorlati munka módot ad a tanulók aktivitásának és tudatosságának az oktatási folyamatban való fokozására. Ez azzal érhető el, hogy maguk a tanulók magyarázzák meg tevékenységük minden szakaszát, kiemelik tevékenységük értelmét és jelentő-ségét, elmondják milyen ismereteket használtak fel a munka végzése során, továbbá hogy miért kell úgy eljárniok, amint eljártak és nem másként. Az akti-vitás és a tudatosság fokozását főként szemléltető eszközök segítségével lehet elérni, s azt az általános iskolai oktatás valamennyi tantárgyában biztosítani lehet.

Fokozódik a tanulók aktivitása és tudatossága, ha a kitűzött feladatok önálló megoldását összekapcsolják a legkülönbözőbb jellegű önálló cselekvéssel. Ennek folytán kialakul és kifejlődik a tanulóknak az a tulajdonsága, hogy aktívan viszonyuljanak magához a cselekvéshez; kialakul továbbá a különböző tantárgyakban tanulmányozott tudomány iránti érdeklődés, és létrejönnek a tanulást serkentő motívumok. A későbbiek során ennek döntő jelentősége van az ismeretek, készségek és szokások elmélyültebb elsajátítása, életszükségletté, valamint alkotó jellegű továbbfejlődésük feltételévé válása szempontjából. Ezért a tanulók önálló munkájának a tanítási órákon való továbbfejlesztése rendkívül nagyfontosságú kérdés az új ember formálása szempontjából.

3. Az oktatási folyamat egységének a tanítási órákon való biztosítására az egyéni munkát össze kell kapcsolni az osztály kollektív munkájával és fordítva, a kollektív munkát az egyéni munkával. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a tanítási órákon el kell érni, hogy az egész osztály teljes mértékben érdeklődjék az egyes tanuló munkája iránt, és fordítva, az egyes tanuló az egész kollektíva munkája iránt. Ez a legkönnyebben úgy érhető el, ha minden tanulóban felkeltjük a saját erőiben való bizalmat és a tanulás iránti érdeklődést; ugyanezen az alapon valósítható meg az egész osztályközösség közös célja is.

4. A tanítási órákon az oktatás folyamán mindig abból az alapvető irányelvből kell kiindulni, hogy a tanulók ismereteiben, készségeiben és szokásaiban semmilyen hézagot vagy mulasztást nem szabad eltérni. Ha ilyent észlelünk, azt azonnal pótolni kell. Csakis a tanítási órának ezt biztosító megszervezése oldja meg azt a problémát, hogy állandóan éberrel tudjuk tartani a tanulóknak iskolai kötelességeik iránti érdeklődését, és csakis ez teremti meg azokat a feltételeket, amelyek biztosítják, hogy az összes tanuló aktívan viszonyuljon az előttük és az egész osztályközösség előtt álló feladatokhoz. Ily módon válik lehetővé, hogy mind az egyes tanulók, mind az egész kollektíva munkáját előbbre vigyük. A bolgár tanítók gyakorlata teljes mértékben igazolja ezt a követelményt, vagyis azt, hogy semmiféle hézagot vagy mulasztást nem szabad eltérni, az esetleg észlelt hiányosságokat pedig időben ki kell pótolni. A tanítók munkájának ez a mozzanata az, amellyel a leginkább biztosíthatják, hogy a tanulók magasabb osztályba léphessenek.

Véleményünk szerint mindezt a legnagyobb mértékben megvalósították munkájukban a lípecki tanítók, akik gyakorlati munkájukban kialakították a tanulási óra új, alkotó szellemű felépítését és megoldották a tanulók magas színvonalú, elmélyült és szilárd tudásának problémáját.

Ezután a még rendelkezésemre álló időt arra kívánom fordítani, hogy az általános iskolai gyakorlatban alkalmazott órátípusokról mondjam el tapasztalatainkat.

A tanítási óra eredményességének fokozása céljából helyesen meg kell oldani az órátípusok és felépítésük kérdését is. A különböző fokú iskolák mindegyikének tanítási óráira érvényes általános szabályok az általános iskola kezdő osztályaira is érvényesek, mert hiszen az oktatási folyamatban ható törvényszerűségek azonosak. Bizonyos különbségek adódnak azonban a tanulók életkori sajátosságaiból és fejlettségi fokából, és ebből kifolyólag az általános iskola alsó osztályaiban a tanítási óra is bizonyos eltérő sajátosságokat mutat. Jelentősége van itt az egyes tantárgyak tantervi anyaga jellegének és tartalmának is. Ezen az alapon lehet a legjobban megkülönböztetni az általános iskolai tanítási órák különböző típusait és azok felépítését.

Általános iskoláink gyakorlatában a következő órátípusok honosodtak meg: az új ismereteket közlő óra, a gyakorló és ismereteket rögzítő óra, a néhány témát vagy a tanterv egyes részeit ismétlő és az ismereteket rögzítő óra, a tanulók ismereteit készségeit és szokásait ellenőrző és a vegyes típusú óra.

Az új ismereteket közlő óra felépítését és főleg sajátosságait az óra didaktikai célja és azzal szoros kapcsolatban a tanulók életkori sajátosságai és fejlettsége, valamint az óra anyagának jellege és tartalma határozzák meg. A jó tanító óráit lelkiismeretes pedagógiai, módszertani és eszmei-politikai előkészítés és kidolgozottság jellemzi. Szófiában P. V. tanító egy új ismereteket közlő számtanórát az első osztályban az alábbi terv alapján tartott meg: *tárgy*: megismerkedés a 6-os számmal (a hatos szám fogalma); *cél*: a 6-os szám képzetének és fogalmának kialakítása és természetes számsorban elfoglalt helyének megértetése; *az óra menete*: rövid megbeszélés az 5-ös szám képzéséről és tartalmáról; a 6-os szám kialakítása szemléltető eszközökkel, mérés útján; megjelölése tárgyak segítségével és írott számjeggyel; tartalmának beható megvizsgálása és a természetes számsorban elfoglalt helyének megállapítása; a számnak mint mennyiségi viszonyt kifejező absztrakcióinak rögzítése és a házi feladat előkészítése.

Vagy nézzük, hogyan folyt a munka egy szófiái általános iskola második osztályában egy fogalmazási órán, V. D. tanítónőnél. *Tárgy*: a mókus. Fogalmazás megfigyelésből származó anyagok alapján, valamint a képzelet segítségével; *cél*: a tanulóknak annak a készségnek kialakítása, hogy a megadott szavak és személyes megfigyeléseik alapján fogalmazni tudjanak; *az óra menete*: előkészítő megbeszélés (a tanítónő felhívja a tanulók figyelmét a rossz időre, emlékezteti őket a gyermekek pajtására, a mókusra); azután közli az óra tárgyát: „Fogalmazást írunk a mókusról”; majd segédszavakat ír a táblára: élni, készíteni, faodu, gyűjteni, tartalék, nyugodtan... A tanulók a segédszavak felhasználásával fogalmazást írnak. A munka a tanítónő útmutatásával fejeződik be, hogy hogyan készüljenek a következő órára.

A gyakorló és az ismereteket rögzítő órákat széles körben alkalmazzák az iskolai gyakorlatban. A gyakorló és az ismereteket rögzítő óra menete módszertani szempontból a következőképpen alakult ki iskolánk gyakorlatában: *a)* a tanulók előkészítése az óra munkájában való részvételre, *b)* a tárgy megjelölése *c)* a legelemibb tételek ismétlése és az ismeretek általánosítása, *d)* begyakorlás, *e)* a végzett munka általánosítása, *f)* a házi feladat előkészítése.

A legeredményesebbek ebben az órátípusban a begyakorlást biztosító megfelelő gyakorlatok. A gyakorlatok a legkülönbözőbbek lehetnek. Jellemüket a különféle fogalmazások sajátosságai határozzák meg, lehetnek: tollbamondás, fogalmazás, nyelvtani elemzés, feladat megoldása, rajzolás, vázlat, diagramm rajzolása, kísérlet, gyakorlati mérés stb. A meghatározott készségek kialakítására szolgáló gyakorlatokat úgy kell megszervezni, hogy az újabb összetettebb készségek és szokások a korábban már elsajátított készségekhez és szokásokhoz kapcsolódjanak. Így az összetett feladatok megoldásának készségét az egyszerű feladatok megoldásának készsége alapján kell kialakítani.

A tanulók önálló munkáját a gyakorló és ismeretrögzítő órákon fokozatosan el kell mélyíteni és terjedelmileg is növelni kell. Kezdetben a tanítónak nagyobb segítséget kell nyújtania a tanulóknak, később azonban segítségét általánosabb jellegű útmutatásokra kell csökkentenie úgy, hogy a tanulók munkája főleg önálló jelleget öltön, hogy majd a még későbbi gyakorlatok során teljesen önállóvá váljon. A tanulók önálló munkája az ilyen órákon tág teret nyújt a szabad alkotó munkára: összeállíthatnak számtani feladatokat, maguk állíthat-

ják össze a beszámolás és fogalmazás tervét, a magyarázó olvasmány tervét stb.

Ugyancsak alkalmazzák gyakorlatunkban az ismétlő, az ismereteket általánosító és rendszerező órákat is. Az ismereteknek az ilyen órátípusokon szokásos általánosítása, rendszerezése és gyakorlati alkalmazása következtében a tanulók gondolkodó tevékenysége elmélyül, és így az oktatási és nevelési eredmények magasabb fokon valósulnak meg. A gyakorlatban a tanév elején és a tanévvégi foglalkozásokon szoktak ismétlő órákat tartani. *B. V.* tanítónő a következőképpen készítette elő a harmadik osztályban tartandó éveleji számtani ismétlő órákat: a tanmenet szerint ismétlésre előirányzott 8 órát három témára osztotta fel, és pedig: 1. a 100-ig terjedő számokkal végzett alapművelet ismétlése 2 órát vett igénybe. Az első órán ismételték az összeadást és a kivonást 10-en aluli számokkal és tizedekkel, a második órán a szorzást és az osztást 100-ig terjedő számokkal. 2. A négy alapműveletet kerek százasokkal 1000-ig; e feladatok megoldása során ismételtette a mértékekről, az időről, a hosszúságról és a súlyról tanultakat. Nézzük hogyan vezette le *B. V.* „az 1000-ig terjedő számokkal végzendő négy alapművelettel kapcsolatos feladatok” tárgyú első órát. Először ellenőrizte a házi feladatokat és elemezte a megoldásokat. Azután ismertette az óra tárgyát és elmondotta a tanulóknak, hogy ezen az órán a négy alapművelettel fognak feladatokat megoldani. E megbeszélés során a tanulók megmagyarázták, hogy hogyan számolnak hangosan az alapműveletek elvégzésekor, hogyan adnak össze, vonnak ki, szoroznak és osztanak a 100-ig terjedő számokkal, és hogyan végzik el ugyanezeket a műveleteket százasokkal 1000-ig, hogyan használják fel analóg módon az utóbbi műveleteknél a 10 és a 100 közötti számokra tanult műveleti szabályokat. A tanulók maguk állították össze a feladatokat, az iskola közelében levő olajgyár mutatószámainak felhasználásával egy előre összeállított táblázat alapján. Minden egyes feladat megoldása után elemezték a megoldást és tisztázták a megoldások logikai menetét. Ilyen a tanulók ismereteinek felelevenítésére, általánosítására és rendszerezésére szolgáló óra általános menete. Az általános iskolák oktatási gyakorlatában a tanulók ismereteinek ellenőrzésére és értékelésére szolgáló órát csak az egész osztály ellenőrzésére szolgáló írásbeli dolgozat formájában a harmadik és a negyedik osztályban szokás tartani. Ilyen órát rendszerint a tanterv meghatározott részének elvégzése után, a negyedév végén szoktak szervezni. Az ismeretek ellenőrzésére és értékelésére szolgáló órát a gyakorlatban a következő terv szerint szokás levezetni: *a)* a téma feladása; *b)* a munka elvégzésére szolgáló útmutatások; *c)* a tanulók önálló munkája. A munka ellenőrzése után a tanító a tanulók jelenlétében elemzi az eredményeket, rámutat a jó eredményekre és a hibákra. Ezután a típus-hibák kijavítására gyakorlatokat végeznek. Ezen az órán a következő óraterv szerint folyik a munka: *a)* az elvégzett munka tartalmának megbeszélése; *b)* a munka elemzése; *c)* a tanulók ismereteiben előforduló hiányok pótlására szolgáló gyakorlatok; *d)* az osztály végzett munkájának általánosítása; *e)* a házi feladatok előkészítésével kapcsolatos munka. A vegyes-típusú órát a gyakorlatban széles körben alkalmazzák. A lipecki tanítók eredményeit alkalmazó egyes tanítóink tapasztalatai azt mutatják, hogy ez az órátípus nem megfelelő. Az ilyen órán ugyanis minden különösebb szükség nélkül külön mozzanatként elkülönítik a tanulók ismereteinek ellenőrzését és értékelését. Ennek következtében a tanítási óra idejét nem lehet teljesértékűen felhasználni.

A tanítási óra eredményessége fokozódik annak folytán is, hogy az általános iskolai oktatásban a tanítási órák változatosságára van szükség. Egyre inkább megszilárdulnak a gyakorlatban a következő órátípusok: az új ismerete-

ket közlő óra, a gyakorló és ismereteket rögzítő óra, az ismétlő és ismereteket rendszerező óra, az ismeretek ellenőrzése és értékelése írásbeli dolgozat útján. Ezeknek az órátípusoknak a különböző tantárgyaknál és a különböző osztályokban sok változata van, ami az órákat nagyon változatossá teszi. A döntő szerepet itt főleg az játssza, hogy milyen rendszerben foglalják össze a egyes órátípusokat. A tanterv anyagának egyes témái vagy részei szerint más és más órátípust kell alkalmaznunk; így érhető el az analízáló- szintetizáló tevékenység fejlesztése. Ennek eredményeképpen szakadatlanul tágul és mélyül a tanulók gondolkodása, fokozódik a tanulás iránti érdeklődésük, fejlődnek alkotóerőik és képességeik. Ezért az egyes órátípusok megtervezését témánként és anyagrészenként kell elvégezni, ami lehetővé teszi az egyes órák legmegfelelőbb felépítésének kialakítását. Ennek a követelménynek a betartása nélkül nem lehet a tanítási órákban azt a kellő változatosságot elérni, amelynek pedig meg kell felelnie a tanulók fejlődése iránt támasztott követelmények szakadatlan növelésének.

Minden egyes órának világosan megkülönböztethető, az óra céljának és tartalmának megfelelő, valamint a tanulók életkori sajátosságaiból és fejlődéséből folyó követelményekhez is igazodó részekre kell tagolódnia. Ezért minden tanítási órának meg kell adni a maga sajátos szerkezetét. Így el lehet érni a módszerek és fogások, a szemléltető eszközök, a gyakorlati tevékenység, az önálló munka stb. megfelelő összekapcsolását.

A különböző órátípusok mai szerkezetének, a gyakorlatban jelenleg általában alkalmazott formáknak sok passzív oldaluk van, az élenjáró tapasztalatok általánosítása és széleskörű tudományos kutatómunka alapján további javításra és tökéletesítésre van szükség.

A tanítási óra eredményessége mindenek előtt a tanító eszmei- politikai, tudományos, pedagógiai és módszertani felkészültségétől függ. A tanítónak pedagógiai hozzáértéssel kell rendelkeznie és állandóan tovább kell képeznie magát. Ahhoz, hogy a tanító oktatói munkájában újítson, ésszerűsítsen és alkotó szellemben dolgozzék, pedagógiai és módszertani felkészülését mindenkor ki kell egészítenie saját munkájának állandó megfigyelésével és munkaterületén bizonyos kutatások szervezésével. A pedagógiai és módszertani felkészültségnek és ezeknek az erőfeszítéseknek — melyek a tanítási órákon folytatott munkában az iskola egész kollektívájával együtt új, alkotó szellemű mozzanatok kialakítására irányulnak — az összekapcsolásában rejlik a tanítási órák eredményessége.

„Az oktatási folyamat korszerűsítésének szerkezeti problémái” című főreferátum az oktatási folyamat struktúráját illetően igen érdekes gondolatokat tartalmaz. Mint tudjuk, a tanulás és a termelő munka összekapcsolásának eredményeképpen létrejöttek az oktatási folyamat tökéletesítésének feltételei. Az előadás helyesen beszélt arról, hogy a tanulásnak a termelőmunkával való összekapcsolása az oktatási folyamat minden szakaszán lehetőséget biztosít a gyermekeknek és az ifjúságnak az alkotómunkára. Ezáltal maga az oktatási folyamat is nagyobb mértékben alkotómunkává válik. Indokoltan összefügg itt az alkotó folyamat és az oktatás motivációjának kapcsolata. Ezt ki kell egészíteni azzal, hogy a motiváció az egész kollektíva megmozgatására vonatkozik.

Közvetlenül az oktatási folyamat struktúrája kérdéséhez kapcsolódik annak legközvetlenebb bemutatása, hogy az oktatásban az ismeretek elsajátítása mint motivációs tényező is alkalmazható.

A szerkezeti elemekkel kapcsolatban megjegyzendő, hogy az oktatási folyamatot nem lehet elválasztani magától a tanítási órától. Megvannak az

oktatási folyamat törvényszerűségei, és vannak különböző óra-típusok. Enélkül nem konkretizálható az oktatási folyamat a gyakorlatban.

Úgy vélem, hogy az ELSAJÁTÍTÁS és az ALKALMAZÁS nagy, komplex fázisainak összekapcsolására vonatkozó javaslat nem eléggé megalapozott. Mint tudjuk, az ismeretek alkalmazása az oktatási folyamat minden egyes mozzanatában fellelhető. Azzal azonban teljes mértékben egyetértek, hogy az ismeretek alkalmazása iskoláinkban nem kielégítő.

Az előadásban szó van arról, konkrétan meg kell határozni, hogy az öntevékenység milyen foka lehetséges az oktatás különböző éveiben. Véleményem szerint az öntevékenység nem választható el a konkrét tartalomtól. Már pedig a tartalom osztályonként változik. Ezzel együtt változik az öntevékenység jellege is. Vagyis az öntevékenységet nem lehet elválasztani konkrét tartalmától.

Sok érdekes gondolat hangzott el a korreferátumokban. Az oktatási folyamat alapos megtárgyalására irányuló kezdeményezés nagyon hasznos és időszerű.

Hálásak vagyunk a magyar elvtársaknak, hogy lehetőséget teremtettek gondolataink kicserélésére. ezekkel az időszerű problémákkal kapcsolatosan.

PAUL POPESCU-NEVEANU: A ROMÁN NÉPKÖZTÁRSASÁGBAN FOLYÓ PEDAGÓGIAI MUNKA NÉHÁNY EREDMÉNYE

Valamennyien tudatában vagyunk e konferencia jelentőségének, amely azért is fontos, mert módot ad nekünk arra, hogy közös erőfeszítésekkel megvitasuk a szocialista országainkban folyó oktatás fejlesztésének legdöntőbb kérdéseit. Engedjék meg, hogy a romániai pedagógusok nevében köszönetet mondjak a Magyar Tudományos Akadémiának és mindazoknak a magyar elvtársaknak, akik a konferencia jó lebonyolításában közreműködtek.

NAGY SÁNDOR professzor referátuma, a korreferátumok, valamint a többi felszólalások is bebizonyították, hogy nemcsak az oktatás és a nevelés kérdéseinek elvi felfogása azonos nálunk, hanem a szocialista országok iskolái és pedagógiája előtt álló feladatok is közösek. Ez a fontos körülmény bennünket, pedagógusokat, még inkább erőfeszítéseink egyesítésére és széleskörű tapasztalatcsere megszervezésére készítet.

Szeretném még kiemelni annak a felelősségteljes kritikus elemzésnek a jelentőségét is, amellyel konferenciánkon az oktatásügy és a pedagógia helyzetét taglaltuk. A szocialista országokban az iskola rövid idő alatt a fejlődés és a megújulás nagy útját tette meg. Állandóan *előrehaladunk*, és úgy vélem, ha külön ilyenirányú kutatást folytatnánk, grafikonokon is kimutathatnánk a tanulók által az iskolában elsajátított ismeretek mennyiségének évenkénti növekedését, hogy a *nevelés* mindenirányú fejlődéséről már ne is beszéljek. Mindazonáltal az iskolai oktatásra és nevelésre új és nagy követelmények kielégítése vár. Az iskolai nevelés fejlődésének üteme szemmel láthatólag elmarad még a társadalom valamint a technika és a tudományok eredményeinek rohamos fejlődése mögött.

A felnövekvő nemzedékek nevelésének célja a lehető legtisztább, legmagasabb és legreálisabb. MAKARENKÓ anniak idején az egyéniség kialakítása programjának szükségességéről beszélt. Az SZKP XXII. kongresszusának dokumentumai tisztán megvilágítják a sokoldalúan és jól fejlett egyéniség pedagógiai *eszményét*. A szocializmus építésének befejezése és a kommunista társadalom építése viszonyai közepette az emberek nevelése alapvető feltétellé, kulcskérdéssé vált. Ezért joggal várhatjuk, hogy az oktatás-nevelés elméletében és gyakorlatában jelentős és egymással kölcsönösen összefüggő változások következnek be, ugyanakkor mindent meg kell tennünk ezeknek a változásoknak érdekében. Kétségtől a legfontosabb arra a kérdésre válaszolnunk, hogy hogyan valósítjuk meg ezt a gyors előrehaladást. Ugy véljük, hogy ezzel kapcsolatban elég tanulságos az a helyzet, amely iskoláinkban kialakult, és a *tanulók túlterheltségéről* folyó viták tárgyát képezte. Az, hogy a tanulók túlterheltek voltak, és részben még ma is azok, *vitathatalan tény*.

Meggyőző bizonyíték e tekintetben az a tény, hogy a tanulók iskolában töltött ideje és a leckék elkészítéséhez szükséges idő együtt túlságosan sok.

De mik e túlterheltség okai? Először is ki kell emelnünk, hogy az oktatás tartalmának felduzzadása és bonyolulttá válása nem véletlen jelenség, hanem az iskolával szemben a mi társadalmunkban támasztott követelményeket tükrözi vissza. Az ismeretek közül az elavultak, kevésbé fontosak kihagyása és a tantervekbe a lényeges, életfontosságú ismeretek felvétele igen alapos kiválasztás útján rendkívül fontos. Az oktatás tartalmát vitathatatlanul meg kell újítanunk, korszerűsíteniünk kell, ha azt akarjuk, hogy oktatásunk lépést tartson az élettel. Az azonban már világos, hogy ez nem jelentheti az oktatás tartalmának egyszerűbbé válását, elszegényedését, hanem épp ellenkezőleg, bonyolultabbá teszi, gazdagítani fogja azt. Mint az várható is volt, a megismerés az iskolai oktatás területén is spirálisszerűen fejlődik. De az elméleti tanulmányok és a termelőmunkára oktatás új tartalma, annak szükségessége, hogy az iskolát teljesen bekapcsoljuk társadalmunk mai életébe és fejlődési perspektíváiba, bennünket pedagógusokat az eddigieknél bonyolultabb és elvileg új problémák elé állít. Aligha tudunk a magunk részéről ma az iskola összes időszzerű problémáira *egyértelmű* megoldást jelentő választ adni. Inkább azt kell tennünk, hogy minden olyan *segélyforrást* igénybevevünk, amellyel segíthetjük az új *mozzanatok tisztázását*; *újszerűen* felhasználjuk mindazt, ami értékes a hagyományos és a mai iskola tapasztalataiban: ugyanakkor *alkotó szellemben kísérleteket szervezünk* azoknak a pedagógiai kérdéseknek a megoldására, amelyeknél új voltuk következtében a mai iskola tapasztalataira még nem támaszkodhatunk. Természetesen az iskola marad a pedagógiai kutatások alapvető laboratóriuma, de ahhoz, hogy óriás léptekkel haladhassunk előre, iskola típusú laboratóriumot is fel kell állítanunk, merészen és kitartóan kell kísérleteznünk. Egy szóval: a pedagógiai kutatómunkát az újítás és az alkotó kutatás szellemének kell áthatnia.

Nehezen lehet belenyugodni abba a helyzetbe, hogy a természettudományok összes ágai, bár sokkal egyszerűbb a tárgyuk, széleskörű kísérletezés útján fejlődnek, a pedagógiai tudományok pedig, amelyek összehasonlíthatatlanul nehezebb problémák előtt állnak, nagy mértékben azoknak az eredményeknek a regisztrálásával kénytelenek beérni, amelyeket az iskolai munka természetes menete során tapasztalati úton szereznek.

A kísérletezésre való áttérés több elméleti előfeltétel mélyreható és szabatos előzetes megteremtését követeli meg. Ezzel kapcsolatban csak egyetlen kérdést kívánok érinteni: a gyermekek és serdülő korúak pszichikai életkori sajátosságainak kérdését. Számunkra idegenek a gyermekek fejlődésére és nevelésére vonatkozó pedológiai nézetek. Mi tudjuk, hogy az életkori sajátosságok nemcsak az oktatás előfeltételei, hanem egy bizonyos — történelmileg kialakult — oktatási folyamat eredményei is. Ennek ellenére még a gyermekek életkori sajátosságairól nemrég megállapított adatok is bizonyos mértékben hátráltatják pedagógiai gondolkodásunkat. Hiszen a gyermekek a társadalom hatására már kinőttek azok közül az életkori keretek közül, amelyeket a tudósok tulajdonítottak nekik. Ma tisztábban látható, mint bármikor eddig, hogy az életkori sajátosságok történelmi jelenségek, amelyek szemünk előtt módosulnak, és a családi és iskolai nevelés rendszerétől és minőségétől függően új színvonalat érnek el. Nem az életkori sajátosságok tagadásáért, hanem dinamikus felfogásáért szállunk síkra. Annál is inkább, mert a szocialista iskola azt tűzi ki feladatul, hogy az új nemzedékek sokoldalú képességeit már életük legkorábbi szakaszától kezdve formálja. Ha pedig a helyzet így áll, akkor az oktatási rendszerben a képességek fejlesztésére irányuló tevékenységeket is közvetlenül elő kell irányozni. De mind ez ideig ezt a feladatot főként úgy tekintették, mint az oktatás követ-

kezményét, amely az ismeretek elsajátítása folyamán azzal együtt, magától értetődően, megvalósul. Úgy vélem, nem minden jelentőség nélkül valók a matematikai, a természettudományos és társadalmi-történeti gondolkodás stb. készségeinek formálására irányuló intézkedések sem. A pedagógiai irodalomban már széles körben taglalják ezt a kérdést, mind ez ideig azonban a történelmi utalásoknál nem jutottunk tovább, és különböző szaktárgyak tanterveiben sem kapott nagyobb helyet. A különböző típusú matematikai problémák megoldásának megtanításával foglalkozó speciális órákra (algoritmusok tanítása), a tanulók önálló munkájára fordított, a felsőbb osztályokban kutató-tevékenységükre, technikai alkotómunkájukra stb. fordított órákra gondolok. Bár a szocialista iskola sohasem hanyagolja el az ismeretek közvetlen elsajátítását, mégis fel kell hívunk a figyelmet arra, hogy célunk: a sokoldalúan fejlett egyéniség kialakítása; az a kötelességünk, hogy egész élete folyamán önállóan tanulni képes, aktív embert neveljünk. Ez a feladat arra készíti bennünket, hogy nagy figyelmet fordítsunk a pontos és nagy fokban eredményes műveletek kialakítására és fejlesztésére.

Ha a tudományos irodalom alapján ítélnék, azt kell látnunk, hogy a didaktika fő törekvése a legutóbbi években az oktatás aktivizálására alkalmas módszerek kidolgozása. Csakhogy aktivitás kétféle van: operatív aktivitás és motivációs aktivitás. Az első a jól megszervezett műveletekből indul ki, a második pedig a valósághoz való eleven és mély viszonyon alapszik. Az aktivitás két faja között természetesen kölcsönös átmenetek vannak, és ez csak újból felhívja figyelmünket az értelmi-gyakorlati és az erkölcsi nevelés közötti kölcsönös összefüggésre.

Ösi pedagógiai igazság, hogy minél korábban kezdődik a nevelés és az oktatás, annál mélyebb nyomokat hagy az emberben; ez ma rendkívüli aktualitást nyer. Ha biztosítani akarjuk a személyiség egységét, harmonikus fejlődését, a szellemi és gyakorlati tevékenység hathatós eszközökkel való felfegyverzését, úgy különös figyelmet kell fordítanunk az egyén iskola előtti és kisgyermekkorára. Nem szabad, hogy megtévesszen bennünket az a körülmény, hogy az oktatás és a nevelés ezen a szinten rendkívül egyszerű és elemi dolgokkal foglalkozik. A fejlődés szempontjából a pedagógiai ráhatások ebben a periódusban többszörösen eredményesebbek, mint később. Emellett a korán és egyszerű tevékenységekben kialakult szellemi és gyakorlati műveletek nagymértékben meghatározzák a tudományos vagy technikai tevékenység bonyolultabb fajaiban mutatott képességek további fejlődését.

A román pedagógusok az iskolaköteles-kor előtti nevelés terén szerzett tapasztalataik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy háromévestől hat éves korig nem kell erőltetni a szavakban kifejezett általánosító gondolkodás formálását; az általános fejlődés és ezen belül az absztrakt gondolkodás alakulása szempontjából is hasznosabb a fő figyelmet a szenzoriális folyamatok és a motorikus tevékenységek tökéletesítésére fordítani. Ezen az alapon könnyebben, a formalizmus és az intellektualizmus veszélye nélkül fejlődik ki az absztrakt gondolkodás. Az iskolaköteles kor előtti gyermek szenzoriális kultúrájának fejlesztésére törekvő programnak feltétlenül elő kell irányoznia a térbeli képzeteknek nem csak a síkban, hanem a három dimenzióban való, valamint a tárgyak közötti bonyolult kölcsönös összefüggések irányában való fejlesztését is. A technikai gondolkodásnak ezt a legfontosabb előfeltételét már az óvodában is biztosítani kell.

A Román Népköztársaságban általánosan kötelezővé tették (ujjászervezték) a hétosztályos iskolát, jelenleg pedig folyamatban van a nyolcosztályos

iskolára való áttérés. Az általános iskola egységének biztosításáról való gondoskodás a Művelődésügyi Minisztériumot és a pedagógusokat arra készíteti, hogy új módon próbálják megoldani az alsó (I—IV) osztályokban való oktatás rendszerét és módszereit. Ha a gyermekek négy éven keresztül egyetlen tanító irányítása alatt dolgoznak, akinek nincs ugyan enciklopédikus felkészültsége, mégis az összes tárgyat tanítja és közben hajlamai is megnyilvánulnak abban az értelemben, hogy egyes tárgyakat előnyben részesít, míg másokat elhanyagol, a tanulók az ötödik osztályban az első időkben nehéz helyzetbe kerülnek és kénytelenek hozzászokni az új oktatási rendszerhez, amelyben a tanítás több tanító közreműködésével folyik. Feltettük a kérdést, vajon az általános iskola alsó osztályaiban folyó munka rendszere valamely pedagógiai szükségszerűség megnyilvánulása-e, vagy csak az általános iskolai oktatás bevezetése és elterjedése idején fennálló gazdasági és társadalmi helyzetnek a hagyományok folytán megszilárdult következménye-e. Arra a következtetésre jutottunk, hogy az első osztályokban szokásos rendszer inkább az egyházközségi iskolák öröksége, semmint a múlt pedagógiai eszméinek kifejezője. Úgy tűnhetnék, hogy a legfiatalabb iskolások könnyebben dolgoznak egy tanítóval, aki bizonyos fokig a szülői gondoskodást folytatja. Ugyanakkor minden alapunk megvan arra, hogy kétségbevonjuk, vajon képes lehet-e egyetlen tanító — akinek az esetek többségében csak közepes képzettsége van — arra, hogy jó „startot” biztosítson a tanulók egyéniségének sokoldalú fejlődéséhez és beléjük oltsa mind az írás-olvasás, mind a számítás, a történelem, a földrajz, a természettudományok elemei, a torna, az ének, a rajz és a gyakorlati munka iránti érdeklődést, mindezen ismereteket és készségeket. Ebből kiindulva a Román Népköztársaság Művelődésügyi Minisztériuma úgy határozott, hogy kísérletképpen egy sor iskola alsó osztályaiban is bevezeti a felsőbb osztályokban alkalmazott oktatási rendszert, vagyis itt is különböző szaktanítók tanítanak, mindegyikük azt a szaktárgyat, amelyre a főiskolán képesítést nyert. 1960-ban ilyen rendszerrel kezdett működni 5 bukaresti iskola, 1961-ben a kísérletbe bevonták a Román Népköztársaság különböző tartományainak 200 iskoláját. Megjegyzendő, hogy a kísérletet különböző változatokban folytatták:

- a) szakoktatók tanítottak a III. osztálytól kezdve, míg az első két osztályban megtartották a régi rendszert,
- b) már az első osztálytól kezdve szakosított oktatók tanítottak,
- c) a régi néptanítók oktattak továbbra is, de mindegyikük egy-egy szaktárgyat.

A kísérlet idejére mindegyik iskolában a megszokott rendszer szerint működő párhuzamos ellenőrző osztályokat is fenntartottak.

A Pedagógiai Tudományos Intézet megbízást kapott a kísérlet eredményeinek ellenőrzésére. Mint a kísérletek eredményeit ellenőrző nagyobb csoport tudományos vezetője, jelenthetem a konferenciának, hogy a felelősségteljes vizsgálat legszigorúbb feltételeit betartva nagy anyagot gyűjtöttünk össze, amely az alsóbb osztályok új oktatási rendszerének a hagyományos rendszerrel szembeni nyilvánvaló fölényét bizonyította. Számtalan megfigyeléssel, kérdőívi adattal, iskolai dolgozat mintájára szerkesztett kísérletekkel, a tanulók értelmi fejlődésének és munkaképességének értékelésével foglalkozó különleges vizsgálatok adataival stb. rendelkezünk. Kiderült, hogy szaktanítók segítségével a tanulók az ismeretek szélesebb körét sajátítják el. A kísérleti osztályokban az ismeretek jobbak, mint az ellenőrző osztályokban. A kísérleti osztályok tanulói kiemelkednek matematikai gondolkodásuk jelentős fejlődésével, kulturált beszédjükkel és általában az okozati összefüggések felismerésére képes gondolkodásukkal.

Várakozásainkkal ellentétben azt kellett megállapítanunk, hogy a tanítóknak a tanítási órákon való váltakozása nem fárasztja jobban a gyermekeket, mint az egyetlen tanítóval végzett munka, sőt éppen fordítva, az egyhangúság kiküszöbölése és az érdeklődés nagyobb mérvű ösztönzése folytán a gyermekek munkaképessége megnőtt. Pozitív tapasztalatokat szereztünk a nevelés szempontjából is. Az oktató kollektíva munkáját koordináló osztályfőnök segítségével sikerült fokozni a tanulók tudatosságát, felelősségérzetét és az önkormányzat gyakorlására való készségét. Tovább folytatjuk kutatómunkánkat az új körülmények között megvalósított oktatás tartalmának és módszereinek pontosabb kidolgozására. Úgy véljük, hogy a tanulni kezdő kisiskolásokkal való munka ezen rendszeréé a jövő.

HEINZ LEHMANN: AZ ISKOLAI TANULÁS NAGYOBB ÖNÁLLÓSÁGA ÉS AKTIVITÁSA FELE ...

Mindenekelőtt engedjék meg, hogy átadjam önöknek a Német Demokratikus Köztársaság pedagógusainak és neveléstudományi szakembereinek légszívelyesebb üdvözlőleit, és köszönetet mondjak, amiért konferenciájukon részt vehettek és azon beszélhetek is.

Ezen a konferencián eddig tapasztalt szakemberek igen behatóan beszéltek egy sor olyan feltételről s egyúttal azokról a lényeges perspektívákról, amelyeket figyelembe kell vennünk, ha az oktatási folyamat igazi szocialista voltáról akarunk beszélni. Mindnyájunk előtt ismét tudatosult, hogy nagyon bonyolult probléma megoldásáról van szó. Szabad arra emlékeztetnem, hogy olyan problémákról van szó, amelyekre tanítóinknak a tantermekben már ma is naponta magyarázatot kell találniuk. Kétség sem férhet ahhoz, hogy szükség van olyan pedagógiai elmélet kidolgozására, amely megfelel a szocialista és kommunista társadalmi rendszer szükségleteinek. De az iskoláinkban működő nevelőknek ahhoz is joguk van, hogy az elméleti problémák ismertetése mellett egy sor olyan gyakorlati útmutatást is kápjának, amelyek segítenek neki abban, hogy a valamennyiük által ki nem elégítőnek ismert helyzet megjavítására az első, ha egyelőre még oly tökéletlen lépéseket megtegyék.

Engedjék meg ezért, hogy kiindulva annak a helyzetnek rövid jellemzéséből, amelyet jelenleg a Német Demokratikus Köztársaság számos iskolájában találunk, néhány olyan tapasztalatomat ismertessem, amelyeket akkor szereztem, amikor a magam iskolai oktató tevékenysége során azon fáradoztam, hogy a tanulókat aktívan bevonjam az oktatási és nevelési folyamatba.

Tény, hogy Köztársaságunkban 1945 óta nagy erőfeszítések történtek iskolaügyünk fejlesztésére. Ma már elmondhatjuk, hogy iskoláinkkal megteremtettük a jövőbeni egyesített Németország iskolájának mintaképét. Helytelen volna azonban, ha el akarnók hallgatni, hogy az iskolaügyre fordított eszközök még nem állnak megnyugtató arányban az oktatásban és a nevelésben elért eredményekkel. E megállapításomban természetesen azokból a nagy követelményekből indulok ki, amelyeket egy szocialista államban a népművelés színvonalának ki kell elégítenie.

Sok tanulónak még olyan a tudása nálunk, amelyet „parlagon heverő tudásnak” mondhatunk, mert csak elégtelenül tudja a különböző helyzetekben alkotóan alkalmazni.

Az a tény, hogy minden erőfeszítést meg kell tennünk annak érdekében, hogy ifjúságunk egy részében még határozottabban kifejllessük az aktív, önállóan cselekvő és a társadalmat alakító szocialista egyéniség tulajdonságait, számunkra olyan probléma, amelynek különösen nagy a politikai súlya.

Mi, a Német Demokratikus Köztársaságban, a békeszerződés megkötéséért,

a nyugat-németországi militarizmus szétzúzásáért harcolunk. Olyan Németország megteremtéséért harcolunk, amely levonta a keserű tanulságokat történelmi fejlődéséből. Németország kettészakíttóságának nehéz körülményei között szocialista társadalmi rendszert akarunk felépíteni, s ezzel le akarjuk rakni a békeszerető Németország jó alapját, amelyben Kelet és Nyugat majd ismét egyesül.

Ezt nem lehet elérni olyan emberekkel, akik a régi porosz szellemben csak parancsokat és utasításokat tudnak végrehajtani, akiknek önállósága nincs kifejlődve, akik nem szokták meg, hogy gondolkozzanak.

Az a helyzet alakult ki nálunk, hogy egyes tanítók azt gondolták, miután iskolareformunk, új iskolatörvényünk volt, új tankönyveink és tanterveink voltak, ezzel már új embereink is vannak. Még ma sem világos minden tanítási órán, hogy az új törvény, az oktatás és a nevelés új célja csak akkor valósul meg, ha minden egyes pedagógus minden egyes tanítási órán új minőségű oktatást és nevelést végez.

Új célokat nem lehet elavult módszerekkel megvalósítani. Egyetértünk azzal a véleménnyel, amelynek a referátum is hangot adott, hogy a módszer megválasztása politikai döntést jelent a tanító számára.

Egy jó évvel ezelőtt Drezda város több iskolájában az V—X. osztályokban 18 különböző szaktanár 50 tanítási óráján hospitáltunk. Hospitálásunk célja az volt, hogy hozzávetőleges áttekintést nyerjünk az oktatás didaktikai és módszertani felépítéséről. Különösen az érdekelt bennünket, hogy megállapítsuk, mennyi időt fordítanak az egyes órákon a tanulók önálló munkájára, vagyis arra, hogy tanulókat bizonyos feladatoknak önálló, a tanító közvetlen segítségével nélkül való megoldásával bízzák meg és ezáltal viszonylag nagy mértékben aktívan vonják be az oktatási és nevelési folyamatba.

A rendelkezésre álló tanítási időt a tanítók a következőképpen használták ki:

	Perc	Százalék
A tanítók által felhasznált 50 tanítási óra	2250	100
a) általános vagy a tanítással kapcsolatos szervezési kérdések megmagyarázására	138	6,1
b) a munka ellenőrzésére	186	8,3
c) új anyag közlésére (a tanító előadása)	279	12,4
d) az új anyag feldolgozása beszélgetés során	778	34,6
e) az új anyag rögzítése beszélgetés segítségével	142	6,3
f) az új anyag rögzítése ismétlés és összefoglalás formájában	278	12,4
g) gyakorlásra (a tanítási óra önálló didaktikai része keretében)	8	0,4
h) feldolgozott tények és összefüggések tollbamondására vagy a tábláról való másolására	177	7,9
i) házi feladatok feladására	42	1,8
j) házi feladatok ellenőrzésére	14	0,6
k) a tanulóknak a tanítási óra keretében végzett önálló munkájára	131	5,8
l) a tanítás késedelmes megkezdése folytán kiesett	77	3,4

Az áttekintés alapján természetesen nem vonhatunk le abszolút érvényű következtetéseket az egyes tanítók oktatási munkájának minőségét illetően.

Semmit sem mond ez az áttekintés például arról, hogy miképpen használták fel a különféle tansegédleteket, hogyan tették élővé az egyes tárgyak nevelési tartalmát, vagy hogyan hatottak a tanulók gondolkodására. Sokatmondó mindenestre az, hogy az új ismeretek és tudás elsajátításának fő módszertani formájaként a tanító előadása mellett messzemenően a beszélgetés áll az élen. Az egész oktatási idő egy harmadával igen széles körben kerül alkalmazásra ez a módszer. Ha még meggondoljuk, hogy a rögzítés (ismétlés, begyakorlás, alkalmazás), valamint a tanulók munkájának ellenőrzése különböző formái is főként a tanító és a tanulók közötti beszélgetés formájában valósulnak meg, akkor meg kell állapítanunk, hogy a hospitált 50 tanítási órában csaknem kizárólag az a módszertani szituáció dominált, amelyben a tanulók gondolkodása és tevékenysége sok részletfázisra esett szét és azt kisebb vagy nagyobb időközökben feltett kérdéseivel, ösztönzéseivel és útmutatásaival mindenkor a tanító irányította és vezette. A tanítás ilyen formája természetesen magában foglalja már az önálló tevékenység kezdeteit és első elemeit. Egyedül ezzel azonban semmiképpen sem elégedhetünk meg már, amiért is kritikailag meg kell állapítanunk, hogy olyan önálló munkára, amelynek során a tanulók a tanító közvetlen segítségével nélkül meghatározott időn keresztül önállóan gondolkodva és tevékenykedve lesznek úrrá problémáikon, lényegében csak a tanítási idő 5,8 százalékát fordították.

Miért van az, hogy egyes nevelők csak vonakodva teljesítik azt a követelményt, hogy a tanulókat önálló munkájukon keresztül kapcsolják be az oktatási folyamatba?

Számos tanítónak az a véleménye, hogy ennek a módszernek az alkalmazása időtrábló, hogy a tanulók túlságosan lassan dolgoznak, hogy a tanterv zsúfoltsága ésszerűbb módszereket kíván. Leggyakrabban azzal az érveléssel találkozunk, hogy az olyan feladatok, amelyek a tanulóktól önálló gondolkodást és cselekvést kívánnak, túlzott követelményeket támasztanak a tanulókkal szemben.

Néhány év óta egyik pedagógiai tanszék vezetőjeként (végzett munkám mellett) a tanulók önálló munkájának tanulmányozása végett magam is foglalkozom gyakorlati tanítással. Két évvel ezelőtt átvettem egy hetedik osztályban a kísérleti oktatást. Az önálló tevékenységet fejlesztő feladatokat tűztem eléjük, és valóban túl sokat követeltem a tanulóktól. Túlzott követelésem azonban megfelelt az osztály helyzetének.

Akinek tevékenykednie kell, annak meghatározott képességekkel és készségekkel kell bírnia, mégpedig olyanokkal, amelyek egy bizonyos tevékenység előfeltételei, de amelyek az a tevékenység ugyanakkor tovább is fejleszti. A pszichológiának ezt az egyértelmű felismerését egyes nevelők nem veszik figyelembe. Az ilyen pedagógusok csak a tudást tekintik mérvadónak, és a tanterv teljesítését egyedül a meglevő ismeretek helyzete alapján mérik, a kifejlesztett képességek és készségek helyzetét pedig figyelmen kívül hagyják. Az a tanuló kap jó jegyet, aki főképpen jó emlékezőtehetséggel rendelkezik.

A nevelők legtöbbször csak öntudatlanul támaszkodnak arra a dialektikus összefüggésre, amely egyfelől az ismeretek és a megismerés és másfelől a képességek és készségek kiképzése között fennáll. Ha azonban az ember az ismereteket csak előadja vagy beszélgetés során dolgozza ki, abban az esetben a tanulóknak kifejlesztett képességek és készségek viszonylag csekélyek maradnak, miután a tanulók (legalább is a nevelő előadása során) az ott érvényesülő receptív tanulás folytán a tanulás szempontjából nehéz helyzetben vannak.

A tanulók önálló tevékenységének fejlesztése szempontjából az következik ezekből a megállapításokból, hogy a tanulók ismeret-elsajátítását úgy kell terv-

szerűen irányítani és megszervezni, hogy a képességek és készségek bizonyos szükséges rendszere is kifejlődhessen.

Le kell szögeznünk, hogy iskoláink tantervei az oktatási és nevelési folyamatnak erre az oldalára, tudniillik a tanulók képességeinek kifejlesztésére, még kevésbé vannak tekintettel. A tanterv nagyon konkrétan és rendszeres felosztásban az ismeretanyagot tartalmazza. Emellett azonban csak nagyon esetlegesen és gyakran csak általánosságban tartalmaz útmutatást a tanulóknak kifejlesztendő képességek és készségek tekintetében.

Különösen feltűnő ez bizonyos értelmi képességek tekintetében. Így például a földrajztanításban a hatodik osztályban megkívánják a kauzális gondolkodás fejlesztését, és ugyanezt a követelést támasztják a nyolcadik osztályban is. Nem mondják meg azonban a nevelőnek azt, hogy milyen fokig kell a kauzális gondolkodást kifejlesztenie, illetőleg azt, hogy milyen tulajdonságokat kell az egyes osztályok végére elérnie.

A tantervek alakítása során különös figyelmet kell majd fordítanunk a kifejlesztendő képességekre és készségekre. Ezzel egyidejűleg megteremtjük annak az alapját is, hogy az ismeretek alkalmazása, mint a tanítási óra önálló didaktikai része, az eddiginél lényegesen nagyobb helyet foglaljon el.

Az oktatói munkában nemcsak azzal értem el eredményeket, hogy végig gondoltam, milyen képességekkel és készségekkel kell a tanulónak rendelkeznie ahhoz, hogy az oktatási folyamatban egyre magasabb szinten önállóan vegyen részt, hanem azáltal is, hogy azoknak a leglényegesebb képességeknek és készségeknek fokozatos egymásutánját is kidolgoztam, amelyek például a földrajztanítás során szerepet játszhatnak. Úgy vélem, hogy ez részben megfelel annak a követelménynek, amelyet NAGY SÁNDOR professzor támasztott referátumában, nevezetesen annak a követelménynek, hogy konkrétan ki kell dolgozni azokat a színvonalakat, amelyek az önállóság vonatkozásában az egyes osztályokban elérhetők. Engedjék meg, hogy ezt egy példán megvilágítsam.

Az önálló munka keretében megkívánjuk például a tanulóktól azt a képességet, hogy használni tudják a tankönyv szövegét. Azt mondtuk, hogy az ötödik osztályban a tanulók megszerezhetik a tartalomjegyzék használatához szükséges képességeket és készségeket, ezen felül valamely szövegrész teljes tartalmának segítségével válaszolni tudnak majd az oktatás során felmerülő kérdésekre.

A hatodik osztályban különösen azt gyakoroltuk, hogy a tanulók valamely szövegrészben foglalt egyes tények segítségével válaszolni tudjanak az oktatás során felmerülő speciálisabb kérdésekre.

A hetedik osztályban azt gyakoroltuk, hogyan lehet valamely szövegrészből a legfontosabb tényeket és összefüggéseket kikeresni, aláhúzni és ezáltal egy szövegrész legfontosabb tartalma felett gyors áttekintést nyerni. Ezt módszer-tanilag is kidolgoztuk, hogy így valóban gyakorlati segítséget adjunk a tanítóknak.

A nyolcadik osztályban két hasonló vagy eltérő tartamú fejezet összehasonlítását, valamint két olvasott rövid fejezet egyszerű szerkezeti tagolását gyakoroltuk.

Ily módon osztottuk be a térképpel, a képekkel, a táblázatokkal végzett munkát és más lényeges tevékenységeket, és megszerveztük a tevékenységek folyamatos fejlesztését.

A kitűzött célt ill. az elért eredményt egy további körülmény is befolyásolta.

A könyvvvel való munka — hogy egy példát említsünk — nemcsak a földrajzszakos tanár dolga. Éppen annyira fontos ez a történelem-, a fizika-, a biológiaszakos, a német-tanár vagy más szaktanárok számára is.

A tanulók önálló tevékenységének fejlesztésében elért eredmények, például olyan eszköz kezelésében, mint amilyen a könyv, aránylag rövid idő alatt jelentősen fokozhatók abban az esetben, ha valamely osztályban tanító összes szaktanárok egyformán törődnek a megfelelő képességek és készségek kifejlesztésével és azokat egymással koordinálva és összehangolva fejlesztik. Párhuzamos összehasonlító osztályokban végzett kísérletek bebizonyították, hogy az együttes munkának ez a formája még az oktató-nevelő munka eredményei fokozásának jelentős tartalékait rejtí magában.

Befejezésül le szeretném szögezni, hogy a tanulók oktatásában az önálló munka fejlesztése természetesen semmiképpen sem jelentheti azt, hogy ezentúl a tanulók csak feladatokat oldjanak meg és az olyan módszereknek, mint az előadás és a beszélgetés, többé semmi hely ne jusson. A tanító továbbra is előad és a beszélgetést is alkalmazni fogja munkájában. Számos kitűnő javaslattal rendelkezünk a tekintetben is, hogy hogyan lehetne ezeket a módszereket is felhasználni a tanulók aktivitásának messzemenő fokozására, valamint képességeik és készségeik fejlesztésére. Valószínűleg van más lehetőség is tapasztalataink ilyenirányú alkalmazására.

A legteltesebb mértékben egyetértünk minden olyan felfogással, amely szerint a tanulók önálló tevékenységét sem a tanítási óra valamely meghatározott didaktikai helyéhez, sem valamely órátípushoz vagy valamely oktatási szervezeti formához nem szabad kötni.

A tanulók önálló tevékenységének fejlesztése az oktatási folyamat kialakításának alapelve és módszere, amely alkalmas sok olyan kérdés megoldására, amellyel sok nevelő nem tud nálunk megbirkózni. Gondolok itt a fegyelem problémájára, a tanulókra való egyéni ráhatás kérdésére, a kollektív érzés kifejlesztésének kérdésére és más problémákra.

A tanulóknak az oktatási folyamatban való aktív bevonása ezen központi és alapvető jelentőségét talán még meggyőzőbben kell a pedagógia tudományának ábrázolnia és bebizonyítania ahhoz, hogy a gyakorlatban szélesebb területeken nagyobb eredményeket érhessen el. Köszönöm figyelmüket.

FALUDI SZILÁRD:

Az, amiről röviden szólni szeretnék, nem tartozik szorosan az oktatási folyamat kérdéseihez. Úgy tűnik, hogy egy másik viszonylag önálló témát jelelt, a didaktikának azt a „külön” fejezetét, amelyet „az oktatás tartalma” címmel szoktunk megjelölni. Mondhatná valaki: talán célszerűbb lenne az egyik kérdésről az egyik, a másikról pedig egy másik konferencián beszélni. Ez nyilvánvaló — de mindkét alkalommal szükséges a köztük levő összefüggésre, sőt kölcsönös feltételezettségre is rámutatni. Éppen ez hozzászólásunk tárgya.

A gyakorlatban nem létezik külön oktatási folyamat (tartalom nélkül) és nem létezik külön tartalom (függetlenül attól a folyamattól, amelyben feldolgozzák). Az oktatás „meneté” *tartalmi* menet (amint azt NAGY SÁNDOR hangsúlyozni szokta), az oktatás tartalma pedig csak megfelelő „menet” esetén fejti ki hatását a tanulóra (ami ebben a vonatkozásban a főcél.)

A tudományos munkában *módszertanilag* szükséges megkülönböztetés és elválasztás nem szabad, hogy *szemléletté* merevedjen. A valóságos jelenségben — az *oktatásban* — annak különböző oldalai együtt vannak jelen, egyazon totalitás különböző oldalainak egymást átható, befolyásoló és mozgató komplexusaként. Ez — a totalitás és az ebből való kiindulás (vagy, ha úgy tetszik: a vissza-visszatérés erre!) — nem közömbös a tudomány számára. Mi több, a tudomány feladata a gyakorlatot is figyelmeztetni, ha valamilyen nem kívánatos elkülönülés, szakadás, torzulás következne be — akár a közvetlen pedagógiai gyakorlatban, akár mondjuk a tantervkészítés gyakorlatában.

Lehet ugyanis a tantervi anyagot úgy is megszabni, hogy az eleve torzítólag hat az oktatási folyamatra — torzítóan, mégpedig tömegmértékben és szükségképpen, mivel a tanterv törvény, végrehajtása kötelező!

Problematisztikus dolog lenne módszertani reformról beszélni tantervi reform nélkül. Ez olyan volna, mint amikor valami szép dolgot követelünk valakitől — aki a dolog szépségét ugyanúgy átlátja, mint mi —, de nem adjuk meg hozzá a feltételeket. Ha az oktatás tartalmát nem csupán a *szükséges alapvető tananyag* szabja meg, hanem azontúl a *tradicionálisizmus*, a *szaksovinizmus* erői is, akkor az oktatási folyamat korszerűsítése bizonyos értelemben „pusztába kiáltó szó” s vele mindaz, amit a tanulói aktivitásról és korszerű módszerekről az utóbbi években oly nagy hangsúllyal mondtunk el és tettünk közzé!

A tartalmi reformot nem pusztán a társadalmi igényeknek, nem pusztán különböző szaktudományoknak, tudományos, művészeti és technikai szakembereknek kell meghatározniok, hanem ott kell lenniök a pedagógiai szakembereknek is. Érvényt kell szereznüök olyan átfogó principiumoknak, mint a tanuló teljesítőképessége, életkori sajátosságai, pszichikus vonásai, érdeklődése; az iskolai megismerés sajátos feltételei; ismeret és gyakorlat pedagógiailag tervezett

kapcsolata; jártasságok és készségek tervszerű fejlesztése, stb. Mindez van olyan fontos, mint az, amit a fizikus a fizikáról és az irodalmár az irodalomról mond. Vagyis az *oktatási folyamat korszerűsítése igazán csak akkor mehet végbe, ha annak követelményeit már az oktatás tartalmának kialakításában is figyelembe vették.*

A marxista pedagógia elméletileg már régen meghaladta a formális és materiális képzés látszólagos ellentétét.

Ennek ellenére gyakorlatilag nehezen tudunk kilábalni ezekből az egyoldalú, szélsőséges álláspontokból. Különösen is tartja magát a materiális képzés álláspontja. Mindenkit *mindenre* meg akarunk tanítani, akár a XVII. század enciklopédistái, ahelyett, hogy az életre való előkészítés szempontjából szükséges alapokat biztosítanánk jól, szilárdan és sokoldalúan, feltételezve, hogy a gyerek az iskola után is tanulni fog, képessé válhat az önálló ismeretszerzésre, műveltségének önálló kiegészítésére sőt továbbfejlesztésére is, feltéve, hogy az iskolában képesítettük őt erre.

A materiális képzés álláspontjának ez a gyakorlati uralma meglehetősen szerepet játszik abban, hogy tanterveink *túlzsúfoltak* és iskoláink *túlterheltek*. A szakemberek és szaktanárok nagy része lényegében ragaszkodik a maga szakmájának teljességéhez, mihelyt az illető szaktárgy tantervi munkálatairól van szó. Kevesen nézik az *igazi teljességet* — a tantárgyak egymásra- és együtt-hatását, az iskola általánosan művelő, *személyiséget formáló* feladatát — sokan csak a *maguk* szaktárgyának belső összefüggéseit, *szak-követelményeit*, s főként: lehető legkövérebb dotációját óratervben és tantervben. A túlterhelésben ennek legalább olyan szerepe van, mint a társadalom valóságos igényeinek.

Márpedig a túlterhelésben, a maximalizmusban nem egyszerűen a gyermek teherbírása az, amit megsértünk, hanem egyszersmind az iskola legsajátabb feladata, *képző- és nevelőmunkájának hatékonysága*. Nem fejlődnek kielégítően az alapvető jártasságok és készségek, és nincs az oktatásnak elegendő megfelelő nevelőhatása?! Miért van ez így? Azért mert az oktatást gyakran túl „bőven” értelmezzük, nevelés helyett is ezt és csak ezt látják maguk előtt, nem gondolják meg, hogy az oktatás a nevelés része és eszköze. És azért, mert az oktatást másfelől túl szűken értelmezzük, ismeret-átadásként, közlésként, előadásként. De esetenként hiába is értelmeznénk másként. A tantervileg meghatározott anyagot — mennyiségénél és jellegénél fogva — az esetek egy részében nem is lehet másként „*elvégezni*” mint így: ismeret-„átadás”, közlés, előadás formájában. Arra, hogy a gyermek is kérdezhesen — nincs idő! Arra, hogy a gyerekek személyes tapasztalataiból és nézeteiből induljunk ki — szintén nincsen. Arra, hogy tényeket állítsunk érzékeik elé és tervszerűen fejlesszük megfigyelő- és ítélőképességüket, absztrakciós és logikai készségeiket — ugyancsak nincs idő. Hogy oktatásunk szemléletes, dokumentált, izletes és színes legyen, hogy érzelmekre is hasson — szintén nincs idő. Nincs elég idő a gyakorlásra! Nincs elég idő vitára és bizonyításra! Nincs idő egyéni bánásmódra, a „gyengék” felzárkóztatására, a különlegesen tehetségesek nekik megfelelő foglalkoztatására (ugyanabban a normál-oktatási folyamatban, a tanítási órán). Nincs elég idő arra, hogy ismeretekből nézet, meggyőződés és készség válhasson, hogy az oktatás nevelő, személyiségformáló legyen. Nincs idő, mert sok az anyag, mert nem vesszük komolyan a pedagógia igazi céljait, azt hogy nem az anyag a cél, hanem az ember képzése és nevelése.

Ezek miatt az összefüggések miatt határoztuk el magunkat tantervi reformunk kezdetén, hogy nem annyi tananyagot fogunk tervezni, amennyi

„elvégezhető”, hanem annál kevesebbet. Ti. ez az egyetlen konzekvens magatartás akkor, ha elismertük, hogy nem egyszerűen a tananyag elvégzése a cél, hanem az ember képzése és nevelése. Ezért hangsúlyoztuk minden tantárgyi bizottságban, hogy most nem egyszerűen ismereteket tervezünk, hanem *jártasságokat és készségeket* is, nem egyszerűen verbális tudást, hanem „*teljesítményképes* tudást!”

Az oktatás tudományos és világnézeti tartalma nem önmagától, nem spontán módon nevel, hanem attól függően, hogy a nevelő nevel-e, s ezen belül attól függően, hogy milyen ennek a tartalomnak a *feldolgozása*? Hogy milyen az oktatás folyamata? Hogy korszerű-e? Összhangban áll-e a korszerű tartalommal?

Az oktatási folyamat és az oktatás tartalma közötti kölcsönösséget kívántuk tehát hangsúlyozni. Nem elég annak belátása, hogy a metodika végső soron a tartalomból következik. Azt is be kell látni, hogy csak bizonyos feltételek mellett tud abból következni, hogy *már a tanterv tervezésében előre kell látni a szükséges és kívánatos módszereket*.

Aforizmatikusan szólva: a módszereknek vissza kell hatniuk az anyagra, még mielőtt működésbe lépnének. Vissza kell hatniuk, annak ellenére, hogy a fő meghatározó a tartalom!

Az anyag kiválasztásában, súlyozásában és elrendezésében, mennyiségének és minőségének meghatározásában a tudományok logikája mellett „a pedagógia logikáját” is biztosítani kell, megfelelően annak az elemi ténynek, hogy az iskolában nem egyszerűen tudományos ismeretéről van szó — hanem: tudományos ismeretéről pszicho-pedagógiai feltételek között! Végülis: — közvetett értelemben — nem egyszerűen tananyagot kell tervezni, hanem korszerű oktatási folyamatot!

SZOKOLSZKY ISTVÁN:

NAGY SÁNDOR referátumának egy olyan gondolatát szeretném hozzászólásomban kiemelni, amelyet rendkívül fontosnak tartok. Azt a gondolatot, hogy az elmélet *menjen elébe* a gyakorlatban egyre szélesebben kibontakozó kísérletezéseknek, kezdeményezéseknek, alkotó útkereséseknek.

A gyakorlat jogos türelmetlenséggel sürgeti is ezt; ahogy mondani szokták, több segítséget kér az elmélettől. Az elébemenést én úgy értem, hogy az elméletnek *preventív* módon kell segítenie a gyakorlatot; arra kell törekednie, hogy a kísérletek, kezdeményezések eleve várható hibáit elkerüljük, a munkát helyes irányba tereljük.

Miben állhat az ilyen preventív segítségnyújtás? Többek között bizonyos alapvető pedagógiai fogalmak tisztázásában, korszerű meghatározásában. Persze vannak, akik éppen a fogalmak tisztázására irányuló törekvéseket tartják elméletieskedésnek, a gyakorlattól elszakadó spekulációnak. Pedig ha a kutató maga nem szakadt el a gyakorlattól, ha egész szemléletmódjában, minden törekvésében közel áll és egyre közelebb akar kerülni a gyakorlathoz, ha a fogalmakkal nem öncélúan játszadozik, hanem azzal a határozott céllal akar bizonyos fogalmakat tisztázni, hogy a gyakorlatnak helyes utat mutasson — akkor az ilyen esetben nem elméletieskedésről van szó.

Bizonyos pedagógiai fogalmak tartalmától, tisztázottsági fokától a gyakorlatban nagyon is sok függ. Ezt a jó gyakorló pedagógusok egyre inkább belátják.

Itt van pl. az *aktivitás* fogalma. A tanulói aktivitást rendszerint úgy szoktuk emlegetni, mint a tanulók tevékeny részvételét a pedagógusok vezetésével folyó *közös* munkában. De ha csak a közös munkában való tevékeny részvételt értjük aktivitáson, akkor az aktivitás fogalmából kimarad a tanulói aktivitásnak éppen a legértékesebb, legmagasabbrendű formája: a tanulók *önálló tevékenysége*.

Nem véletlen, hogy pl. a szovjet pedagógiai irodalom együtt említi az aktivitást és az önállóságot. Ezzel akarják a szovjet elvtársak hangsúlyozni, hogy milyen különlegesen nagy jelentősége van a tanulók önálló tevékenységének az oktatás folyamatában.

Akár külön emlegetjük az aktivitást, ill. önállóságot, akár beleértjük az aktivitás fogalmába az önálló tevékenységet, mint az aktivitás legmagasabbrendű formáját — a hangsúlyt ma mindenképpen az önálló tanulói tevékenységre kell tenni.

Hogy miért, ezt H. LEHMANN előadásában nagyon tanulságos módon érzékeltette. Az ő adatai szerint a megvizsgált órákon a felhasznált időnek mindössze 5,80%-a esett önálló tanulói munkára. Ha ehhez még hozzávesszük a külön csoportot alkotó önálló gyakorlást, amelynek százalékaránya 0,40%, akkor is összesen csak 6,20%-ot kapunk. Úgy gondolom, hogy nálunk sem jobb a helyzet. Természetesen ezek az adatok a földrajzra vonatkoznak. Vannak tárgyak, ahol a tanulók önálló munkája nagyobb szerepet kap, vannak viszont, ahol még kevesebbet.

Milyen formái vannak az ilyen órákon a tanulói aktivitásnak? Nézzük ismét H. LEHMANN kimutatását. Ebben a tanári előadás 12,4 %-kal szerepel. Nyilvánvaló, hogy a tanári előadás közben is lehet — az előadás minőségétől függően — értékes aktivitás, de az is nyilvánvaló, hogy ez nem elegendő.

A tanulói aktivitás kibontakoztatásának a fő formája jelenleg a beszélgetés, a kérdés-felelet módszere. Ez LEHMANN kimutatásában 34,60%-kal szerepel. De ha ehhez hozzávesszük a rögzítésre, ismétlésre, alkalmazásra fordított időt, (180%) amelyben minden bizonnyal szintén a beszélgetés módszere dominált, és az óra egyéb részeit is amelyeken beszélgetés folyt a tanár vezetésével, akkor arra az eredményre jutunk, hogy az órákon az időnek legalább 50-60%-ában, de inkább ennél nagyobb arányban kerül alkalmazásra a beszélgetés módszere.

Hangsúlyozni kell: ez van jelenleg. De most tovább akarunk lépni a tanulói aktivitás kibontakoztatása terén! És ha ezt úgy értelmezzük, ahogy nagyon sokan értelmezik, hogy a tanulói aktivitás fokozása a közös beszélgetésben való részvétel fokozásával egyenlő, akkor a helyzet veszélyessé válhat, a beszélgetés módszerének „káros elburjánzása” következhet be.

Máris vannak olyan jelzések, amelyeket szakfelügyelők adnak le, hogy aktivizálás ürügyén az órák végnélküli kérdés-felelet sorrá változnak. Eddig is túl sokat beszélünk az iskolában és keveset cselekedtünk, főleg keveset cselekedtek a tanulók. Ha most még aktivizálás címen mértéktelenül tovább nő a beszélgetési módszer részaránya az alkalmazásra kerülő módszerek között, akkor aktivizálás címen éppen a verbalizmust növeljük nagygyá. (Persze nem minden tárgyban egyformán nagy a verbalizmus veszélye, de minden tárgyban fennáll, egyes tárgyakban pedig, ha szabad így mondani, máris katasztrofális méretű).

Szóinfláció van iskoláinkban. A szóáradatba sokszor belefullad a gondolat, a szózuhatag időnként megbénítja a gondolkodást, vagyis a tulajdonképpeni intellektuális aktivitást. A beszélgetés módszere — helyesen és mértékkel alkalmazva — komoly aktivitás kiváltója lehet, ezt senki sem akarja kétségbe vonni. De ha ez a módszer túllép a határain, ha ehhez a módszerhez kötjük hozzá

az *aktivizálás fogalmát*, akkor legfeljebb az álaktivitás, az aktivitásnak a látszata növekszik, a valódi aktivitás pedig éppen ellenkezőleg, csökken. A sok beszéd helyettesíteni próbálja a gondolkodást és a cselekvést, a sok szó elleplezi a valószínűs gondolkodás és cselekvés hiányát. (Ez egyébként nemcsak iskolai jelenség.)

Túl kell lépni tehát azon a felfogáson, amely sajnós nagyon mélyen begyökerezett, és abban áll, hogy aktivizáláson a tanulóknak a beszélgetés módszerével való bevonását értjük a közös munkába. Ennyit és nem többet.

Túl kell lépni ezen az állásponton és előtérbe kell helyezni a tanulók önálló munkáját. Olyan szituációkat kell teremteni, amelyekben nem közös munka folyik a szó hagyományos értelmében, hanem a tanulók önállóan dolgoznak, írásbeli munkákat végeznek, mérnek, szerkesztenek, kísérleteznek, tervszerű megfigyeléseket végeznek önállóan. A pedagógus pedig eközben a padok között járkal, szemmel kíséri a munkát, ellenőriz, értékeli és segít, ahol szükséges.

Az önálló munkaformák két csoportba oszthatók: 1. *frontális* munkák, amikor az osztály minden tagja ugyanazt a feladatot oldja meg önállóan. 2. *csoportos* önálló munkák, amikor csoportonként kapnak a tanulók feladatokat. Ilyen esetekben a pedagógus egyes csoportokkal direkt módon is foglalkozhat, miközben a többiek önállóan dolgoznak.

Talán nem kell külön hangsúlyozni, hogy milyen óriási lehetőségek rejlenek ebben a megoldásban. A frontális önálló munkára kitűnő példa az, ami a lipecki iskolákban történik. A lipecki pedagógusok újításának lényege éppen az, hogy kialakították a tanulók önálló munkaformáit, és pedig nagyon változatos sokoldalú munkaformákat. Nagyon lényeges az is, hogy kidolgozták az átmeneti formákat, a félig önálló munkától egészen az alkotó jellegű alkotó munkáig. Ez a lipecki pedagógusok újításában a legkövetésre méltóbb. És ha meggondoljuk, hogy a lipecki pedagógusok elsősorban éppen az ismeretek alkalmazására irányuló önálló munkaformákat szélesítették ki, akkor azt kell mondanunk, hogy tulajdonképpen a gyakorlatban alkalmazták — és pedig tömegesen — az alkalmazó ellenőrzést, amelyet NAGY SÁNDOR elvtárs is az ellenőrzés legkorszerűbb, leghatékonyabb formájának tart.

Ha sikerül kibontakoztatnunk a tantárgy természetétől és a tanulók fejlettségétől függő maximális mértékben az önálló munkaformákat, akkor ezzel egy olyan probléma megoldását is előmozdíthatjuk, amellyel eddig szinte tehetetlenül álltunk szemben.

Ez a probléma a következő:

A gyakorlatban általában egyeduralkodó ma a pedagógus *közvetlen* irányítása alatt folyó *frontális* munka az egész osztállyal. A kérdés azonban az, hogy milyen szinten folyják ez a munka? Kikhez igazodják a pedagógus? Nyilván a közepesekhez igazodik, mert azok vannak a legtöbben; de ebben az esetben a gyengék lemaradnak, a jók pedig unatkoznak, vagy legalábbis nem érik el a saját „plafonjukat”. Persze ez még mindig jobb, mintha a pedagógus vagy a gyengékhez igazodnék, velük vesződnék, az összes többi tanuló rovására, vagy pedig a jókhoz igazodva, messze mögött hagyná az osztály túlnyomó többségét. Ha lesz csoportmunka, pontosabban: csoportosan megszervezett önálló munka, akkor ebből a látszólag megoldhatatlan problémából előbb-utóbb ki tudunk majd valamiképpen lábalni.

Szeretném felhívni a figyelmet TIHANYI ANDOR és CSÁKI IMRE idevonatkozó kutatásaira, kísérleteire, amelyeket még a Pedagógiai Tudományos Intézetben kezdtek meg.

CSÁKI IMRE a következő gondolatmenetből indult ki: Az alsótagozatos számtanórákon a pedagógus a tanmenet szerint eljut ahhoz a ponthoz, amikor a megtanult ismeretek alkalmazása következik. De vajon valóban tudják-e a tanulók mindazt, amit tudniuk kell ahhoz, hogy az alkalmazás eredményes legyen? Ezt kell megvizsgálni! Az erre vonatkozó felmérések azt mutatták, hogy a tanulók egy bizonyos százaléka még nem jutott el arra a fokra, amikor már az alkalmazáshoz sikerrel hozzáfoghatnának. Ilyen esetekben az alkalmazás munkájába való bevonásuk nemcsak felesleges, hanem káros is.

CSÁKI IMRE azokkal a tanulókkal, akik még nem jutottak el az ismeretek alkalmazhatóságának fokára, kis csoportban, külön foglalkozott. Ez alatt az idő alatt az osztály többi része önálló feladatokat oldott meg. Néhány óra múlva a kis csoport is felzárkózott a többi mögé, és ettől kezdve már az egész osztállyal sikeresen lehetett az ismeretek alkalmazására irányuló feladatokat megoldatni.

De ha már idáig eljutottunk, tovább is mehetünk. Elképzelhető az is, hogy a jobb tanulóknak nehezebb feladatokat adunk, egyszóval differenciáltan kezeljük az osztályt, és nem frontálisan, ahogy eddig szokásos volt. Ezen az úton továbbhaladva juthatunk el az osztályon belüli rugalmas csoportmunkához, amely jelentős lépés az individualizálás irányában.

Végeredményben arról van szó, hogy mindazt, ami az osztatlan és részben osztott iskolák munkájában jó, és amit ezekben az iskolákban kényszerből csináltak (önálló tanulói munkák valamint a direkt foglalkozások és az önálló munkák váltakozása), a jövőben osztott iskolákban is tudatosan valósítsuk meg. Ugy gondolom, hamarosan eljön annak az ideje, hogy az osztott iskolák nevelői tanulni járnak majd az osztatlan és részben osztott iskolák legjobb pedagógusaihoz.

TIHANYI ANDOR és CSÁKI IMRE munkája jó eredményekhez vezetett. A pedagógusok ezt a kezdeményezést nagyon kedvezően fogadták és az a visszhang, amely a pedagógiai sajtóban tapasztalható, nagyon sokat ígér.

Ha az alsótagozatban lehetséges ilyen módon dolgozni, akkor a felsőbb osztályokban nyilván még inkább lehetséges, hiszen a tanulók önálló munkája még sokkal nagyobb mértékben kibontakoztatható.

Összefoglalva: Nem mindig terméketlen spekuláció a fogalmak pontos és korszerű meghatározására való törekvés. Lám az aktivitás fogalmának a korszerű tisztázása, az aktivitás fogalmában, vagy amellet az *önállóság* hangsúlyozott kiemelése komoly gyakorlati következményekkel járhat. Példa ez arra, hogy bizonyos alapvető fogalmak korszerű tartalommal való megtöltése útján valóban elébe mehetünk a gyakorlati kísérletezéseknek, preventív módon segíthetünk a gyakorlatnak.

Ami a tanulók önálló munkaformáit illeti, befejezésül szükséges még hangsúlyozni a fokozatosság elvének nagy jelentőségét ebben a vonatkozásban. A lipcei pedagógusok példája azt mutatja, hogy a tanulók önálló munkaformáinak kibontakoztatásával rendkívül nagy mértékben lehet növelni a tanítási órán folyó tanulás intenzitását. Ugyanakkor azonban ez könnyen fárasztóvá is válhat, ha nem tartjuk be a fokozatosság elvét. Vigyázni kell arra, nehogy a tantervi túlterhelés helyébe módszerbeli túlterhelés alakuljon ki, éppen az önálló munkáknak a meggondolatlan és nem eléggé fokozatos bevezetése következtében.

Hozzászólásomban először a referátumban ismertetett strukturális problémákhoz szeretnék néhány gondolatot fűzni részben didaktikai, részben nevelés-lélektani szempontból.

A referátum említi az alkalmazás komplex funkcióját és beszél „alkalmazó rögzítésről” és „alkalmazó ellenőrzésről”. Az oktatási folyamat egyes mozzanatait, strukturális elemeit tehát nemcsak időben egymásután, hanem időben egyszerre is jelentkezhettek. Úgy gondolom, hogy itt az oktatási folyamat tökéletesítésének egyik még eléggé ki nem aknázott lehetősége húzódik meg. Az oktatás főmozzanatait egyidőben „szintetikus” formában is megmutatkozhatnak. Eddig általában a hosszmetzeti szemlélet volt az uralkodó. Nem is lehet kétségbevonni szükségességét. A megismerés folyamatában természetesen mindig helyes és indokolt lesz a folyamat egyes, időben egymásutáni mozzanatairól beszélni. Ugyanekkor azonban rendkívül fontos, és a nevelés-lélektani vizsgálatok szerint hatékony is lehet a keresztmetzeti szemlélet, különböző strukturális elemek egyidőben való szintézise. Gondolok itt pl. olyan gondolkodtató, cselekvő feladatokra, amelyekben a meglevő fogalomrendszer egészének, vagy nagy egységeinek mozgósításával, „alkalmazásával” történik az új fogalmak, törvények megszerzése és ugyanekkor megy végbe alkotó formában a rögzítése és ellenőrzése mind a régi fogalomrendszernek, mind az újnak. Az oktatási folyamat főmozzanatait ebben az esetben egyetlen szintézisben látjuk együtt. Ez a keresztmetzeti szemlélet, ha nem is kizárólagosan, de esetenként segíthet bennünket új módszerek vagy módszerkombinációk megtalálásában főként a sablonok, a formálissá merevedő fokozatok elleni küzdelemben.

Adnak gondolatokat az oktatási folyamat strukturális korszerűsítéséhez a nevelés-lélektani kutatások is. A legújabb szovjet oktatás-lélektani vizsgálatok, de PIAGET és AEBLI kutatásai is erősen bírálják a régi empirikus és passzív didaktikai nézeteket a fogalomalkotással kapcsolatban. Rámutatnak arra, hogy a fogalom nem csupán egyszerű absztrakcióval jön létre a képzetekből, vagy szemléletekből, hanem a fogalom tulajdonképpen ítéletek szintézise, amelyhez különböző műveletsorokkal, mondhatnánk műveletrendszerekkel jutunk el. Ennek a nevelés-lélektani igazságnak a didaktikai konzekvenciáit, úgy gondolom, még nem vontuk le teljesen. Ki kellene részletesen dolgozni először konkrét módon, tantárgyanként a szaktárgy logikájának megfelelő műveletrendszereket, ezek elemzése és általánosítása után lényegesen gazdagítani lehetne a didaktika idevonatkozó fejezetét. Ugyanitt lehetne ösztönzéseket kapni a matematikai logika egyes alkalmazási területeitől: a logikai gépek és a tanuló automaták elméletéből, valamint azokból a fejlődés-lélektani kutatásokból, amelyek a logisztika módszereit is felhasználva a gondolkodás-fejlődés alapvető strukturális törvényeit keresik — gondolok itt PIAGET legújabb kutatásaira.

Ugyancsak sok nevelés-lélektani munka foglalkozik az ismeretek gyakorlati alkalmazásával. Külön is kiemelhetjük MENCSENSZKAJA és munkatársainak vizsgálatait a konkrét és az absztrakt gondolkodás viszonyáról és kapcsolatáról. E kutatások didaktikai konzekvenciáit is fel kell dolgozni. A kétféle gondolkodás, valamint a megismerés és a cselekvés egységére vonatkozóan

néhány tanulságot saját vizsgálataimban is nyertem. Megmutatkozott a vizsgálat során, hogy az iskolában szokásos feladatok többsége nem készíti elég aktív gondolkodásra a tanulókat. A feladatok túlságosan kipreparáltak, iskolás jellegűek. A tanulóknak nemrég tanult absztrakt elveket, törvényeket kell ráhúzni a konkrét helyzetekre, esetenként szinte sablonos módon. Ezzel szemben az igazán életszerű feladatokban a tanulóknak a konkrét sokféleségben kell először tájékozódni és megkeresni a szükséges törvényt, és csak ezután jöhet a tényleges megoldás mégpedig általában cselekvéssel vagy aktív gondolkodással. A gondolkodás és a cselekvés egységén kívül megfigyelhető itt a megismerés teljes folyamata a konkréttól az absztraktig, majd vissza a konkrétra. A konkrét és az absztrakt gondolkodás összekapcsolása sem bizonyult teljesen kielégítőnek. A vizsgálatok szerint sok kitűnő tanuló feleslegesen elméleteskedik, az absztrakt sémákat erőlteti ott, ahol egyszerű konkrét megoldás lenne a kézenfekvő. Ugyanekkor a gyengébb tanulók viszont az absztrakt megoldási szintig nem jutnak el sokszor.

A konkrét és az absztrakt gondolkodás helyes összekapcsolása és arányos fejlesztése szempontjából is felül kell még vizsgálni az oktatási folyamatot. Kissé hajlunk arra a szemléletre, hogy mivel az oktatási folyamat első részében a konkréttól haladunk az absztrakt felé, majd fordítva, ezért az oktató munkában is elég mindig csak ezeket az irányvonalakat követni. Nem gondolunk eléggé arra, hogy az új fogalom kialakításánál is lehet haladni az absztrakttól a konkrét felé (pl. amikor a régi fogalomrendszert mozgósítom az új megszerzésére), és az alkalmazásnál is haladhatunk a konkréttól az absztraktig, ez az ún. másodlagos „absztrakció”. Így az alkalmazásnál újra végigmehetünk a konkréttól az absztraktig és vissza. Az alkalmazás didaktikai problémáinak a kidolgozásánál mindezen kívül gondolni kell a munkalélektan eredményeire és főleg a munkaképzéssel kapcsolatos vizsgálatokra.

A továbbiakban a korreferátumokhoz szeretnék röviden hozzászólni.

Az oktatás hatékonyságának a neveléslélektani oldala már több éve foglalkoztat. A végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy az oktatás hatékonyságának egyik nagy gátja az, hogy az oktatás nem talál megfelelő belső alapot a tanulóban és az iskolában nagyon sokszor még nem megismerési folyamat megy végbe, hanem inkább prelegálási (a tanár részéről) és beemlézési (a tanuló részéről). Ezt a torzulást az oktatásban közismerten csak úgy tudjuk kiküszöbölni, ha a tananyag mennyiségét radikálisan csökkentjük. Itt adatok tömegével tudnám a referátum és FALUDI SZILÁRD megállapításait alátámasztani. Azok a lényegében helyes elvek, pl. a tanulók aktivizálásáról, amelyeket a referátum már ismerteknek minősít, és itt is minduntalan hangoztattunk, valóban nem váltak még valósággá, gyakorlattá. A tantervekben és tankönyvekben eddig előírt ismereteket ténylegesen nem tudták a tanulók a tanárral való aktív együttműködéssel megszerezni. A mennyiségében és logikai szintjében jórészt ötletszerűen összeállított (hol nehéz, hol könnyű) tananyag általában nem igazodott a tanulók életkori teljesítőképességéhez és értelmi szintjéhez és így nem is gyakorolt rájuk kellően fejlesztő hatást. A tanítási órákon folyó munka csak akkor válik igazán megismerő és nevelőhatású folyamattá, úgy ahogy a didaktika elméletileg fejtegeti, ha a tananyag mennyiségét és logikai szintjét nem csupán empirikusan, de alapos neveléslélektani kutatások segítségével valóban a tanulók életkori szintjéhez, teljesítőképességéhez méretezzük. Ez utóbbi egyébként az oktatás folyamatának struktúrájára is hat. Hogy miként — ez újabb kutatási feladatokat jelent a didaktika számára.

DANYILOV professzor hangsúlyozta az oktatásban a tanár és a tanulók együttműködését. Ezt valamennyien helyesnek tartjuk. Sajnos a didaktikában eddig mégis inkább a tanár munkájára vonatkozó részeket dolgoztuk ki.

Így az oktatási folyamat azon része is, amely a tanulók munkájával kapcsolatos, eléggé hiányos. Nem véletlenül központi kérdés ma a tanulók részvétele az oktatás folyamatában, azaz a tanulók aktivizálása. Ez persze nemcsak módszertani probléma, hanem a legszorosabban összefügg az egész oktatási folyamat korszerűsítésével. Az új oktatási módszertan számára az elvi alapokat az oktatási folyamat helyes értelmezéséből nyerjük. Ezen a téren is újra és újra át kell gondolni az egész didaktikai elméletet. És le kell küzdeni minden maradi nézetet, hagyományt. Van pl. az embernek olyan benyomása, hogy mi az oktatási folyamatot túlságosan is atomisztikusan szemléljük, bizonyos mértékig leckék sorozatának látjuk. Nem abból kellene kiindulni, hogy van ennyi és ennyi órára való leckeanyag, amit külön-külön elvégezzünk és majd a végén átismételünk. Sokkal inkább az alapvető fogalomrendszer elsajátítását és a tárgyban való gondolkodást és cselekvést kellene központba állítani. Ezt mozgósítva kellene megszereztetni az új ismereteket is. A földrajzban pl. nem az egyes országok leíró földrajzi anyagának a betanítása lenne a főcél, hanem a földrajzi fogalmak és készségek egy alarendszerét kellene (persze konkrét anyagból kiindulva) megszereztetni és ezután magukkal a tanulókkal kellene kikövetkeztetni, levezetni a megfelelő segédletek, térképek, adatok alapján egy-egy ország földrajzi képét, leírását. Így a megismerési folyamatot sem kellene ennyire a tanítási órára koncentrálni. A megfelelő fogalmi és készségrendszer birtokában és kellő előkészítés után sok mindent odahaza is elvégezhetnének a tanulók önálló feladatok, okoskodások útján. Ez az otthoni munkát is megmentené a lélektelen emlékezetbevéstől. Az alapvető fogalmi és készségrendszer pedig egész tanévben állandóan mozgósítani kellene. A tanulók fejében ne legyenek magános ismeretek vagy készségek, hanem egy valóban élő egységes fogalom- és készségrendszer.

Végül az eredményfelmérésekkel kapcsolatban említet meg egy tapasztalatot. E felmérések feltétlenül hasznosak és szükségesek. Jó magam is végeztem ilyeneket. Éppen ezekből okulva azonban két követelményt szeretnék hangsúlyozni. Az egyik az, hogy a felmérés, amint azt már sokszor elmondták, valóban csak egy statikus helyzetet mutat meg, pillanatfelvétel. A tanulók tudásáról reális képet csak akkor kapunk, ha ismereteiket az oktatás folyamatában mintegy mozgásban tudjuk tanulmányozni. Nem elég tehát a felmérés módszere. Sokféle módszer kombinálása szükséges. Így a felmérést követnie kell a szóbeli kikérdezésnek, a tanítási órákon lefolyt munka rögzítésének és elemzésének, önálló feladatmegoldásoknak, valamint olyan oktató kísérleteknek, amelyek nemcsak a meglevő, de a lehetséges szinteket is kikutatják a tanulók teljesítményeiben. Ezenkívül fontosnak tartom a mennyiségi elemzésen és értékelésen kívül a minőségit is. Addig nem jutunk megbízható eredményekig, amíg nem sikerül minőségi szinteket, törvényszerű sajátosságokat találni a tanulók teljesítményeiben. Olyanokat, amelyek nemcsak egy-egy anyagrész tudását vagy nem tudását árulják el, de megmutatják az adott korú tanulók általános értelmi szintjét és teljesítőképességét is.

A sokféle módszer alkalmazásának megvan az az előnye, hogy a valóságot a maga sokszínűségében mutatja be és kellő ösztönzést is ad a gyakorlat számára. A felmérések megállapításai ehhez kevésnek bizonyulnak, mivel nem tárják fel eléggé az okokat és a meghatározó tényezőket. Ezenkívül sok-

szor félre is vezethetnek, vagy hamis illúziókba, csalódásokba kergethetnek. Saját legutóbbi kutatásaimban pl. a felmérések rendkívül lehangoló képet nyújtottak. A kikérdezések és a tanóra-megfigyelések megmagyarázták e rossz teljesítmények okait. Az oktató kísérletek viszont megvívástaltak, mert bebizonyították, hogy jó módszerekkel még a leggyengébb tanulóknál is lehet eredményt elérni. Ez az utóbbi, optimista, de ugyanakkor a valóság hibáit bátran feltáró szemlélet, úgy gondolom, valamennyiünk számára szükséges lesz az oktatási folyamat korszerűsítéséért folytatott munkában.

VERESS JUDIT:

Legyen szabad néhány mondat erejéig — hozzászólásom bevezetéseként — visszatérnem a két napos akadémiai munkaértekezlet bevezető referátumának „alapállásához”. Öszintén örömmel töltött el annak nyílt felvetése, vajon az iskolareform során az oktatási folyamat *részleges* vagy *egészben vett strukturális* változásai fognak megvalósulni?

Már a tantervi munkák során beleütköztünk az oktatási folyamat részleges módosításainak problémáiba. Igen sokszor tapasztaltuk, hogy közelítünk a korszerű nevelési-oktatási célok, az azok megvalósítását szolgáló korszerű művelődési anyag kijelölése felé — ezen a téren az új tantervek komoly eredményeket fognak felmutatni —, de a munkálatok során mégis kicsit „szűknek éreztük a cipőt”, ha azt próbáltuk felvázolni, mi lesz *a didaktikai megjelenési módja* a korszerű művelődési anyag feldolgozásának, az általános és konkrét nevelési célok megvalósításának. Voltak, akik — egy kicsit a felületen haladva — az „új módszerek” gondolata felől közelítettek a kérdéshez, nem tisztázva, mit is értenek hát „új módszereken”. A jelen két napos munkaértekezlet minden bizonynyal jelentős mértékben fogja pótolni az *iskolareform egy eddig még hiányzó láncszemének elvi vizsgálatát* az oktatási folyamat korszerűsítésének tüzetesebb tárgyalásával. E pár bevezető mondattal egyben hozzászólásom irányát is szeretném előre jelezni: Nem látom megoldhatónak — a bevezető referátummal egyetértésben — a ránk váró feladatokat csupán az oktatási folyamat struktúrájának részleges felújításával.

A jelen konferencia tisztelt hallgatói számára talán nem lesz érdektelen *konkrétan* szólni arról, hogyan jelentkezik az oktatás korszerűsítésére vonatkozó tendenciák *egy tantárgy, a történelemtanítás* terén. A tantervi munkálatok során a történelemtanítás elé tűzött feladatok és az azok megvalósítására alkalmas művelődési anyag kiválogatása *a tantárgy jelenlegi didaktikai struktúrájától eltérő didaktikai struktúrát kíván meg*. A történelemtanítás jelenlegi didaktikai struktúrájára jellemző, hogy az ismeretek és eszmék *a tanulók tudomására* jutnak vagy a tanár *közlése* vagy a tankönyv *közlése* által. A történelemóra legaktívabb szereplője a tanár, aki tanítási óránként legalább 20 percet magyaráz, ő kérdez, ő tételezi fel a tananyagban rejlő problémákat, ő emeli ki a lényegét, ő írja fel azt a táblára. Természetesen mindezt a tanár a tankönyv alapján teszi, és amikor a tanuló otthon ismét előveszi a tankönyvet, akkor azt tanulja meg minél hívebb reprodukálás céljából, amit neki a tankönyv alapján a tanár elmagyarázott. Számtalan történelemórán volt az a benyomásom, az általános- és a középiskolában egyaránt, hogy a tanár is egy kicsit „felmondja

a leckét". És nem egy esetben találkoztam olyan tanulókkal — általános és középiskolai tanulókkal egyaránt —, akik „a leckét jobban tudták”, mint tanáraik, akik nem minden esetben bizonyultak olyan „eminens”-nek, mint legjobb tanítványaik. Ebben a didaktikai struktúrában a történelemtanítás, *amelynek marxista tartalmához ma már nem férhet kétség, mégsem érte el az ifjúság társadalmi tudatának formálásában a rá méltán hárítható, tőle méltán reklamálható eredményeket*. Ebből a felismerésből, eddigi eredményeink kritikai vizsgálatából született meg a kísérleteknek egész sora, amely a történelemtanítás terén más didaktikai struktúra kialakítására irányult.

A didaktikai struktúra megváltoztatása lényegét tekintve a következőkre törekedtünk: A tényeket lehetőleg tanulmányozzák maguk a tanulók vagy egyénileg, vagy az osztályban végzett közös munkával. A tényeket ismerjék meg az általános iskolában leíró vagy elbeszélő olvasmányokból vagy élményszerű tényfeltárásokból, a középiskolában ezen felül minél több korszerű dokumentumból. A tények elemzését ne a tanár végezze, hanem a tanulók végezzék a tanár segítségével. Az általánosításokat ne kapják készen, hanem küzdjenek meg azok felismeréséért és azok munka közben váljanak egyben saját meggyőződéseiké is. Sikerült a tanárnak visszaadnunk a „pedagogos” szó eredeti értelmének megfelelő funkciót és őt „gyermekvezetővé” tennünk, a történelemtanítási órán folyó munka *munkáissá* a gyermekekét, a diákokat téve.

Pár szóval közelebről ismertetve ezeket a kísérleteket: azok az általános iskola V. VI. VIII. osztályában, a gimnázium II. és IV. osztályában folytak. Az V. osztályban folyó kísérlet előzménye a most bevezetésre kerülő V. osztályos történelemtanításnak. A Pedagógiai Tudományos Intézet gondoskodott a kísérletek tárgyi feltételeiről. Valamennyi említett osztályban egy-egy témát ragadtunk ki az oktatás folyamatából és ahhoz az imént vázolt didaktikai struktúrában *kísérleti tankönyvrészletet* készítettünk. Úgy tettünk, ahogy DANYILOV professzor mondotta az orosz pedagógusokról, az új didaktikai struktúrához nem tudtuk használni a meglévő könyveket, más könyveket készítettünk. Az új didaktikai struktúra előkészítésében, tankönyvi realizálásában az eddigieknél jóval nagyobb mértékben igyekeztünk figyelembe venni a tanulókat, *főként életkori sajátosságait*, lényeges differenciálásra törekedve általános és középiskola között. Egyik-másik kísérletet, pl. 1918—1919 tanítását azonos tárgykörből választottuk, de a jelenlegi didaktikai struktúrától egészen eltérően realizáltuk az általános iskola és a gimnázium számára. A kísérletek eredményeiről kikértük a tanárok, a gyermekek, a szülők, a kísérleti órák látogatóinak véleményét. Személyesen figyeltük az órák alakulását és eredményeit és tanulmányi eredményeik ellenőrzése szempontjából felmérésekkel zártuk. Az eredmények mind a szilárd tárgyi ismeretek; mind a tantárgy iránti érdeklődés, mind a tanuláshoz szükséges munkaidő, a képzés, pl. a gondolkodás eredményei, a nevelés szempontjából igen biztatóak, *kedvezőbbek, mint jelenlegi megkövesedett munkaformáink*. Talán nem érdektelen megemlítenünk, hogy semmiféle *új formalizmust nem engedtünk meg*. Felhagytunk a vegyes típusú órá „szabványaival”, de nem horgonyoztunk le sem a „formabontás” szeszélyeinél, sem pedig az oktatás folyamatának valamilyen részleges módosításánál. A soron következő *feladatok és tartalom* számára kerestük a legmegfelelőbb formát, az órák legmegfelelőbb felépítését és legmegfelelőbb módszereit, módszereinek kombinációit. Az összesen öt osztályban folyó kísérlet több mint 50 tanítási órára terjedt ki, több mint 200 oldalnyi kísérleti tankönyvszöveg kontrollját tette lehetővé, közel 30 tanárt mozgósított és készítetett őszinte és nyílt kritikai állásfoglalásra. A kísérletek eredményeinek statisztikai

elemzése folyamatban van. Kísérleteinkről a szélesebb nyilvánosság előtt most szólunk először, elérkezettnek látva az időt, hangot adni annak, hogy az oktatás folyamatának *nem csupán részleges reformjára vonatkozóan megszülettek a történelemtanítás terén is az első nagyobb, átfogóbb és igen biztató eredmények*. Kísérleti lépések ugyan, de meggyőztek abból a szempontból, hogy nem „sötétben való tapogatózás” volt ilyen irányú próbálkozásunk. A kísérletek részletesebb tudományos elszámolását is szándékszunk az elkövetkező hónapokban publikálni. Hálával tartozom a Pedagógiai Tudományos Intézetnek, hogy megteremtette a kísérletek feltételeit és még nagyobb bizakodással nézek az Országos Pedagógiai Intézet munkássága elé, amely bizonygyal szilárd támaszunk lesz a szocialista pedagógia korszerűsítésének alapvető kérdéseiben

A tegnapi korreferensek között SZARKA JÓZSEF kiélezett egy problémát, amelyen minden kutató fennakad, akit kutatási szenvedély hajt új vizek felé. SZARKA JÓZSEF arról beszélt, hogy „a művelődésügynek, a szocialista pedagógiának *szerves fejlődés útján* kell megvalósulnia. Nem bocsátkozhatunk meggondolatlan kalandokba és nem lehetünk ugyanakkor eléggé türelmetlenek az újért vívott küzdelemben.” Ugyancsak említés történt arról NAGY SÁNDOR szíves figyelme folytán, hogy a tanulói aktivitásnak nálunk ma már a tantárgyakra lebontva is van egy kis kutatógárdája, amely bátorkodott kutatásai első eredményeit az akadémiai évkönyvben; a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből” c. gyűjteményben megjelentetni. Ennek a kis gárdának *munkamódszereiből* szeretnék *valamit* itt most felidézni, ami a „szerves fejlődés”, a „fontolva haladás”, a „bátran előre” egymásnak ellentmondó jelszavak területén eligazíthatja a kutatót. *Kutassuk azt a pedagógiai valóságot, ami van, vagy azt, amit meg tudunk teremteni. Merjük bátran kritikai vizsgálat tárgyává tenni iskolai gyakorlatunkat. Merjünk bátran hipotétikusan új oktatási szituációkat teremteni, — kísérleti feltételek között! — és merjünk bátran leszámolni kísérleteink eredményeivel, negatívumaival.* Elmélet és gyakorlat egységéért mindig újból és újból meg kell vívunk a harcot. Időszerű az oktatási folyamat nemcsak részleges, hanem egészben vett strukturális változása? Próbáljuk meg! Megpróbáltuk? Szűrjük le elméletileg általánosítható eredményeit, problémáit. Ezen a téren az egyes tantárgyaknak meg kell küzdeniök a maguk *sajátosságaival* és egyben a maguk nehézségeivel is!

A XX. és XXII. Kongresszus óta nemcsak az egész marxizmus alkotó továbbfejlesztése előtt nyíltak meg a sorompók, hanem azon belül *a szocialista pedagógia, a szocialista munkaiskola megteremtése előtt is*. Nemcsak politikai, ideológiai dogmáknak voltunk kortársai, pedagógiai dogmák hordozói is. Csak őszinte örömmel lehet szólni a jelenlegi nemzetközi pedagógiai konferenciáról, amely az *alkotó szocialista pedagógia jegyében*, ígéretével és máris jelentkező eredményeivel folytatja tanácskozásait.

FARAGÓ LÁSZLÓ:

NAGY SÁNDOR elvtársnak az oktatási folyamat korszerűsítésével összefüggő strukturális kérdéseket vizsgáló tanulmányát fontos kezdeményezésnek, komoly határkőnek érzem azon az úton, amelyen továbbhaladva előbb vagy utóbb el kell jutnunk arra a pontra, ahol a gyermekeknek és ifjaknak az ismeretek kimunkálásában és alkalmazásában való alkotó részvételét mind elméleti meg-

alapozásában mind gyakorlati megvalósításában teljes mértékben biztosítani fogjuk. Rendkívül lényegesnek tartom annak egyértelmű hangsúlyozását, hogy a tanulói aktivitás érvényesítése a mi világnézetünknek — a világ megváltoztatását, a társadalom életének átalakítását követelő világnézetnek — alapvető követelménye. Ezzel szorosan összefügg az a követelmény is, hogy a tanulói öntevékenységet, növendékeink alkotó munkáját ne csupán az ismeretszerzés és alkalmazás pszichológiai feltételei által meghatározott követelménynek, hanem alapvető pedagógiai posztulátumnak is tekintsük. Teljes mértékben egyetértek a tanulmánynak azokkal a nagyon is megszívlelendő utalásaival, hogy az oktatási folyamat korszerűsítése nem merülhet ki a folyamat bizonyos mozzanatainak módosításában vagy az egyes mozzanatok arányainak megváltoztatásában, hanem annak mélyrehatóbb, egész szemléletünk megváltoztatását követelő feltételei vannak, vagyis — a szerzőt idézve — a megoldást „csak a *folyamat egészére kiterjedő szemléletbeli, strukturális és metodikai változásokkal együtt lehet elérni*”.

Véleményem szerint ennek a kétségekívül helyes álláspontnak az elfogadása, és egyáltalában az oktatási folyamatnak az a felfogása, amely szerint ezen a folyamaton „a tanár és a tanulók együttes, közös iskolai tevékenységének” egy meghatározott szakaszát kell értenünk, amelynek tehát a tanulók aktív tevékenysége szerves részét jelenti, számos olyan elméleti jellegű, elvi jelentőségű problémát vet fel, amelyek megoldása megérdemli a didaktika elméleti és gyakorlati művelőinek e cél érdekében való mozgósítását. Ilyen problémák többek között (hogy csak egy-kettőt említsek): hogyan kell konkrétan felfognunk és szerves egységbe egyesíteni a nevelő és a tanulókörösség együttes, közös munkáját? Hogyan haladhatjuk meg a szocialista pedagógiában azokat az egyoldalú nézeteket, amelyeket a legtömörebben a bipoláris folyamat egy-egy pólusát abszolutizáló „learning process” és „teaching process” terminusokkal érzékeltethetnénk? — stb. Ezeknek az elvi jelentőségű problémáknak azonban még csak a megközelítésére sem mernék most vállalkozni; ehelyett — úgy gondolom — hasznosabb lesz, ha hozzászólásomban azokhoz a konkrét problémákhoz kapcsolodom, amelyek a szerző által felvetett szerkezeti kérdésekkel függenek össze, és megpróbálok rávilágítani arra, hogy egy tárgy — nevezetesen a matematika — didaktikája szempontjából hogyan tekintjük manapság az érintett és döntően fontos szerkezeti elemeknek a szerepét és jelentőségét a szóban forgó tantárgy oktatási folyamatának szempontjából. Azok a korrekciók ugyanis, amelyeket a vita alapjául szolgáló tanulmány az oktatási folyamat bizonyos szerkezeti elemeivel kapcsolatban követel, döntően fontosak ennek az embernevelés és a szocialista építés szempontjából alapvetően fontos tárgynak a tanításában.

A tanulóknak a tényekkel való szembesítését, a tények elemzését, az absztrakció és általánosítás műveleteit, vagyis összefoglalva az ismeretszerzés folyamatát az idevágó pszichológiai kutatások valamint didaktikai kísérletek alapján ma egyre világosabban abban a megvilágításban látjuk, amit a legtömörebben (PÓLYA GYÖRGY szavait használva) a következőképpen fejezhetünk ki: „a matematika nagyon absztrakt tudomány, és azt éppen ezért nagyon konkrétan kell tanítanunk”. Ebből következik, hogy az iskolai ismeretszerzés folyamatát, mind kiindulópontját, mind pedig megalapozását tekintve mindig a valóságos világ konkrét tárgyaiba kell lehorgonyoznunk, a matematika absztrakt fogalmainak eredetét mindenkor a valóság tárgyainak konkrét tulajdonságaiban kell keresnünk. Másodszor épp a matematikai struktúrák absztrakt

jellegéből fakad, hogy az oktatás folyamatában semmiképpen sem nyújthatunk pusztán absztrakciókat, kész fogalmakat növendékeinknek, hanem ha el akarjuk érni, hogy ismereteik valóban alkalmazhatóvá, teljesítményképes tudássá váljanak, akkor a tapasztalati anyag elemzését, majd ennek alapján az absztrakció és általánosítás műveletét kivétel nélkül minden esetben nekik maguknak, személyes erőfeszítésükkel, öntevékenyséjükkel, a fejlődés kezdeti lépcsőfokain modellek segítségével végzett manipulatív munkával kell elvégezniük, mert a pusztán csak közölt, „átszármasztott”, készen nyújtott ismeretet a tanulók jelentős része egyszerűen képtelen asszimilálni.

Azt a formulát tehát, hogy „ne végezzünk el helyettük semmit, amit ők maguk el tudnak végezni”, tantárgyunkra alkalmazva úgy kell átfogalmaznunk, hogy „itt mindent a tanulóknak kell elvégezniük, mert mi nem végezhetünk el helyettük semmit.” (Félreértések elkerülése céljából ez korántsem jelenti a nevelő szerepének háttérbe szorítását, a tanulók magára hagyását, valamint reformpedagógiai tézis visszamentési kísérletét, — hiszen már magának az oktatási folyamatnak olyan értelmű megszervezése is, amely az ismeretszerzés folyamatában a tanulók maximális öntevékenységet biztosítja, az irányító és tervező munka fokozott nevelői aktivitását és fokozott felelősségét igényli.) A matematikatanítás hagyományos „selejtje”, a matematikát pusztán csak magoló, de át nem értő és alkalmazni képtelen tanulók tömege a fogalmakat és általában az ismereteket készen nyújtó, absztrakt formában közlő, az analízis, az absztrakció és általánosítás munkáját a tanulók helyett végző oktatás sajnálatos terméke. Amint növendékeink idősebbekké és a gondolkodási műveletek elvégzésében érettebbé válnak, és szilárdan megalapozott, alkalmazásra kész alapismeretekkel rendelkeznek, egyre inkább vezethetjük őket a matematikai megismerés sajátos racionalis útján, az egymásból fakadó absztrakt fogalmak logikai fonálán, de az absztraktumoknak a konkrétumokkal való szoros összefüggését, az elméleti problémák gyakorlati kapcsolatait stb. mindig világossá kell tennünk számukra, hogy elvont fogalmaik és ismereteik konkrét fogópontokra leljenek.

Hogy mondanivalómat egy speciális vonatkozásukban magam is konkrétább tegyem, és egyben kapcsolódjam azokhoz a gondolatokhoz, amelyeket NAGY SÁNDOR professzor a tanulóknak az önnálló elemző munkába való bevonásával kapcsolatban kifejt, szeretnék utalni azokra a vizsgálataimra, amelyekről a Nemzetközi Matematikus Kongresszus oktatási szekciójában ez év nyarán számoltam be, és amelyek „Az analízis műveletét gátló tényezők a matematikai gondolkodásban” címen a Pszichológiai Tanulmányok következő kötetében fognak napvilágot látni. Nos, ennek a többszáz óra elemzésén alapuló vizsgálatnak az eredményeiből nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulóknak a matematika tanulásával és megértésével összefüggő nehézségei jelentős részükben az analízis gondolkodási műveletének fejletlenségéből, csökevényes voltából fakadnak.

Így a tények egész tömege utal arra, hogy a tanulók osztályról-osztályra sajátos primitív szkémákat hurcolnak magukkal, amelyek lebontása gondolkodásuk „merevsége” miatt a tanítás legnehezebb feladatai közé tartozik. (Pl. az osztás művelete mindig kisebbítést, a szorzás nagyobbítást jelent; a törtek mindig 1-nél kisebb számok); a tört két szám; a nagyobb mértékegységről a kisebb mértékegységre való áttérés az osztás műveletével történik, és megfordítva, stb.) A tanulók jelentős része épp analízáló tevékenységük fejletlensége miatt a különböző és csak felszínes analógia alapján hasonló dolgokat sok esetben sajátos módon összeolvasztja („globalizálja”); hogy csak egy példát említsek,

a legkülönbözőbb matematikai relációk kifejezésére az egyenlőségjelet használják. — Ugyancsak a gondolkodás merevségére, hajlékonyságának hiányára, vagyis az analízis műveletének csökevényes voltára utal a beállítódás (Einstellung, set) széles körben ismeretes és a pszichológusok által már több ízben vizsgált jelensége; a matematika tanulásában lépten-nyomon megkövetelt finom differenciálásra való és számos esetben észlelhető képtelenség, az előretekinthető, átfogó analízis hiányáról tanúskodó ún. „peacemeal”-gondolkodás (amelyre elsősorban az alaklélektani iskola képviselői mutattak rá), sok tanulónak az aritmetikai és algebrai struktúrák iránti érzéketlensége, stb.

Mindezek (a fentiekben úgyszólván csak felsorolt, de helyszűke miatt alig dokumentált) jelenségek egészen élesen mutatnak rá annak szükségességére, hogy a tanulókat — igenis — meg kell tanítanunk az analízis alapvetően fontos gondolkodási műveletének elvégzésére. Ennek pedig más eszköze nyilván nem képzelhető el, mint hogy minél több alkalmat kell adnunk ennek a gondolkodási műveletnek a gyakorlására. Növendékeinknek a gondolkodási műveletek végrehajtására való hozzászoktatása pedig nyilvánvalóan nemcsak a szó szűkebb értelmében vett didaktikai feladat, hanem elsősorban nevelési tennivaló, a „hozzáállás” kialakításának kérdése. Éppen ezért a tanulóknak a „tények elemzésébe való bevonását” nem valahol a felső osztályokban kell megkezdeni, hanem éppen „legalul”, iskolai nevelésük kezdetekor. A Szovjetunióban a közelmúltban végeztek V. V. DAVIDOV és társai érdekes kísérletet arra nézve, hogy hogyan lehet már az elemi iskola I. osztályában, a konkrét számfogalom bevezetését megelőzően kialakítani a tanulók helyes fogalmait a mennyiségek közötti egyenlőségi és egyenlőtlenségi relációkkal kapcsolatban. (A kísérletre vonatkozó beszámoló „Opit vvedenija elementov algebru v nacsalnoj skole” címen a Szovjetszkaja pedagogika 1962. évi 8. számában jelent meg.) A kísérlet módszere itt sem lehetett más, mint a tanulónak a számukra nyújtott konkrét tapasztalati (manipulatív) anyag önálló elemzésére való rászoktatása.

Ha így járunk el és a tanulókkal magukkal alapoztatjuk meg és építettjük fel absztrakt fogalmaikat, akkor megvalósulhatnak majd azok a világszerte egyre szélesebb körben kibontakozó törekvések is, amelyek a matematikatanítás „modernizálásával” kapcsolatosak, és amelyekre felszólalásában DANYILOV professzor is utalt. A Budapesten 1962 augusztus végén-szeptember elején tartott Nemzetközi Matematikaoktatási Szimposium is alapvető elvként állapította meg, hogy a matematikatanterv új anyagokkal való kibővítésének és új szellemben való oktatásának legfőbb feltétele a módszerek korszerűsítése, ami elsősorban a tanulók önálló munkára való ránevelésével, fogalmaik saját munkájukkal való kialakításával egyértelmű.

Szóljunk most néhány szót az ismeretek alkalmazásának szerepéről és jelentőségéről az oktatás folyamatában, amint az a korszerű matematikaoktatás problematikájának tükrében megmutatkozik. Itt különösen éles fényben jelentkezik az a tény, hogy az oktatás folyamatának strukturális arányai és a velük kapcsolatos kérdések másként és másként mutatkoznak meg a különböző tantárgyak körében. A matematika sui generis jártasságokat és készségeket alakító tárgy, amelyben éppen ezért az ismeretek alkalmazásának és gyakorlatának elsőrendű jelentősége van. Ebben a tantárgyban egész világosan megmutatkozik az ismeretek alkalmazásának rögzítő jellege és jelentősége. Az új anyag tárgyalását rendszerint problémából kiindulva végezzük. Pl. adva van egy háromszögnek az egyik oldala és két szöge (konkrétan, számadatokkal); keressük a háromszög többi alkotórészét. A feladatot először mint konkrét problémát oldjuk meg, majd általá-

nos alakban vetjük fel és jutunk el megoldásához (vagyis a sinus-tétel megfogalmazásához). Ezután következik az új ismeret megint csak konkrét feladat (feladatok) megoldására való alkalmazása, amely a gyakorlásán kívül, illetve azzal szoros egységben a közvetlen megszilárdítás célját is szolgálja.

Érthető tehát, hogy a matematika didaktikája erősen hangsúlyozza ismeretek alkalmazásának rögzítő jelentőségét. Az ismeretek alkalmazásának „funkcióhalmozása” tehát a matematika didaktikájától korántsem idegen gondolat. Sőt, a matematika tanításával kapcsolatban hangsúlyozzuk az ismeretek alkalmazásának (gyakorlásának) az erkölcsi-politikai nevelés szempontjából való jelentőségét is, hiszen az ismeretek gyakorlására kiválasztott feladatok egy része (bizonyos tárgykörökkel kapcsolatban) jól rávilágíthat a szocialista építés eredményeire, a szocialista fejlődésnek a kapitalista világ életével szemben való fölényére, stb. Amikor pedig azt követeljük, hogy a tanulók által megoldott feladatok számadatai a valóságot helyesen tükröző és arról helyes képet rajzoló adatok legyenek, a matematika és a valóság viszonyának helyes kialakítását tartjuk szemünk előtt, amivel a tanulók helyes világnézetének kialakításához is hozzájárulunk.

A matematika didaktikájában ma már valósággá vált és e tárgy oktatásának folyamatában is egyre inkább valósággá válik egy másik követelmény is, amelyet a vita alapjául szolgáló tanulmány úgy fogalmaz meg, hogy az „ismeretek alkalmazását is ellenőrizni kell”, hogy „az ellenőrzésnek a teljesítményre kell irányulnia”. Ezzel a követelménnyel kapcsolatban legyen szabad utalnunk egy kollektív tanulmányra,¹ amely a matematikatanítás követelményeit ebben a vonatkozásban a következőképpen határozza meg (a 801. lapon):

„A számonkérés során a tanulókat többféle szempontból meg kell vizsgálnunk. Nemcsak elméleti ismereteiket (fogalmak, összefüggések és törvények, továbbá indokolások és levezetések ismeretét) kell puhatolnunk, hanem arról is tájékozódunk kell, hogy mennyire tudják elméleti ismereteiket feladatok megoldására alkalmazni. Ezért a felelő tanulóknak feladatot is kell adnunk.

A feltett kérdésekkel és a kitűzött feladatokkal természetesen a tanulók logikus gondolkodási képességét és numerikus számolási készségét is megvizsgáljuk.

Végül arról is képet kell alkotnunk magunknak, hogy a tanuló tudása a szükséges összefüggések ismeretén alapul-e. Ezért a régebbi anyag köréből is kérdéseket kell intéznünk hozzá, főként abból a tárgykörből, amelyre a számonkért új ismeretek épülnek. (Folyamatos ismételés.)”

Ebben az értelemben beszélünk a matematikatanításban a számonkérés „hármasságáról” (ismeret, alkalmazás, kapcsolódó ismeret), és az 1958/59. tanévben végzett idevágó felmérésünknek (ugyancsak az idézett tanulmányban közölt) eredményei alapján megállapíthattuk, hogy a meglátogatott tanároknak mintegy 50%-a helyesen alkalmazta a „hármasságot”, és csak negyedrésze követte el azt a hibát, hogy a tanulóknak az ismeretek alkalmazásában való jártasságát a számonkérés során nem vizsgálta. A helyzet azóta ebben a vonatkozásban követelményeink hatására minden bizonnyal csak javult.

Hozzászólásom a matematika didaktikájának aspektusából mutatott rá néhány olyan fontos kérdésre, amelyeket a vita alapjául szolgáló referátum az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális problémáival kapcsolatban fel-

¹ BÁNYAI József — FARAGÓ László — MOLNÁR József — NÉMETH Tibor: Számonkérés a középiskolai matematikai órákon. (Feladatok és helyzetkép.) Ped. Szemle, 1959/9. 795—814.

vetett. Azt hiszem, sikerült rámutatnom arra, hogy egy tantárgy speciális didaktikai problémáinak megoldása szempontjából milyen hasznos ösztönzéseket meríthet az általános didaktikai vizsgálódások eredményeiből, — de talán az is nyilvánvalóvá vált, hogy „általános” és „különös” dialektikus egységének szempontjából tekintve, az általános didaktikai vizsgálódások számára is mondhatnak egyet s mást a szakdidaktikai kutatások eredményei. Úgy gondolom, hogy ennek a kölcsönös együttműködésnek eredményeként didaktikai kutatásainkat mind az általános, mind a különös területén jelentősen előrevihetjük a jövőben.

JUHÁSZ FERENC:

Kapcsolódva ahhoz, amit NAGY SÁNDOR referátumában, SZARKA JÓZSEF pedig korreferátumában ezzel kapcsolatban mondott, szeretném még egyszer aláhúzni, hogy az oktatás folyamatának korszerűsítése — amelynek csak egyik vonatkozása az oktatási óra szerkezeti formálásának a problémája — a neveléseméletnek is fontos kérdése.

Ha ugyanis megfontoljuk azt, hogy az iskolában folyó oktató-nevelő munka végső soron az emberi személyiség egészének a formálását van hivatva szolgálni, akkor világos, hogy a nevelésen mint átfogó kategórián belül az oktatás személyiségformáló hatása neveléseméleti kérdés is.

Az *oktatás folyamatának* nevelő hatékonysága — mint a nevelés integráns részének — hatékonysága — már csak azért sem elhanyagolható, sőt eléggé nem értékelhető komponense a nevelésnek, mert a céltudatos, tervszerű nevelőhatások rendszerének *jelentős része* éppen az oktatás folyamatában érheti a tanulót.

S most szeretném aláhúzni azt, hogy csak *érheti* a tanulót.

Hogy valóban éri-e ilyen céltudatos, tervszerű hatások rendszere, vagy sem, az éppen az *oktatási folyamat hatékonyságának* a függvénye. Éppen ezért látjuk a legszorosabb összefüggést az oktatási folyamat korszerűsítése és az új ember nevelésének átfogó problematikája között.

SZARKA JÓZSEF elvtárs felszólalásában utalt arra, hogy milyen területeken növekedhet az órán folyó munka korszerűsítése pl. a tanulói aktivitás fokozása következtében az oktatási óra *nevelő hatékonysága*. — Felszólalásomban elsősorban egy vonatkozásban szeretném érinteni ezt a kérdést, vagyis abban a vonatkozásban, mit jelenthet az oktatási folyamat korszerűsítése az erkölcsi meggyőződések és az erkölcsi magatartás formálása szempontjából különös tekintettel a motiváció kérdésére.

NAGY SÁNDOR elvtárs referátumában érintette — didaktikai műveiben pedig részletesen kifejti — a motiváció jelentőségét az oktatás folyamatában — utalva annak elsőrendű oktatáslelektani vonatkozásaira. A motiválás NAGY SÁNDOR elvtárs szerint is hozzájárul ahhoz, hogy növeljük „az ismereteknek a személyiséggel való kontaktusát, tehát a személyiségre való hatását.”

Már ez a megállapítás önmagában is jelzi azt a közvetlen határt, ahol az oktatási *cél motiválásának* a kérdése a legszorosabban ölelkezik az oktatási folyamat nevelői hatékonyságának a kérdésével. Ahol ugyanis az oktatás folyamatának személyiségformáló hatékonysága megjelenik, ott lényegében az egységes folyamat emberformáló nevelő aspektusát érjük tetten.

A didaktika — specifikus feladatának megfelelően — elsősorban az oktatási óra célkitűzésének a problematikájával hozza kapcsolatba a motiváció kérdését.

A motiválás tendenciája a céllal kapcsolatban mindenekelőtt arra irányul, amire DANYILOV elvtárs célzott tegnapi felszólalásában, hogy tudniillik az öbjei társadalmi igény által diktált célokat a tanuló szubjektív célkitűzéseivé tesszük, a cél elérésére való törekvést a tanuló önkéntes, tudatos törekvéseivé változtassuk, hogy azután valóban ne nekünk kelljen vásárra hajtani a libákat, hanem az előttük hulló aranyos kukoricaszemeket kapkodva közeljenek a vonzó cél felé.

Ez önmagában véve komoly nevelési feladat. Hozzászólásomban azonban inkább más oldalról, az elsődleges nevelői aspektust és hatást hangsúlyozva szeretném a motiváció kérdését érinteni, hangsúlyozva annak jelentőségét az erkölcsi tudat és magatartás formálása szempontjából.

Ebben a tekintetben az oktatás folyamatának a korszerűsítése elsősorban akkor teremthet rendkívül termékeny, gazdag motivációs lehetőséget, amikor megváltozik — *ahogyan arra SZARKA elvtárs is utalt* — a nevelő és növendék, a tanár és diák — hagyományos viszonya az oktatás folyamatában. Az új szituáció lényegét abban látom — most eltekintve attól, hogy nem tanuló — tanár párosviszonyáról *van szó*, hanem a tantestületi kollektíva és a tanuló-kollektíva viszonyáról —, hogy az oktatás korszerű folyamatában alapvetően meg kell változnia a tanár, a tanító, a nevelő attitűdjének. Az ismeretközlő és számonkérő magatartás metafizikus elszigeteltsége fel kell hogy oldódjék az ismeretek, jártasságok, készségek és szokások feltétlen elsajátításának dialektikus szándékában. Ez egyszerűen azt jelzi, amit az 5 + 1-es oktatásban részesülő középiskolások így fogalmaztak meg: Az üzemi oktatásokat irányító mesterhez azért *van több bizalmuk*, mint egyes tanárokhoz, mert érzik, a mester arra törekszik, hogy a tanulók kezéből kikerülő termék minél tökéletesebb legyen. Ehhez mérten nyújt segítséget a gyengébbeknek; lelkesíti jobb munkára az ügyesebbeket, s nem nyugszik bele a gyengék kudarcába, mert abban saját kudarcát látja.

Ez a nevelői magatartás bizalomra *serkenti a tanulókat* a mesterrel szemben, s növeli önbizalmukat és igényességüket önmagukkal szemben. A bizalomnak ez a termékeny légköre tehát értékes; a termelés légköre tehát értékes motiváció önmagában véve a jobb munka; a magabiztosabb munka, a sikeresebb munka érdekében.

A feltétlen megtanítás szándéka természetesen nem maradhat pusztán szándék. Párosulnia kell ennek azzal az alkotó pedagógiai törekvéssel, amely nem differenciálatlan masszának tekinti a közösséget, hanem az oktatás tartalmának megválasztásában — *ahogyan azt DANYILOV elvtárs tegnapi felszólalásában hangsúlyozta* — számol az egyes tanulók, vagy tanuló csoportok optimális teljesítőképességének szintjével, a célnak, tartalomnak és a tanulók sajátosságainak megfelelően alkotóan képes csoportosítani, rendszerezni az eszközöket, formálni az óra szerkezetét stb. — s erre már nálunk is tapasztalhatók igen sikeres kísérletek (csoportfoglalkozások).

Hasonló, s *még ennél is értékesebb motivációs lehetőségeket tár fel* a nevelés számára az oktatás folyamatának korszerűsítése az ismeretek elsajátításának és ellenőrzésének ... olyan megoldása esetén, amelyben az oktatás „a nevelő és a tanulók közösség együttes” valóban olyan „közös munkájává válik,” amelyben optimálisan érvényesül a tanulók *igazi, intellektuális és érzékszervi aktivitása*. Ha nem készen kap ismereteket, hanem az ügyesen *megszervezett érdeklődéstől* moti-

válva, a tanulói öntevékenységet optimálisan kibontakoztató *tanári vezetéssel maga* döbben rá az igazságra — akár úgy, hogy tényeket megismerve induktíve jut el ehhez, akár pedig úgy, hogy meglevő ismereteit mozgósítva, *azokat összevetve maga* döbben rá új összefüggésekre. *Azok az érzelmek* — intellektuális és erkölcsi érzelmek (pl. a felismerés öröme, biztonság érzete, önbizalom erősödése, a kudarcok felett érzett keserűség, vagy éppen a közösség előtt érzett szégyen) — s most eltekintünk a részletektől —, rendkívül hasznos, elengedhetetlen motivációs lehetőségeket tárnak fel, éppen az erkölcsi meggyőződés és magatartás formálása szempontjából.

Már az így keletkezett *intellektuális és egyéb érzelmek is meggyőződéseket érlelő erkölcsi érzelmekké válhatnak*, ha kapcsolódnak olyanféle normákkal, mint pl. *érdemes erőfeszítéseket tenni a tudás érdekében*, helyes együttműködni a közösséggel, sőt szükséges az az együttműködés, ha sikereket, eredményeket akarok elérni.

Nincs idő arra — és nem is feladat most —, hogy minden vonatkozásban kifejtjük azokat a motivációs lehetőségeket, amelyeket az oktatás folyamatának igazi korszerűsítése az erkölcsi meggyőződés és magatartás hatékonyabb formálása számára tartogat.

Egy relációt azonban még szeretnék befejezésként említeni. Milyen meggyőző ereje van a nevelt számára annak, ha munkamódszerének, teljesítésének fogyatékosságait nem csupán *a verbálisan* megejtett számonkérés s az azt követő értékelés alapján bizonyítjuk rá, — nem is szólva arról, hogy ez esetben a legtöbbször pusztán feltételezésekre van utalva a nevelő; hanem a közösen végzett érdemi munka folyamatában, feladatok, műveletek közös elvégzése során *érjük mi magunk tetten ismeretszerző módszerének fogyatékosságait* és ehhez fűzzük korrekcióinkat. A sikertelenség, vagy siker keltette *érzelmek* ebben az esetben közvetlenül kapcsolódnak a normához, vagyis ahhoz, hogyan kellett volna vagy, hogyan kell eljárnia — sőt nyomban lehetősége nyílik neki is a korrekcióhoz, vagyis a helyes, a szabályos eljárás, magatartás produkálásához. Ez pedig már a *helyes* készségek és helyes szokások alakítása, formálása szempontjából alapvető, lényeges vonatkozás.

A rendelkezésre álló rövid idő nem engedi meg az ehhez hasonló további fejtegetéseket. Felszólalásomban csupán annak hangsúlyozására törekedtem, hogy az oktatás folyamatának korszerűsítése a nevelésméletre *is rendkívül felelősségteljes feladatokat ró*, s csupán ezt kívántam illusztrálni a folyamat egyik — mindenestre számomra rendkívül fontosnak ítélt *mozzanatával*, a motivációval kapcsolatban.

S még egy gondolatot szeretnék felvetni. Ha igaz az — mint ahogy számomra legalább is igaznak tűnik —, hogy az oktatás folyamatának sikeres vagy kevésbé sikeres volta messzemenően befolyásolja az új ember neveltségének minőségét is, akkor helyes lenne az oktatás folyamatát közös didaktikai és nevelésméleti elemzésnek alávetni — nem a régi szokványos értelemben, hanem éppen a fokozatos oktatási és nevelési hatékonyságnak korszerűsítése szempontjából.

A referátumnak abból a — véleményem szerint — központi megállapításából szeretnék kiindulni, hogy az oktatási folyamat korszerűsítését nem az egyes szerkezeti elemek ide-oda tologatásával, hanem a folyamat egészére kiterjedő szemléletbeli, strukturális és metodikai változásokkal együttesen lehet elérni. Kétségtelen, hogy a korszerűsítés szempontjából a leginkább alapvető jelentőségű a nevelői szemlélet problémája.

A kombinált órával kapcsolatos — ma már valóban nemzetközi méretű — vita is tanúsítja, hogy az oktatás gyakorlatából nagyszabású „strukturális” kezdeményezések bontakoznak ki, amelyek — legalábbis a kezdeményezők szándékát tekintve — az oktatási folyamat *egészének* korszerűsítését tartják szem előtt, mégis, ezek a kezdeményezések már csak azért sem váhatnak általános gyakorlattá, mert — véleményem szerint — túl nagy jelentőséget tulajdonítanak az oktatómunka mechanizmusának. Perspektívában ezeknek a szerkezeti újításoknak a száma szinte áttekinthetetlenül magasra fog szökkenni, mivel az egyes szerkezeti elemek kombinálási lehetőségei — némi túlzással — csaknem végtelenek. Kerülhet például az ellenőrzés az óra elejére, közepére, végére, vagy akár fel is olvadhat az óra egészében, ha „a gyermeki lélekben mégsem támadnak gondolatok, problémák.” Lehet, hogy a nevelőt magával ragadja a pedagógiai technika megújításának lendülete, varázsa, a tanulók viszont az átkonstruált keretben is unalmasnak és sivárnak érzik az órát, ha a tanító vagy a tanár nem tekinti őket munkatársaknak, ha az órát nem hatja át — a tanártól a tanulók felé, a tanulóktól a tanár felé irányultan — a kölcsönös együttműködés és az elvtársi-baráti segítségnyújtás szelleme.

Természetesen nem azt akarom mondani, hogy ez a tanulókból igazi munkatársakat látó nevelői szemlélet már önmagában véve is elegendő. Ennek a szemléletnek kifejezésre kell jutnia az oktatási folyamat struktúrájában is, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy az oktatás rossz megszervezése — a tanító vagy a tanár legnemesebb szándékai mellett is — érdektelenséghez és közömbösséghez vezet.

Mélyen egyetértek abban a referátummal, hogy a motivációval kapcsolatos tanítói magatartásban a tanítói szemlélet is tükröződik. Ha sorra vesszük az oktatás korszerűsítésének legsürgetőbb feladatait, kiderül, hogy ezeknek a feladatoknak a túlnyomó többsége szervesen összefügg a motiválás problémakörével. Nem lehet kérdéseket támasztani a gyermeki lélekben, nem lehet a szó igazi értelmében érdekeltté tenni a gyermekeket és ifjakat az ismeretszerzésben, nem lehet alkotó jellegű közös munkát végezni a tanítási órán, nem lehet megszabadulni az egyoldalú ismeretközlés, ismeretnyújtás kényszerétől, nem lehet az ismereteket tudatosan alkalmazni gondosan tervelt és szervezett motiválás nélkül.

A jelenlegi iskolai tanulást még mindig nagyfokú perspektívatlanság jellemzi, néhány igazán elismerésre méltó kivételtől eltekintve. (Gondolok itt például GÉCZY ÉTELKA gödöllői tanítónő a Köznevelésben nemrég megjelent cikkére: *Miről tanulunk az idén?* III. osztály.) Távoli és közbeeső perspektívái legfeljebb csak a tanárnak vannak, a tanulók egy-egy óra távlatában gondolkodhatnak csak előre, ha történetesen nem marad el az ú. n. „számonkérő rész” után a célkitűzés. Azonban ennek a közvetlen motiválásnak a módja is erősen kifogásolható. Képzelnék csak el annak a szituációnak a képtelenségét, hogy egy felnőttet meghívunk valamilyen ankéttra, tanácskozássra, vitára, de nem közlik vele előre a megbeszélés tárgyát, csak akkor tudja meg, miről is lesz szó, amikor a megbeszélés megkezdődött. Mindenki készületlen, csak az előadó nem. És az iskolában ezt.

a képtelenséget termeljük újra évről-évre. Aki a jelenlegi körülmények között előretanul, az kivívja a maga számára tanulótársai megvetését és tanárai nehezítését. A tanulók úgy érzik, megérdemletlen előnyökhöz jutott az órán, a tanár viszont a metodikai poének „lelővőjét” látja az ilyen tanulóban, hiszen a kizárólag magyarázatra épülő órában a leggyakrabban éppen az a csattanó, hogy „ha ti nem tudjátok, itt vagyok én, a tanár, és megmagyarázom”. A tanulók előzetes ismereteire, tapasztalataira tulajdonképpen nincs is komolyan szükség, legfeljebb csak annak demonstrálása céljából, hogy a tanár mégiscsak teret enged a gyermeki lélek megnyilatkozásainak; szíve mélyén azonban lázadozik az ilyen megnyilatkozások ellen, mert ezek — és ez való igaz — veszélyeztetik az előadás szerkezeti, stilisztikai és hangulati egységét, kizökkentik a tanárt a gondolatmenetből, valójában a megszokott kerékvágásból. A tanulók előkészületlensége az u. n. közös munkára szüli ezután az aprólékos és végtelenül fárasztó tanári magyarázatokat, vagy a kínos „kérdve-kifejtést”. A tanár kétségbeejtő helyzetbe kerül (ha egyáltalán észreveszi helyzetének kétségbeejtő voltát): az a büntetése, hogy mindaddig magyarázzon, ameddig a tanulók — legalábbis szerinte — meg nem értették az anyagot. Az elégtelen motiválás tehát szükségszerűen az ismeretszerzés — pontosabban nem is a korszerű értelemben vett ismeretszerzés, hanem a meztelen ismeretnyújtás, ismeretközlés — irányába tolja az óra súlypontját, s ugyancsak szükségszerűen az óra periferiájára szorítja, illetőleg az u. n. „begyakorló” házi feladatokra hárítja az alkalmazást. Általában az óráról van szó, mert megfelelő motiváció nélkül nemcsak sikeres kombinált, hanem sikeres gyakorló óra sem képzelhető el, hogy csak a leggyakrabban előforduló típusokat említsem.

A közvetlenül az új ismeret feldolgozása előtt történő célkitűzés tehát objektíve nem a tanulók érdeklődésének felkeltését, hanem a tanár soronkövetkező eljárásainak indokolását szolgálja. Vajon igazi motiválásról beszélhetünk-e akkor, ha sem alkalmat, sem időt nem adunk arra, hogy a gyermekben valóban további kérdések és elemi válaszok érlelődjenek meg a felvetett problémákkal kapcsolatban? Hogyan is kívánhatunk érdekltséget az ismeret feldolgozásában, ha mindaddig nem kerülhettek közvetlen kontaktusba az óra tárgyát képző anyaggal? Különben is azt a lehetetlent követeljük a tanulóktól, hogy a tárggyal kapcsolatos esetleges tapasztalataikat, ismereteiket a célkitűzés 1-2 percében totálisan mozgósítsák. (Arról nem is beszélve, hogy figyelmüket, melyet hagyományos gyakorlat esetén az óra elején a feleltetés izgalmi kötöttek le, képtelenek ilyen rövid idő alatt az új „objektumra” átcsoportosítani.)

Engedjék meg, hogy e hosszúra sikerült bevezető után ellenkező előjelű gyakorlati tapasztalatokkal igazoljam, hogy az alaposan előkészített motiváció az alkalmazás szempontjából igen kedvezően befolyásolja az oktatási folyamat struktúráját. Annak a kísérletnek a lényegét, amelyet a továbbiakban — nagyon vázlatosan — ismertetni fogok, feltételesen az „előretolt motiváció” kifejezéssel szeretném megjelölni. Ez a változat elméletileg semmiképpen sem tekinthető újnak. A szocialista didaktika — sok más lehetőség mellett — erre a lehetőségre is felhívta a figyelmet. Az oktatási gyakorlatban azonban úgyszólván egységesen nem alkalmazzák.

Vegyünk egy irodalmi órát az általános iskola VIII. osztályában. Az óra anyaga: *Radnóti Miklós Nem tudhatom* . . . c. költeménye.

Az előző óra utolsó 8—10 percében az elengedhetetlenül szükséges, rövid történelmi-életrajzi utalások után a tanár már bemutatta a költeményt. Egyszerű technikai fogásokkal (hangsúly, szünet) érzékeltette a költeményben feszülő

ellentéteket. A szóbeli házi feladat is *előkészítő jellegű*: „Mit lát meg a hazai tájból az idegen repülőgép pilótája és mit lát meg a költő?” A tanulók már annak az előzetesen kialakított általánosításnak a birtokában látnak munkához, hogy a legtöbb igazán nagy vers ellentétekre épül, enélkül ugyanis tudatos versolvasásról aligha lehet szó.

A tanulók otthon alaposan végigolvasták a költeményt, gondolatban megjelölték azokat a részeket, amelyekben egy jellegzetesen háborús nézőpont ütközik össze a békét hazája és az egész emberiség számára szenvedélyesen követelő ember — a költő — nézőpontjával.

A költemény megismételt bemutatása után — erre a hangulati folytonosság biztosítása céljából volt szükség — már csak az a feladat, hogy összegyűjtsék és rendezzék a tanulók megfigyeléseit (a tanár legfeljebb kiegészít, de nem elmagyaráz), hiszen ezeknek a mesterien szembeállított ellentéteknek a sora nemcsak a vers mondanivalóját, hanem igazi szépségeit is megmutatja:

Nem tudhatom, hogy másnak e tájék mit jelent,
Nekem szülőhazám . . .

Ki gépen száll fölébe, annak térkép e táj,
s nem tudja, hol lakott itt Vörösmarty Mihály,
annak mit rejt a térkép? gyárat s vad laktanyát,
de nékem szöcskét, ökröt, tornyot, szelíd tanyát;
az gyárat lát a látcsőn és szántóföldeket,
míg én a dolgozót is, ki dolgoért remeg. . .

S mi főntről pusztítandó vasút vagy gyárüzem,
az bakterház s a bakter előtte áll s üzen,
piros zászló kezében, körötte sok gyerek
s a gyárak udvarában komondor hempereg.

Az óra alkotó alkalmazása mindannak, amit már eddig tanultak. A közös munkát éppen az biztosítja, hogy nemcsak a tanár, hanem a tanulók is „előkészültek” az órára. Ennél a pontnál törekvéseink teljesen összefonódnak SZÜHOMLINSZKIJ egyes idevágó javaslataival.

Az „előretolt motiváció” alkalmazásának legszélesebb lehetőségei kétségtelenül az irodalom- és történelemtanításban találhatók, de más-más mélységben és hatásfokkal megvalósítható a legtöbb természettudományi tárgyban, a fizikában, a kémiában, a biológiában, sőt, esetenként a számtanban is, ha arra a szóban forgó óra anyaga lehetőséget nyújt. Ezt mindig konkrétan, az adott tanítási egység természetéből és az adott osztály fejlettségi szintjéből kiindulva lehet csak meghatározni. A sablonszerűség veszélye itt éppúgy fennáll, mint bármely más megoldás esetén. A motiválás eredményessége elsősorban a kitűzött problémák tartalmi változatosságától függ.

Megpróbálok összefoglalni, hogy az előretolt motiváció milyen pozitív strukturális változásokat eredményez az oktatás folyamatában:

1. A közvetlen motiváció nem az óra elején, hanem már az előző óra végén, esetleg 2—3 órával előbb, vagy magának a témának a bevezetésénél kezdődik, így elegendő idő áll a tanulók rendelkezésére, hogy részben megszerezzék, részben mozgósítsák, rendezzék a kitűzött feladattal kapcsolatos előzetes tapasztalataikat, ismereteiket, hogy megfogalmazzák azokat a kérdéseket, amelyek a feloldozandó anyaggal való közvetlen érintkezés során felmerültek bennük.

2. Mivel a következő óra motiválása közvetlenül az adott órán, vagy előző órák során megszerzett, és már megszilárdított, alkalmazott ismeretekhez kapcsolódik, a motiváció a már feldolgozott, elsajátított ismeretek kiszélesítésének igényeként jelentkezhet. Így mind az iskolai, mind az otthoni munkában, ha a szomszédos órák ugyanannak a témának a körében helyezkednek el, állandóan fennáll a már elsajátított és még elsajátítandó ismeretek szerves összekapcsolásának lehetősége. Az előkészítő jellegű házi feladat önálló megoldásához a tanuló elsősorban az előző órán szerzett ismeretek, az előző órán végzett elemzések tapasztalataiból meríthet segítséget, kaphat „mintát”. Mivel az oktatási folyamat a közös ismeretszerzésen és az egyéni tanulás egységén alapul, a motiválásban hangsúlyozottabb szerephez jut a házi feladat. A régi — vagy talán nem is oly régi — gyakorlat ún. „begyakorló” jellegű házi feladatainak kizárólagossága megszűnik. Megnövekszik a lényegesen több önállóságot követelő *előkészítő* jellegű házi feladatok — vagy osztatlan és részben osztott iskoláknál az előkészítő jellegű önálló órák — értéke.

3. Az ismeretek közös feldolgozása már az előretolt motiválással kezdődik; így a tanulók részvétele az órán összehasonlíthatatlanul tudatosabb. A motiváció elindítója a tanár; a tőle kapott segítséggel a tanulók önállóan nemcsak a tényekkel ismerkednek meg elemi szinten, hanem ugyancsak elemi szinten önálló elemzéseket is végeznek, ha maga a motiválás tartalmi szempontból is megfelelő. E kettős tevékenység tapasztalataival érkeznek már az órára.

4. A megismerő-elemző tevékenységnek az önállóság irányában való kitágulása megkönnyíti az általánosítást.

5. Az otthoni tanulás nem egyszerűen követi, hanem *megelőzi és követi* az új ismeret feldolgozását. Az óra anyaga szélesebb távban fogja át az oktatási folyamat egy szakaszát, így az ismeretek megszilárdítása, a rögzítés, az alkalmazás szempontjából is kedvezőbb feltételek alakulnak ki. A jól megszervezett motiváció megszabadítja a tanárt a kínos magyarázgatás kényszerétől, ugyanakkor kényszeríti is a metodikai sokoldalúságra; az óra egészét áthatja az alkalmazó jelleg.

6. A munkának ez a menete szükségszerűen kiveti magából — legalábbis a kombinált órákon — a *zárt* óraeleji feleltetést. Ez viszont nem vezethet az ellenőrzés jelentőségének lebecsülésére, mert ha az órán elveszti egyeduralmát az ún. „magyarázó módszer”, a tanár sokkal jobban megismerheti tanítványai felkészültségét. Nemcsak nevelésméleti, hanem didaktikai szempontból is figyelemre méltó a szocialista pedagógiának az az alapvető tanítása, hogy a tanulókat csak a *közös munkában* lehet igazán megismerni. A közös beszélgetés, vita, ankét során nemcsak tömondatokat, hanem összefüggő magyarázatokat, fejtegetéseket, elemzéseket is kívánhatunk a tanulóktól. Mint egyik lehetőség, jól használható ellenőrzési mód az önálló írásbeli feladatmegoldás is. Az értékelés alapja kiszélesedik azzal, hogy a tanulóknak már a közös munkára való előkészülését is méltányoljuk.

7. Az ismeretek feldolgozására nemcsak a tanár, hanem a tanulók is felkészülnek; lényegesen csökken egyrészt a felkészültség tekintetében mutatkozó megalázó színvonalkülönbség a tanítási órán, másrészt növekszik a munka közös és alkotó jellege; nemcsak a tanulókat, hanem a tanárt, a tanítót is *sikerérzet* tölti el. Csak megismételhetjük, hogy „ezt a nehezebb munkát — bármilyen paradoxonnak hangzik is — könnyebb lesz elvégezni.” Mi az, ami a lelkiismeretes pedagógust elsősorban kifárasztja? A tanulók érdektelensége, az eredménytelenség nyomasztó érzése.

A motivációval kapcsolatosan egy „elvibb” természetű megjegyzést szeretnék tenni: mivel a motiváció az oktatási folyamatnak nemcsak alapvető lélektani feltétele, hanem szükségzerű része is — mindenképpen kívánatos, hogy az legyen — nem kaphatna-e ismét helyet a didaktikában az oktatási folyamat fő mozzanatai között? (NAGY SÁNDOR: A didaktika alapjai.) Már pusztán praktikus célból is szükséges lenne ez: nyomatékosabban, élesebben felhívni az oktatási gyakorlat figyelmét a motiválás jelentőségére, alkalmazásának fontosságára.

Végül, a motivációnak egy kevésbé középponti kérdésével, az ismeretek lehetséges forrásainak egyikével, a tanulók olvasmányjaival szeretnék foglalkozni. Sőt, még jobban szűkítve a kört, az ismeretterjesztő gyermekirodalommal. Sajnos, ma még csak igen kevés ismeretterjesztő munka — könyv, cikk — áll a gyermekek rendelkezésére. A gyermekekben és ifjakban pedig megvan az érdeklődés a tudomány és a technika eredményei iránt. Megbízható felmérések adatai tanúsítják, hogy például az Élet és Tudomány c. folyóirat a tanulók olvasmánylistáján már az általános iskolában is igen előkelő helyen áll. Még átgondoltabban, még célszerűbben kellene ezt az állandóan fokozódó igényt kielégíteni, hogy ebből a forrásból is olyan víz bugyogjon, amilyenre a gyerekekkel együtt mi, pedagógusok is szomjúhozunk. Egy olyan széles profilú ismeretterjesztő folyóirattal kellene a gyerekeket is megajándékozni, mint amilyen a felnőttek Élet- és Tudománya. Színvonalát, stílusát és kiállítását tekintve mintaként állhat előttünk a gyermekenciklopédia két gyönyörű kötete: *A mi világunk* és *A Föld és lakói*. Engedjék meg, hogy bemutassam.

Nagy segítséget jelentene ez az iskolai munkában, különösen a feldolgozásra kerülő ismeretek motiválása szempontjából. Ebből igazán „kitekinthetnek” a tanulók, a maximalizmus minden komolyabb veszélye nélkül. És ha szerkesztésében megfelelő pedagógiai tudatosság érvényesül, nagymértékben hozzájárulhatna ez a gyermekfolyóirat is az iskola és az élet összekapcsolásához.

BÁNFALVI JÓZSEF:

Engedjék meg, hogy e munkaértekezlet anyagához elsősorban mint gimnáziumi igazgató szóljak hozzá, s legelőször is azt mondjam, hogy mi gyakorlati emberek nagyon időszerűnek és fontosnak tartjuk az oktatási folyamat korszerűsítésének a kérdéseivel és az ehhez hasonló problémákkal való foglalkozást. Mi, az elvi kérdések gyakorlati végrehajtói, tudjuk igazán megmondani azt, hogy mily komoly nehézséget jelentett és jelent ma is számunkra az oktatásügyünkben végbemenő változásokból adódó új problémák megoldása, mint például a nevelés szocialista hatékonyságának növelése érdekében az iskolának az élettel való kapcsolatának kiépítése, az általános műveltséget nyújtó tantárgyak és a gyakorlati foglalkozás közötti koncentráció megteremtése, a tananyag korszerűsítése, a szocialista értelemben vett munkaiskola kialakítása és így tovább. A fejlődés egészen újszerű távlatot nyitott meg az oktató-nevelő munkában, s ebből következően a pedagógia terén újabban már több olyan kérdéssel is találkozunk, melyekre eddig nem is gondoltunk. (Például a munkaoktatás módszertani kérdései, a műszaki tárgyak és hagyományos tárgyak kölcsönhatása és így tovább.) Mondanom sem kell, nagyon nagy örömmel fogadtunk minden egyes tanulmányt, mely az új helyzetből adódó feladatokat tárgyalta. S visszagondolva az elmúlt időkre, örömmel mondhatom, hogy sok hasznos anyagot

kaptunk a magyar pedagógia elméleti szakembereitől, a tudományos intézettől és az egyetemi tanszékektől. S hogy a megsokasodott tennivalók közepette a színvonalasan vezetett iskolákban az iskolai munkában nem történt visszaesés, úgy érzem, ez egyben elméleti szakembereink fáradságot nem ismerő és iránymutató munkájának is köszönhető.

NAGY SÁNDOR elvtárs azt a megállapítást teszi referátumában, hogy „az elmélet több irányú és határozott továbbfejlesztése útján mintegy „elébe kell menni” azoknak a kísérletezéseknek, melyekkel a gyakorlat szemmel láthatóan keresi az egyre jobb megoldásokat. . .” Hogy tovább fűzzem NAGY SÁNDOR elvtárs gondolatait, azt kell mondanom, hogy a gyakorlati emberek részéről valóban sok minden történt ezen a téren. Mi a gyakorlati emberek bizony magunk is kerestük egy-egy kérdésnek a nyitját, s épp ezért én úgy érzem, hogy nem lesz érdektelen, ha röviden elmondok egy-két műhelytitkot arról, hogy ennek az útkeresésnek milyen formái voltak nálunk, a Szegedi Radnóti Miklós Gimnáziumban.

Azt hiszem legjobban, ha azzal kezdem, hogy nálunk az új útnak a keresése azzal kezdődött, hogy egy szép napon a tantestület észrevette, hogy valahol valami baj van a munkájában. Dolgozunk, dolgozunk, de még sincs olyan eredmény, mint amilyet vártunk. Valahogy rádöbrentünk arra, hogy megváltozott körülöttünk az élet, a megsokasodott új feladatok új megoldásokat követelnek, s hiába kezdte iskolánk elsők közt a politechnikai oktatást, egyes módszerbeli és nevelési kérdéseket illetően bent topogunk a régiben és kezdünk elmaradni a világtól. Észrevettük, hogyha helyt akarunk állni — s még hozzá jól helytállni —, nem lehet a régi szemlélettel nézni az iskolai munkát, mert így sem eredményben, sem nívóban, sem tartalomban nem lesz kielégítő amit teszünk. Egyszerűen rájöttünk, hogy sokkal többet kell foglalkozni az önképzéssel, az új pedagógiai irodalom megismerésével.

A felismerést tettek követték. S hogy e munkában mindenki egyöntetűen résztvegyen és kielégítően haladjon, a tantestület elhatározta, hogy hetenként egyszer a szerdai utolsó órán összejön és előre elkészített terv szerint az olvasott tanulmányok és könyvek alapján megbeszél egyes új pedagógiai, nevelési kérdéseket. Ezeket az összejöveteleket mi így hívtuk: „10 perc didaktika”. Bár mindig jóval tovább tartott 10 percnél, és a neve se fedte mindenben a tartalmát, de nem az a lényeges, hanem az, hogy az összejöveteleken valóban megbeszéltek a Magyar Pedagógiában, a Pedagógiai Szemlében s egyes tanulmánykötetekben megjelent, a munkánkra vonatkozó fontosabb cikkeket. Nem vitattuk meg aprólékosan ezeket, mert ehhez sajnos nem volt időnk. De a fontosabb elveket azért minden tanár megjegyezte, és ahogy lehetett, és arra mód kínálkozott, már alkalmazta is azokat.

A munka eredményesnek bizonyult. S ahogy a testület előtt kirajzolódott az új szemléletből adódó tennivalók, maga is nekibátorodott, és bizonyos tárgykörökben egyszerűbb kísérleteket, megfigyeléseket szervezett. Az egyik ilyen kísérlet például a tantárgyi koncentráció megteremtésével volt kapcsolatos. Ez a munka bizony eléggé igénybe vette a tantestületet, és a tanműhelyben oktató szakembereinket, de mégsem volt hiábavaló, mint ahogy azt a Köznevelés májusi számában megjelent beszámoló is bizonyította, az alapproblémákat sikerült tisztázni és a lehetőségek útját megtalálni. Az orosz nyelv egyik tanára, valamint az egyik matematika és földrajz szakos tanárunk meg azzal a kérdéssel foglalkozott, hogy az órának a számonkérő részét miként lehetne még jobban hasznosítani, miként lehetne a tanulókat az órán még aktívabbá tenni. Ígye-

keztünk a sablonosságot kiküszöbölni, s változatos órákat tartani, több szerepet szánni a tanulók munkaoktatásban szerzett tapasztalatának, a tanult ismeretek alkalmazásának, az öntevékenységek és önállóságnak és így tovább. Ezek a kísérletek igen érdekes tapasztalatokkal jártak már eddig is. Munkánkat a messzemenő megfontoltság jellemezte. Az volt az elvünk, hogy csak akkor hódoljunk az újnak, ha teljesen bebizonyosodott, hogy alkalmazása valóban jobb, mint a régi.

A legérdekesebb kutatási területünk azonban a tanműhelyünkben folyó munkaoktatás módszerének a vizsgálata volt. A Radnóti Miklós Gimnázium egyike azoknak az iskoláknak, ahol már hat évvel ezelőtt a politechnikai oktatás gondolata jó talajra talált, s épp ezért bő tapasztalatok állnak a kísérletekhez rendelkezésünkre. Eddig általában a politechnikai oktatás tartalmi kérdéseivel foglalkoztak az intézmények, de nem sokat törődtek azzal, hogy ehhez tervszerű és módszertanilag is tudatos, megalapozott munkát biztosítsanak. Mi észrevettük, hogy nem kielégítő az, ha megelégszünk annyival, hogy a tanulók el vannak helyezve az üzemben, s teljesen jelentéktelen mellékgondolatként kezeljük a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásainak módszertani kívánalmait. S miután az a kérdés is eldőlt, hogy a tanulókat a jobb szakmai előképzés érdekében — szakmától függően — célszerű egy-két évig tanműhelyben foglalkoztatni, így hát akarva, akaratlan, eljutottunk ahhoz a kérdéshez, hogy összegezzük tapasztalatainkat, hogy hogyan, miként dolgozzanak, és milyen formában folyják az oktatás a tanműhelyben a gyakorlati foglalkozások alkalmával.

Nem volt könnyű dolog, hisz ezen a téren nem támaszkodhatunk gazdag irodalmi anyagra. Mi a következőt tettük: elővettük NAGY SÁNDOR „A tanítási óra felépítése és elemzése” című könyvét, és vizsgálni kezdtük, hogy az említett műben meghatározott órátípusokkal, módszerekkel és módszeres eljárásokkal találunk-e egyezőt, vagy hasonlót a politechnikai gyakorlati foglalkozásaink alkalmával.

Mit tudtunk e kísérletekből, összevetésekből végső tényként megállapítani?

Egész röviden ismertetve: az első esetben azt, hogy az általános didaktikában kombinált órának nevezett órátípusnak megvan a párja a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásaiban is. Ennek értelmében a gyakorlati foglalkozások egyik órátípusát vegyes típusú vagy kombinált órátípusnak neveztük el. (Helyesebben: annak érdekében, hogy ne legyen félreértés és fogalomzavar, a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásaira az órátípus elnevezés helyett a *foglalkozástípus* megjelölést kezdtük használni.)

Mi volt a megállapításunk ennek a foglalkozástípusnak a jellemző vonását illetően? Elsősorban az, hogy a magyarázaton, bemutatáson és megfigyelésen túl a tanuló maga is munkát végez, s eközben eljut a begyakorlottság bizonyos fokáig. A tanár a tanítási óra fő mozzanatait teljes szabadsággal alkalmazhatja. A lényeges különbség az általános műveltséget adó tantárgyakban használatos kombinált órátípus és a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásain használatos kombinált foglalkozási típus között abban rejlik, hogy ez utóbbiban jóval nagyobb lehetőségek vannak a tanulók aktivitásának a megteremtésére, mint amott. Az okát ennek abban kell keresni, hogy a tanulóknak adott feladattól függően a magyarázat nemcsak az óra elején történhet, hanem közben is egy-egy újabb feladat elvégzésénél, amikor ezt a tanár a továbbhaladás szükségessége vagy a tanulók hiányosabb tudása miatt jónak látja. A bemutatás és a szemléltetés is történhet az óra bármely szakaszában. Sőt, a vázlatkészítés is történhet óra közben, de az óra végén is. Ha az óra elején a munkafüzetbe való rajzolás-

sal kezdjük az órát, az sem helytelen. A tanulók aktivitását továbbá az is elősegíti, hogy a tanár állandóan ott van közöttük, nézi a munkájukat, egyénenként ad utasításokat, és azonnal észreveszi a tanulók hibáit. Ez a foglalkozástípus tehát rugalmasságánál fogva nagyon eredményes.

Így összegeztük mi a tapasztalatainkat.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozás-típusainál lehet-e hasonlóságot felfedezni az általános didaktikából ismert „új ismeret feldolgozására szánt óra,” „az ismeretek alkalmazására szánt óra”, az „ismétlő (rendszerző) óra” és az „ellenőrző óra” között?

E kérdésen belül először az új ismeretek feldolgozására szánt órát vizsgáltuk. Ehhez hasonló órát a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozás-típusai között — a teljes megegyezést illetően — már nehezebb volt találni. Láttunk azonban hasonlóságot közte és a politechnikai oktatásban alkalmazott bemutató jellegű foglalkozás-típus között.

Mit találtunk mi jellemzőnek a bemutató jellegű gyakorlati foglalkozási típust illetően?

Elsősorban azt, hogy ennek a foglalkozásnak a célja a megfigyelésen keresztül történő tapasztalatszerzés. A tanulókkal szemben nem támaszt nagy követelményt, csupán az alapvető fogalmakat ismerteti, de nem az osztályban. A tanulóktól figyelmet kíván, s a látottak megrogzítását, esetleg értékelését. Lényegében a tanulónak meg kell jegyeznie mindazt, amit az oktató elmagyaráz, és megfigyelnie mindazt, amit a tanár bemutat. Ilyen foglalkozás-típusról beszélünk például az üzemlátogatás idején, a gyártási folyamat megtekintése alkalmával stb.

A politechnikai oktatásban a harmadik foglalkozástípust munkáltató (begyakorló) foglalkozás-típusnak neveztük el. Lényege, hogy a korábban kialakult jártasságok és készségek birtokában minden különösebb előmagyarázat, szemléltetés stb. nélkül a tanulók a tanár irányításával üzemszerű termelőmunkát végezzenek. Ugyancsak feltettük a kérdést, található-e ehhez hasonló típusú óra az általános didaktikában ismert órátípusok között? Ennek érdekében elemeztük az általános műveltséget adó szaktárgyaknál használatos „új ismeretek alkalmazásánál” használt órát. „Az új ismeretek alkalmazására szánt óra” felépítésével kapcsolatban azt mondjuk, hogy nem új ismeretek közvetítéséről van szó, hanem már ismert szabályok, tételek stb. alkalmazásáról, új feladatok megoldásáról.” Célját, jellegét tekintve tehát felfedezhető a hasonlóság. De az is megállapítható, hogy a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásain igen sokszor keverednek egymással az „új ismeret feldolgozására” és az „új ismeretek alkalmazására” szánt órák tartalmi vonatkozásai.

Az általános didaktikában a negyedik órátípus az „ismétlő-rendszerező óra”, az ötödik órátípus pedig az „ellenőrző óra”. Mivel a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásain is van ehhez hasonló ismétlést, ellenőrzést szolgáló órátípus, megvizsgáltuk hát, hogy mi a hasonlóság alapja. NAGY SÁNDOR — említett munkájában — az ismétlő (rendszerező)-, és az ellenőrző órátípussal kapcsolatosan azt írja, hogy ezeknek az óráknak a „felépítésében” is alapvetőek azok a központi fontosságú kérdések (tartalmi szempont), amelyek alapján az ismeretek és készségek elsajátítását ellenőrizni akarjuk.”

Mi ezzel kapcsolatosan a politechnikai oktatás gyakorlati foglalkozásain használt ismétlő, ellenőrző foglalkozás lényegéről azt állapítottuk meg, hogy ennek a foglalkozástípusnak a célja a megszerzett jártasságok és készségek felújítása, felszínen tartása, megszilárdítása, illetve a begyakorlottság, szakértelem foká-

nak az ellenőrzése. Egybevetve a kettőt elmondhatjuk, hogy az általános műveltséget adó tárgyaknak említett két órátípusa és a gyakorlati foglalkozás „ismétlő-ellenőrző (rendszerező) foglalkozás-típusa” között célját illetően komoly hasonlóság tapasztalható.

Az összevetés alapján mi négy foglalkozás-típusban rögzítettük tapasztalatainkat: 1. kombinált foglalkozás-típus, 2. bemutató jellegű gyakorlati foglalkozás-típus, 3. munkáltató (begyakorló) foglalkozás-típus, 4. ismétlő, ellenőrző (rendszerező) foglalkozás-típus.

Természetes, az órák típusán belül kidolgoztuk a megfelelő óravázlatokat is, s ilyen módon tettük rendszeressé és szervezetté a tanműhelyben a munkát.

A következő lépés most az, hogy elvégezzük a kontrollt oly módon, hogy a jövőben a gyakorlatok óráinak finom elemzésével keressük a sajátos elemeket a gyakorlatban, s így tegyünk kísérletet annak megmutatására, hogy ezekben az új munkálatokban milyen mértékben és hogyan érvényesülnek az általános didaktika tanításai és így tovább. Ha lesz elég időnk, akkor ezzel a kísérlettel se maradunk adósak.

Hangsúlyozni szeretném, hogy nem lezárt kísérletről van szó. S a félreértés elkerülése végett azt is megmondom, hogy nem az volt a mi célunk, hogy „ráhúzzuk” a régi megállapításokat az új tantárgyra. Épp ellenkezőleg: gazdagítani akartuk az újat a régi elemekkel, s egy pillanatig nem vitás, hogy ezzel nyertünk. (Sajnos, ebben a rövid és hézagos felsorolásban ez nem tűnhet ki.) S hogy ez mennyire így van, azt az is bizonyítja, hogy arra is gondoltunk mi egy másik kísérlettel, hogy mennyire gazdagíthatná az új a régit, azaz mennyiben alkalmazhatók az általános műveltséget nyújtó tantárgyak oktatásában a gyakorlati foglalkozások óráinak tapasztalatai. Miből indultunk ki? Abból a tényből, hogy a tanulók a gyakorlati foglalkozásokat szeretik, és igen eredményesen dolgoznak. Mi ennek az alapja? Többek között: a munka iránti szeretet, a munka érdekessége, életközelség, a szakember közvetlensége és így tovább. Midőn e megállapításokat összegeztük, igyekeztünk mi is az általános műveltséget nyújtó órákon intenzívebben támaszkodni a tanulók termelési tapasztalataira, öntevékenységre, nagyobb szerepet szántunk az élményeknek stb. Nem új pedagógiai elveket fedeztünk tehát fel, hanem a régiek közül állítottunk néhányat ismét reflektorfénybe. Ugyanis gyakran tapasztalja az ember, hogy jól bevált pedagógiai elvek a gyakorlatban néha elszűrülnek. Ezek tudatosítása, új tartalommal való felélesztése eredménnyel járhat.

Több ehhez hasonló érdekes munkáról tudnék még beszámolni, de az idő rövidsége miatt most inkább még egy lépéssel közelebb megyek a gyakorlathoz, és azt mondom el, hogy volt-e eredménye az iskolában végzett kísérleteknek. Igen, volt! A gyakorlati foglalkozásokon a tanulók szinte máris tökéletesen elsajátítják egy-egy szakmában a szükséges alapfogalmakat. Ami pedig a „10 perc didaktika” hatását illeti, szolgáljon erre példaként néhány statisztikai adat: a félévkor a bukottak száma 771 tanulóból 116 volt, azaz 15,18 százalék. Év végén a bukások száma 90-re, 12,00 százalékra csökkent. A félévi átlag: 3,19 volt, az évvégi pedig 3,31 lett. De emelkedés történt a közepes és a jó rendű tanulók átlagában is. Meg vagyok győződve arról, hogy az idén a bukottak száma a tanárok szakmai és módszertani tudása fejlődésének eredményeként még csökkenni fog.

Befejezésül: engedjék meg, hogy ismét visszakanyarodjak e munkaértekezlet főreferátumának már idézett mondatához, melyben javasolja, hogy az „elmélet többirányú és határozott továbbfejlesztése útján menjen elébe a kísérletezések-

nek . . .” Valóban, igen megszívlelendő javaslat. Ha a jövőben még jobban sikerül elmélyíteni a kapcsolatot a pedagógia tudományának elméleti művelőivel, s a megkezdett kísérletekbe a tudományos intézmények is bekapcsolódnak és irányítást adnak, igen komoly és reális eredményeket érhetünk el az iskolai nevelőmunka színvonalának emelkedését illetően.

NAGY SÁNDOR: A KONFERENCIA ÉRTÉKELÉSE

Jelentős arányú és gazdag tartalmú nemzetközi munkaértekezletünk végére érkezvén szükséges néhány szót mondanunk arról, általában *hogyan lehet értékelni a végzett munkát*. Erre szeretnék most vállalkozni a konferenciát szervező Pedagógiai Bizottság nevében, természetesen azzal a fenntartással, hogy ez az értékelés csupán elsődleges és vázlatos lehet.

Meglehetősen különös helyzetben vagyok, amikor ehhez az értékeléshez hozzá fogok, mivel munkaértekezletünket most hivatalosan berekesztjük ugyan, befejezni azonban valójában nem tudjuk. Ennek az az oka, hogy — amint erre már a délutáni ülés elnöke is utalt — még tizenegyen kívántak volna felszólalni. Valószínűnek tartom, hogy rajtuk kívül még mások is szívesen bejelentették volna ilyen irányú szándékukat, ha eléggé biztatni mertük volna a jelenlevőket felszólalásra; ezt időbeli okok miatt nem tehetjük.

Mivel a jelentkezettek felszólalása feltétlenül nyereség volna az itt tárgyalt kérdések szempontjából, ezért az volna a javaslatom, hogy körülbelül egy hónap múlva, a Pedagógiai Bizottság egy újabb kibővített ülésén — hiszen tulajdonképpen ezt a mostani munkaértekezletet is egy nagyméretű kibővített pedagógiai bizottsági ülésnek lehet felfogni — ezek a hozzászólások hangozzanak el, vagyis akkor folytassuk a vitát.

Engedjék meg, hogy egyúttal arra kérjem a jelenlevőket, hogy ha akkor szívesen elmondanák véleményüket az itt tárgyalt kérdések valamelyikéről, jelentkezzenek hozzászólásra, illetve ilyen irányú szándékukat már most, a konferencia átmeneti hivatalos lezárása után egy cédulán számunkra jelezní szíveskedjenek. Egyszersmind azt is kérem, hogy aki nem kíván ugyan felszólalni, de részt szeretne venni a leendő kibővített ülésen, ezt a szándékát — a tervezés megkönnyítése érdekében — ugyancsak közölje velünk.

Az a körülmény, melyre az elmondottakban utaltam — úgy gondolom — már egy fontos szempont a munkaértekezlet értékelését illetően; a munkaértekezlet témája iránti széleskörű érdeklődés a tárgyalt kérdések időszerűségét mutatja, az a körülmény pedig, hogy meg kell hosszabbítani konferenciánkat, a lehető legfrappánsabban demonstrálja azt, hogy a munkaértekezlet — az adott lehetőségek határai között — megtette a tőle telhetőt az oktatás korszerűsítésének problematikáját illetően.

Természetesen nincsenek olyan illúzióim, mintha itt lett volna elegendő időnk elmélyültebb vita folytatására; erre az időt nyilvánvalóan a jövőben kell biztosítani, amikor is azokat a kérdéseket, amelyekben bizonyos nézőpontbeli eltérések vagy jelentős véleménykülönbségek voltak — és öröndetes, hogy ilyenek is voltak — kellő részletességgel tudjuk majd megbeszélni. Úgy gondolom, az ilyen irányú lehetőségek biztosítása szempontjából már a Pedagógiai Bizottság leendő kibővített ülése is fontos szerepet tölthet be. Ezért ismételtén kérem valamennyi jelenlevőt, hogy a Bizottság jövő ülésén való részvételének

szándékát vagy esetleges felszólalási szándékát a hivatalos elnöki zárszó után szíveskedjék számunkra jelezni.

A második szempont, melyre utalni szeretnék e munkaértekezlet általános értékelésekor, egy eléggé kézenfekvő ténybeli adottság, és pedig az, hogy hosszú évek óta most első ízben sikerült egy fontos pedagógiai kérdésben itt az Akadémián a szakembereknek ilyen tekintélyes testületében külföldi elvtársakkal is eszmecserét folytatni. Aligha lehet eléggé hangsúlyozni, mennyire lényeges a neveléstudomány hazai helyzetében, a pedagógiai feladatok megoldottságának adott szintjén és a pedagógia adott történelmi felelőssége mellett az a körülmény, hogy a Szovjetunió és a népi demokratikus országok tekintélyes specialistái véleményét cserélnek velünk, elmondják javaslatukat, megteszik kritikai észrevételeiket az általunk kifejtett álláspontokkal kapcsolatban. Ez igen fontos tényező abban, hogy tájékozódjunk az adott kérdés állásáról a szocialista országok nemzetközi viszonylatában. Csak köszönetemet tudom kifejezni ezeknek az elvtársaknak, akik konferenciánkon értékesen fejtették ki figyelemreméltó nézeteiket. Az a körülmény, hogy ilyen értelemben nemzetközi kollokviumot tudtunk itt folytatni, szintén fokmérője már önmagában véve is e munkaértekezlet jelentőségének.

Harmadszor: ennek a munkaértekezletnek nem jelentéktelen eredménye, hogy munkájában résztvettek általános iskolai tanítók, tanárok, igazgatók, gimnáziumi tanárok és igazgatók, a felsőfokú óvónőképző és tanítóképző intézetek igazgatói és pedagógia-szakos tanárai, az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai, az egyetemek és tanárképző főiskolák pedagógiai szakemberei stb.. Ilyen formán ebben az együttesben létrejött — reményem szerint — egy olyan integrációnak a lehetősége, amellyel a jövőben fokozottan és hatékonyabban tudjuk előbbre vinni a pedagógiai kérdések megoldását.

Azt hiszem, nem felesleges itt utalni a VIII. kongresszus irányelveinek arra a passzusára, amely rámutat, hogy a társadalomtudományok előrehaladását nem jelentéktelen mértékben gátolja a szellemi erők bizonyos szétaprózottsága. Meggyőződésem szerint ennek a helyzetnek a túlhaladása szempontjából is nagyon jelentősek az imént említett integráció körvonalai; ez az integráció határozottan kibontakozhat, amennyiben azt a beszélgetést, azt az együttműködést, azt a nagyszabású konzultációt, mely e munkaértekezleten olyan eredményesen kialakult, illetve lefolyt, a jövőben erősíteni, folytatni fogjuk. Azt gondolom, hogy erre a jelenlevőkben éppúgy megvan a hajlandóság, mint az Akadémia Pedagógiai Bizottságában.

Természetesen még sok egyéb kérdéssel és összefüggéssel is érzékeltetni lehetne, mi a jelentősége ennek a munkaértekezletnek a pedagógia mai helyzetében. Ezek után azonban az általános kérdések további részletezése helyett azokkal a szakmai szempontokkal szeretnék — legalább vázlatosan — foglalkozni, melyek az értekezlet anyagában szerepeltek. Természetesen csak néhányra tudok ezek közül kitérni, s valóban — ahogy mondani szokták — „a teljesség igénye nélkül”.

Messzemenően egyetértek SZARKA JÓZSEF elvtárs korreferátumának azzal a központi gondolatával, mely arra vonatkozik, hogy az öntevékenység szintjének emelkedése már önmagában véve is magával hozhatja az oktatási folyamat nevelő hatékonyságának emelkedését. Mivel az emberi személyiség a cselekvésben alakul, formálódik, ebből az alapvető marxista álláspontból valóban az következik, hogy az öntevékenység növekedése az oktatási folyamatban feltétlenül növeli a folyamat nevelő hatékonyságát; egyetértek azzal, hogy éppen

ebben az irányban kereshető és jelölhető meg az oktatási folyamatot illetően a továbbfejlesztés egyik legfőbb teendője a pedagógiai gyakorlatban.

Jelentős gondolatoknak tartom FEHÉRVÁRI GYULA elvtárs korreferátumában a szakmetodikai kutatásokkal kapcsolatos megállapításokat általában; egyetérték azzal a megállapításával, hogy bármely módszer lehet aktív módszer; bár ez valóban így van, most a fő feladat — úgy hiszem — mégis az volna, hogy a módszerek egészén belül növeljük azoknak a módszereknek a részarányát, amelyek nagyobb mértékben tudják az öntevékenység szintjét emelni.

Azt gondolom, csak egyetértéssel lehet fogadni KISS ÁRPÁDnak azokat a szempontjait, amelyeket az oktatási folyamat jobbítására vonatkozóan saját kutatásaiból levont. Legfeljebb azt lehet mondani, hogy azokat a fogyatékosságokat, amelyeket megemlített, talán még nem lehet olyan arányban „történeti” jellegű jelenségeknek minősíteni, mint ahogyan ő itt — kissé elnézően — tette. Ezeknek jelentős hányada még nem tekinthető túlhaladottnak, ellenkezően, legtöbbjük nagyon is aktuális fogyatékosság, mint pl. a motiváció hiánya és a többi.

Azt gondolom, valamennyien élvezettel hallgattuk DANYILOV professzor nagy pedagógiai bölcsességet tanúsító felszólalását, melyet külön is szeretnék kiemelni. Szeretném aláhúzni főképpen annak a megállapításának jelentőségét, hogy az oktatás továbbfejlesztésével kapcsolatos koncepciók közül nem „szavazás útján” kell választanunk és fogunk választani, az ilyen vagy olyan mellett dönteni, hanem objektív kritériumok alapján. A tapasztalat, a gyakorlat, a kísérletek döntenek majd el, hogy ezekből a koncepciókból melyek a helytállóak, illetve mely javaslatok tekinthetők időtállóknak. Örülök annak, hogy DANYILOV elvtárs is úgy látja: a legfontosabb teendő az, hogy a jelenleginél magasabb szinten biztosítsuk az oktatás alkotó jellegének körülményeit, feltételeit.

JOSEF VAŇA elvtárs, a Komensky Intézet igazgatója, nagyon megszívlelendő szavakat mondott az empirizmus és a szubjektívizmus túlhaladásának szükségességéről, a tanulás és a motiváció összefüggéséről és sok egyéb kérdésről. Hozzászólását — éppúgy, mint külföldi vendégeink hozzászólásait általában — lényegesen szabatosabb fordításban is tanulmányozzuk majd, és a szükséges konzekvenciákat természetesen igyekszünk levonni.

Számomra különösen figyelemreméltónak látszanak JOSEF VAŇA elvtársnak azok a megjegyzései, melyek arra utalnak, hogy a didaktika és a nevelélmélet különállása bizonyos mértékben torzító módon befolyásolja a pedagógiai jelenségek és folyamatok viszonylag teljes megközelítését. Ezeknek a megjegyzéseknek jogosultságával messzemenően egyetérték, bár annyi kétségtelen, hogy a helyzet történelmi szükségességgel alakult úgy, ahogy alakult, és a differenciáció, mely e tekintetben lejátszódott, éppoly szükségszerű volt a történelmi fejlődésben, mint az integráció, melynek viszont most kellene eleget tennünk. s ezáltal a nevelési kérdéseknek olyan szemléletet biztosítanunk, hogy a jelenleginél nagyobb mértékben váljék lehetővé a didaktikai és nevelélméleti vonatkozások együttjelentkezése a pedagógiai elméletben.

Általábanvéve egyetérték mindazokkal a lényeges megjegyzésekkel, melyek FALUDI SZILÁRD elvtárs hozzászólásában elhangzottak. FALUDI SZILÁRD ugyan említette, hogy talán nem is olyan kérdésekről beszél, melyek közvetlenül összefüggenek munkaértekezletünk tárgyával, holott az összefüggés egészen nyilvánvaló. Az oktatás korszerűsítéséről beszélni ugyanis azok nélkül a tartalmak nélkül, melyek az oktatás korszerűbb megoldási módozataiban a megfelelő világnézeti hatékonysággal közvetítődnek, nyilvánvalóan lehetetlen. FALUDI

elvtárs már évek óta fáradozik azon, hogy az a tantervi koncepció, amelynek most országos vitája folyik, egyre jobban olyanná alakuljon, hogy ennek alapján az oktatási folyamat korszerű megvalósulását minél jelentősebb mértékben biztosítani tudjuk.

SZOKOLSZKY elvtárs utalt arra, mennyire tanulságosnak tartja HEINZ LEHMANN elvtársnak azt a figyelemreméltó előadását, amelyet volt szíves itt elmondani. Azt gondolom, aligha lehetett volna találóbb megjegyzésekkel és demonstratívabb értékű anyaggal alátámasztani annak a vitának a szükségességét, melynek érdekében ezt a munkaértekezletet összehívtuk. Azok az adatok, melyeket LEHMANN elvtárs felsorolt, valamennyiünk számára elgondolkodtatóak lehetnek, különösen az oktatási folyamat fő mozzanatainak aránya tekintetében.

HRISZTO VASZILJEV elvtárs értékesen és meggyőzően fejtette ki felszólalásában az önálló munka különböző formáinak szükségességét, valamint sok egyéb nagyon fontos kérdést. Valószínűleg fordítási hiba következtében nem egészen világos és bizonyos az értekezlet résztvevői számára, vajon teljesen kiküszöbölendőnek tartja-e a kombinált órát, vagy pedig főképpen olyan órák szükségessége mellett foglalt állást, melyek alapján egy didaktikai feladattal foglalkoznak, egy fő feladatot oldanak meg. Ezt a kérdést még utólag tanulmányoznunk kell VASZILJEV elvtárs előadásának szövegéből.

Megértem őt akkor, amikor hangoztatja, hogy az oktatási folyamatot nem szabad elválasztani a tanítási órától. Ez egészen nyilvánvaló, hiszen az oktatási folyamat bizonyos értelemben éppen a tanítási órák szervesen összefüggő láncolata. Bizonyos értelemben azonban több is ennél. Én tudatosan nem érintettem a tanítási órák kérdését, hiszen akkor a konferencia problematikáját okvetlenül tovább kellett volna bővíteni azoknak a részletkérdéseknek az irányában, melyek az oktatási folyamatnak a tanítási órákon túli és órák közötti vetületét tárják elénk. Ezekkel a kérdésekkel nem kívántam külön foglalkozni, mert — úgy gondolom — túlságosan „nagy követ dobtam volna a vízbe”, s ennek hullámai esetleg messze túl sodortak volna bennünket munkaértekezletünk kitűzött témájának határain. Ez azonban korántsem jelenti azt, mintha nem tartanám nagyon is figyelemre méltónak és megvizsgálandónak az itt jelentkező problematikát. Amit itt ezzel kapcsolatban már most szeretnék aláhúzni, az egy valamennyiünk által egyre jobban észlelt helyzet, és pedig az, hogy nem lehet vagy egyre kevésbé lehet az oktatási folyamatot — melyet a szó szoros értelmében tanítási-tanulási folyamatnak kell tekinteni — csak az órákra korlátozni. Ebből következik, hogy bizonyos didaktikai megállapításokat majd ismételten meg kell vizsgálni s az ismeretszerzésben való közvetlen és közvetett vezetés kérdését és dialektikáját kutatás tárgyává kell tenni.

VASZILJEV elvtárs bizonyos értelemben problematikusnak tartja az alkalmazásnak olyan komplex fázisként való felfogását, ahogy ezt a fő referátum tartalmazza. — Természetesen tanulmányozni kell majd, milyen problémák is jelentkeznek itt, annyi azonban kétségtelen, hogy az oktatási folyamatnak az ismeretszerzés és alkalmazás egymást felváltó és egymásba hatoló ciklusaiként való felfogása leegyszerűsíti, ugyanakkor eléggé világossá is teszi a folyamat mibenlétét. Számomra eléggé egyértelmű e felfogás gyakorlati jelentősége s ugyanakkor tudományos haszna.

Ebben a vonatkozásban a magyar pedagógia múltjának olyan kiemelkedő képviselőjére is tudnék hivatkozni, mint NAGY LÁSZLÓ, aki nagyjából ugyanígy fogta fel a tanítási-tanulási folyamat mibenlétét; ezt az álláspontját annak idején — amint ez közsímet — tantervileg alá is támasztotta és igazolta.

Mindezzel nem szeretném azt állítani, hogy az oktatási folyamat általam említett nagy komplex fázisai — abban az értelemben, ahogy a fő referátumban szerepelnek — nem képezhetik még vita tárgyát; ellenkezőleg, többféle összefüggésben még ezután kell majd kifejteni mibenlétüket.

Mindazzal, amit erre nézve elmondtam, mindenekelőtt az oktatási folyamat szerkezetének legáltalánosabban és legszélesebben értelmezett alkotó részeit kívántam megmutatni, mivel azt látom a mai helyzetben egyik legfőbb feladatnak, hogy biztosítsuk a szükséges arányt e két nagy komplex tevékenységben, s amikor tantervi koncepcióról döntünk, annak helyességét is többek között azon mérjük, vajon az oktatási folyamaton belüli kívánatos arányokat elegendőképpen biztosítja-e?

Teljesen egyetértek KELEMEN LÁSZLÓ elvtárs felszólalásának azzal a központi gondolatával, hogy igen komoly feladatok várnak még ránk az oktatási folyamat pszichológiai vonatkozásainak kidolgozása tekintetében. Itt egyrészt arról van szó, hogy sokkal részletesebben kell a rendelkezésre álló nevelésleléktani kutatások konzekvenciáit didaktikai vonatkozásban levonnunk, másrészt arról is, hogy a legszükségesebb és sajátlagosan didaktikai kísérleteket a lehetőséghez képest el kell végeznünk. Mindkét viszonylatban adódnak azonban nem jelentéktelen nehézségek. A pszichológiai kutatások eredményeinek didaktikai felhasználását nehezíti az a körülmény, hogy a pedagógia és pszichológia kapcsolatában bizonyos elvi kérdések még nem eléggé tisztázottak, elvileg nem eléggé feltártak azok a lehetőségek, melyeknek keretén belül a pszichológiai eredmények a pedagógiába beépülnek. Másrészt pedig annak ellenére, hogy elvileg igen sok munkása van a neveléstudománynak országos viszonylatban, a szó szorosabb értelmében vett kísérletező munka személyi bázisa nem elégséges, az olyan kísérletező munkáé, amely didaktikai kérdéseket olyan összefüggésekben tudna vizsgálat tárgyává tenni, hogy a megfelelő határokon belül az oktatásleléktani vetület is eléggé differenciáltan feltárulna. Ezzel kapcsolatban pillanatnyilag aligha lehet mást tenni, mint azt remélni, hogy mindkét vonatkozásban már a közeljövőben előre tudunk lépni.

PENCHERSKY elvtárs tanulságos előadásában figyelemre méltóan hívta fel figyelmünket arra, hogy az oktatási folyamat szerkezeti elemei tekintetében milyen megegyezőek és milyen eltérések vannak a magyar és a lengyel didaktikai irodalomban. Bizonyos különbségek valóban fennállnak, mégis úgy gondolom, hogy az eltérések nem olyan nagyok, mint amilyeneknek első pillanatban tűnnek. A magam részéről rendkívül fontosnak tartom ugyan, hogy például a sajátlagosan didaktikai célzatú elemzést az oktatási folyamat szerkezeti elemeinek sorában külön is számon tartsuk, WINCENTY OKONY nálunk is közzismert könyvében pedig erről nincs szó, egyébként azonban inkább a megegyezőések javára dől el az összehasonlítás.

Egyetértek PENCHERSKY elvtársnak azokkal a kritikai jellegű reflexióival, melyeket annak kapcsán mondott el, hogy én az alkalmazás viszonylatában többek között a régi ismeretek felidézésére, új ismereteknek a régiék alapján történő megértésére s így a régiék felhasználására utalok. Ez az utalás főképpen azért történt, mert az alkalmazások kiszélesedő rendszerében, éppen a tanulók önálló munkájának növekvő tendenciája folytán az ilyenfajta felhasználás, az alkalmazásnak ez az „alsó szintje” — meggyőződésem szerint — arányát tekintve emelkedni fog. Ennek ellenére kétségtelenül úgy áll a helyzet, hogy a régi ismeretek felhasználását ilyen összefüggésben nem lehet tipikusan alkalmazásnak tekinteni, vagy csak bizonyos fenntartásokkal lehet annak minősíteni, hiszen az

ilyen didaktikai ténykedés éppúgy szerves részét képezheti az új ismeretek feldolgozása során helyet kapó elemzésnek, mint egyes probléma- és feladatmegoldás során bekövetkező szorosabb értelemben vett alkalmazásnak. Az eset voltaképpen határeset; bizonyos oldalról nézve elemzés, más oldalról alkalmazás. Arról azonban nem lehet megfeledkezni, hogy az alkalmazások valódi lehetőségeit az említett eset határain túl kell keresnünk, és pedig azokban a sajátlagos didaktikai szituációkban, melyekben az alkalmazás nem akcidentális jelenségeként, hanem fő feladatként valósul meg.

Annak a számomra nagyon tanulságos felszólalásnak, melyet PENCHERSKY elvtárs elmondott, egy problematikus részével kapcsolatban is szeretnék néhány észrevételt tenni. PENCHERSKY elvtárs — valószínűleg nyelvi okok miatt — úgy értelmezte az általam mondottakat, mintha az órával kapcsolatban olyan szintézisre törekedtem volna, mely valahol középpont áll HERBART és DEWEY között. Bár nyilvánvalóan félreértésről van szó, a biztonság kedvéért megjegyezném, hogy én az órával nem is foglalkoztam, hanem az oktatás tematikusan áttekinthető nagyobb szakaszairól beszéltem. Ha az órával foglalkozhattam volna is, tartottam volna magamat ahhoz a többször is emlegetett állásponthoz, mely szerint két polgári elméletből nem lesz egy szocialista elmélet. Ez korántsem jelenti azt, mintha nem értékelném a lehető legnagyobb mértékben mind HERBARTból, mind DEWEY-ből mindazt, ami munkásságukban didaktikailag pozitív. Itt — természetesen — sem egyikük, sem másikuk didaktikai értékelésére nem vállalkozhattam, a szintézis megalkotására még kevésbé, de azt gondolom, erre nem is lehetne vállalkozni.

Egyébként igen figyelemre méltónak tartom mindazt, amit PENCHERSKY elvtárs elmondott arról a kísérletről, mely az elmélet és gyakorlat kapcsolatának viszonylatában a varsói egyetemen lefolyt. Mindazok a problémák, melyek ebben az összefüggésben felmerülnek, s a velük kapcsolatos megoldások keresése — feltétlenül érdemesek arra, hogy a pedagógiai közvélemény nemzetközi szinten is foglalkozzék velük.

Örülök annak, amit VERESS JUDIT elvtársnő elmondott, mert annak bizonyítékát látom benne, hogy saját tárgya viszonylatában jelentős mértékben felhasználhatónak tekinti az oktatási folyamat itt kifejtésre került általános koncepcióját.

Ugyanebben az értelemben üdvözlöm FARAGÓ LÁSZLÓ elvtárs értékes hozzászólását. Nagyon tanulságos volt, amit arról mondott, hogy az oktatási folyamat szerkezeti elemeinek arányai tantárgyanként változnak, és többek között itt kezdődik a szakmetodika feladata. Nyilvánvaló, hogy az általános didaktika is többet tudna ezekről az arányokról mondani, ha olyan jelentős kutatások folynának ezzel kapcsolatban, mint éppen a felszólalónak a matematika metodikáját gazdagító kísérletei. A magam részéről igen lényegesnek tartom FARAGÓ LÁSZLÓnak azokat a megjegyzéseit, melyek a matematika tanításának metodikája felől erősítik meg annak a mondanivalónak leglényegesebb összefüggéseit, melyek az oktatási folyamattal kapcsolatban a fő referátumban kifejtésre kerültek.

Csak egyetértésemet tudom kifejezni azzal a gondolattal, melyet POPESCU-NEVEANU elvtárs volt szíves felszólalásában kifejezni, hogy az iskolareform jó megvalósítása, az oktatási folyamat továbbfejlesztése érdekében fokozottan kell felhasználnunk az ismeretek megszerzésének mindazokat a forrásait, melyek rendelkezésünkre állnak.

Csak üdvözölni tudom azt az elgondolást is, amelyet SZOKOLSZKY elvtárs fejtett ki; igen lényegesnek és pregnánsnak tűnik számomra mindaz, amit az

alkalmazásról, az ellenőrzésről és ezeknek a teljesítményhez való viszonyáról kifejtett.

Itt szeretnék visszatérni egy fontos összefüggésre. PENCHERSKY elvtársnak bizonyos mértékben igaza volt, amikor elmondta, hogy keveset foglalkoztunk ezen a munkaértekezleten szervezési kérdésekkel. Valóban így van, bár éppen azok a kísérletek, melyekre SZOKOLSZKY elvtárs utalt s melyek a frontális és a csoportmunka kérdéseivel foglalkoznak, éppen az oktatás leglényegesebb és legidőszzerűbb szervezési problémáit veszik célba. Ha több időnk lett volna, elhangzott volna még olyan hozzászólás is, mely a gimnáziumi munkaoktatás keretében felbukkanó szervezési problémákat s az ezek megoldására vonatkozó fontos elgondolásokat érintette volna; mivel BÁNFALVI elvtárs, akinek a hozzászólásában ezek a kérdések szerepelnek, már nem mondhatta el felszólalását, ezekről a sajátos szervezési problémákról csak következő ülésünkön tudunk beszélni. Mindezeket túl azonban kétségtelen, hogy a szervezési kérdéseknek abban a szélesebb értelemben is szerepelniök kellett volna, ahogy ezt PENCHERSKY elvtárs szóvá tette.

Általában véve igen értékeseknek tartom azokat a megjegyzéseket is, melyek GÁSPÁR LÁSZLÓ elvtárs hozzászólásában olyan meggyőzően elhangzottak. GÁSPÁR LÁSZLÓnak ez a felszólalása — éppenúgy, mint különböző írásai — ismételten meggyőzhetnek bennünket arról, hogy egy elméletileg jól képzett fiatal gyakorló pedagógus milyen értékesen tud hozzájárulni az elvi kérdések megoldásához, milyen jelentős új koncepciókat tud kialakítani. A neveléstudománynak fontos feladata gondoskodni arról, hogy az ilyen és hasonló elgondolások, melyek a gyakorlatban már kipróbálásra kerültek s részben igazoltak is tekinthetők, minél szélesebb körben ismertekké váljanak.

Végül köszönetemet szeretném kifejezni JUHÁSZ FERENC elvtársnak, aki szíves volt néhány szót szólni a kérdésnek arról az oldaláról, melyet egyébként SZARKA elvtárs fejtegetett korreferátumában: az oktatási folyamat nevelő jellegeről, nevelési vonatkozásairól, a nevelő hatékonyság emeléséről. Itt olyan problematikáról van szó, melyet ezen a munkaértekezleten valóban csupán érinteni tudtunk, s amely gazdagságánál és jelentőségénél fogva szinte külön konferenciát is megérdemelve.

Befejezésül csak megismételhetem azt a meggyőződésemet, melyet tegnap délelőtti referátumomban mintegy fő mondanivalóképpen kifejtetni törekedtem s melyet — úgy hiszem — ez a munkaértekezlet is igazolt, hogy minden elgondolást és javaslatot, vonatkozzék ez akár az oktatási folyamat szerkezeti, szervezési vagy metodikai kérdéseire, akár nevelési vagy neveléslélektani vetületére, a leggondosabban tanulmányozni és mérlegelni szükséges. Ez talán egyike a legfőbb feladatoknak, melyek az oktatási folyamat viszonylatában ma jelentkeznek. Feltétlenül úgy áll ugyanis a helyzet, hogy ha a korszerűsítésre vonatkozó valamely egyetlen elgondolás mellett egyoldalúan kikötnénk s valamennyi egyéb koncepció figyelmen kívül hagyásával ennek megvalósítására ösztönöznénk a gyakorlatot, éppen ezzel a körülménnyel már eleve határok közé szorítanánk, szükségképpen korlátoznánk azoknak az elgondolásoknak, javaslatoknak felszínre törését, melyek a pedagógia területén mint lehetőségek adva vannak. Ilyen korlátozásra senkinek sincs joga, különösen olyan időszakban, amikor a demokratizmus minden területen való kiszélesítésére törekvés a dolgozók alkotó kezdeményezésének számtalan kitűnő példáját tárja fel. Ebből az alapállásból kiindulva törekedtem arra, hogy tegnapi referátumomban a korszerűsítés viszonylag széleskörűen ismert koncepcióin kívül a kevésbé ismertekre

is utaljak s azokat — legalább típusuk szerint — lehetőleg minél teljesebben számba vegyem, mert mindezek a korszerűsítésnek igen sok és igen jelentős lehetőségét tárják elénk. Meggyőződésem szerint mindent el kell követni, hogy a gyakorlatot minden hozzáférhető és már ismert koncepcióval megismertessük, azok reális javaslatainak mérlegelésére ösztönözzük s mindezeken túl e kezdeményezések példáján arra buzdítsuk, hogy az oktatási folyamatban rejlő, de mindmáig egyetlen korszerűsítési elgondolás által sem érintett lehetőségeket is bátran tárja fel, új irányokba is törjön utat. Ez valóban alkotó munka lesz a gyakorlatban, s ilyen módon nem másolunk, hanem egyrészt a már ismert javaslatokat alkotóan alkalmazzuk, másrészt új javaslatokkal a korszerűsítés munkájához magunk is hozzájárulunk.

Ha munkaértekezletünk a korszerűsítés munkálatainak ilyen irányú továbbfejlődését bármilyen szerény mértékben szolgálja és ösztönözni tudta, megrendezése hasznos és eredményes volt.

JAUSZ BÉLA ZÁRÓ SZAVAI:

Most amikor kétnapos munkaértekezletünk végére értünk, engedtessek meg nekem, hogy a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága nevében, elnökének, NAGY SÁNDOR professzor kartársamnak felkérése alapján néhány gondolatot lezárjam tanácskozásunkat.

Ez a konferencia is világosan megmutatta, hogy erőteljesen benne élünk egy pedagógiai forrongás időszakában, amely pedagógiai mozgalmak mindig hatalmasan lökötökké válnak, új gondolatokat ébresztenek, de ugyanakkor széles rétegeket is megmozdítanak, amikor a gazdasági és társadalmi átalakulásnak új igényei jelentkeznek a nevelés számára. Ezek az igények ma — egy új világ küszöbén, túljutva a szocialista országokban végbement alapvető gazdasági és társadalmi előrehaladáson — a tudomány és a technika szédítő méretű fejlődése idejében alapvetően új feladatok elé állítják azokat, akik felelősséggel kívánják nevelni az új idők emberét, a jövő emberét. Valóban előre kell néznünk a tudás anyagát illetően is, és jogosan állítják elénk a művelődési anyag korszerűsítésének követelményét. De — és éppen ebben látjuk a szocialista pedagógia magabiztosságát — nemcsak és nem is elsősorban azzal kívánunk gondoskodni a jövő emberéről, hogy megválogatott, korszerű tudásanyaggal látjuk el, hanem e korszerű anyag segítségével és annak korszerű feldolgozásával a jövő emberének *nevelését*, a sokoldalú személyiséget, az önálló munkára alkalmas gondolkodó ember kialakítását tekintjük fő feladatunknak. Ez a törekvés mutatkozik meg a szocialista országok iskolareform intézkedéseiben és ez a törekvés irányítja a pedagógiai elmélet művelőinek munkáját is, amikor az oktatás és tanulás anyagának, szervezeti formáinak és módszereinek kérdését teszi újból és állandóan vizsgálat és tökéletesítés tárgyává. Ez a törekvés hatotta át ennek az értekezletnek a munkáját is, amikor egy, a nevelés résztémáját illető tárgyalás keretében a felvetődött kérdések megvitatásában sohasem tűntek el a nagyobb összefüggések, a távlati feladatok.

NAGY SÁNDOR professzor összefoglalójában részletesen megmutatta azokat a tényezőket, amelyek ennek a kétnapos értekezletnek jelentőségét adják. Éppen ezért itt most csak arra szeretnék még egyszer utalni, hogy a probléma felvázolásában és még a közismert tények felsorakoztatásában is sok újszerű összefüggés és újszerű feladat mutatkozott meg. Ahhoz sajnos rövid volt az idő, hogy a felve-

tett gondolatok teljes kifejtést nyerjenek, az ilyenfajta értekezletek szükség-szerűen ellenvéleményeket is provokáló jellege folytán esetleg létrejött ellentétes álláspontok megütközhesse. De az idő ennek ellenére sem telt el haszontalanul; az új gondolatok további újakat provokáltak, és ez bizonyára meg fogja hozni a probléma megérlelődését, annál is inkább, mivel — amint erre NAGY SÁNDOR professzor utalt is — a további megtárgyalás biztosítotttnak látszik.

Az egész bonyolult komplexushoz szeretnék azonban még valamit hozzá-fűzni a magam részéről, illetve szeretnék egy érintőleg előkerült gondolatot inkább csak hangsúlyozni. Szeretnék rámutatni arra, hogy véleményem szerint egész didaktikai munkánkban, az elmélet kidolgozásának vonalán is több figyelmet kellene fordítanunk az *emocionális* kapcsolatok megismerésére és gyakorlati munkánkban szerephez juttatásukra. Felfogásom szerint sokkal nagyobb mértékben és igen körültekintően végzett kutatásokkal kellene feltárni az émociók szerepét, magában a megismerésben, de ugyanakkor az alkalmazásban is. Ma, amikor minduntalan az érdeklődés felkeltésének fontosságáról beszélünk, igen kevés közvetlen kutatás igazolja, hogy mi az, ami a különböző korú gyermekeknél az élményszerűséget jelenti. A motiváció kérdésében alapvető jelentőségű lenne, ha több pozitív ismerettel rendelkezni a gyermek természetes kíváncsiságának terelése kérdésében. Nem kellene-e egy kicsit azt is megvizsgálnunk, hogy mi mindent *nem* teszünk meg annak érdekében, hogy e periodikusan jelentkező kíváncsiság (vagyis érdeklődés) a gyermek fejlődésének folyamatában mégis csak természetes úton segítsen bennünket munkánkban éppen az önállósodás irányá-ban. Vagy mennyire lényeges lenne az alkalmazás területén jelentkező *emocioná-lis* kihatások szorosabb vizsgálata, az önálló munka, az alkotómunka öröme, a sikerélmény jelentőségének sokkal nagyobb fokú tudatosítása gyakorló pedagógu-sainknál, a gyermeki alkotóerőbe vetett hit nagyobbfokú igénybevétele ahelyett a hiba helyett, amelyre éppen az egyik külföldi vendégünk mutatott rá az ellen-őrzésben jelentkező bizalmatlanság okozta károkkal. Hadd tegyem itt hozzá még, hogy véleményem szerint a tanulmányi eredménytelenségek felületes elbírálásá-ban jelentkező hibák (a szekundaözönök vagy az itt ott szinte járványszerűen fellépő ellenőrző.könyvbe való beírás) okozzák igen sok gyermeknél további következményeikben a jellemeltolódásokat is, mert az igazságtalan elbírálással okozott léziók viszik a gyermeket a neurotikus izoláltságba, sőt az érzelmi elsi-várodásba. Az én véleményem szerint pedig minden fejlődésbeli kisiklás, minden jellembeli torzulás az érzelmi túlterheléssel, elszigetelődéssel, elsvárodással kez-dődik.

Távol álljon tőlem, hogy ezekkel az utalásokkal túlhangsúlyozzam az érzel-mek nevelésének fontosságát. A leghatározottabban ellene vagyok minden olyan nevelői ténykedésnek, amely *szenimentális* ízü és óhatatlanul szentimenta-lizmushoz vezet. A józan mértéktartás alapvető fontosságú az érzelmek nevelésé-ben is, sőt: mai nevelésünk egyik hibája éppen az, hogy nem történik meg az érzelmek bizonyos fokú edzése is. De azt igen is állítom, hogy a kérdésnek a mainál szélesebbkörű figyelembevétele, több pedagógusi tudatosság ezen a terü-leten alapvető feltétele a pedagógiai munkánkban helyenként még ma is meglevő szikkadt intellektualizmus leküzdésének és nevelésünk eredményesebbé tételének.

*

És most befejezésül legyen szabad a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának nevében köszönetünket tolmácsolni mindazoknak, akiket ez a köszönet megillet e munkaértekezlet megrendezéséért. Mindenekelőtt

a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségének és a II. Osztály Vezetőségének tartozunk hálával azért, hogy a magyar pedagógia számára oly jelentős munka-értekezlet összehívását és megrendezését lehetővé tette. Köszönet illeti az Osztály dolgozóit azért a sok-sok gondoskodásért és figyelemért, amellyel az értekezlet előkészítését elvégezték, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének vezetőjét, NAGY SÁNDOR professzort és munkatársait az értekezlet tartalmi és szervezeti kérdéseinek előkészítéséért és az értekezlet lebonyolításáért.

Külön is és hangsúlyozottan köszönjük külföldi vendégeinknek: DANYILOV, PENCHERSKY, VAŇA, LEHMANN, VASZILJEV, POPESCU-NEVEANU elvtársaknak, hogy az Akadémia meghívásának eleget téve megtiszteltek bennünket megjelenésükkel és értékes hozzászólásaikkal előmozdították a konferencia eredményességét. Kérjük őket arra, tolmácsolják odahaza a magyar pedagógusok szívélyes üdvözléseit, másrészt pedig kövessenek el a maguk területén mindent arra vonatkozólag, hogy *a most kialakult kapcsolatok a szocialista országokat közösen érintő pedagógiai kérdések kidolgozásában tovább mélyítenek.* Köszönjük az összes felszólalók fáradozását, az értékes gondolatokat, amelyekkel hozzájárultak a kérdés előbbreviteléhez. És végül köszönjük minden érdeklődő vendégünk megtisztelő megjelenését és azt a türelmet, amellyel a konferencia munkáját figyelemmel kísérték. Igen örömdetesnek kell minősítenünk, hogy a munkaértekezlet tárgyát képező neveléstudományi probléma megvitatásán a magyar pedagógus-társadalom jelentős reprezentánsai ilyen nagy számban és ilyen komoly érdeklődéssel vettek részt. Külön is köszönjük az ebben rejlő buzdítást, amelyre bizony az elmélet munkásai is rászorulnak nem mindig méltányolt törekvéseik során.

Ezzel a munkaértekezletet bezárom.

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОВЕЩАНИЕ В БУДАПЕШТЕ

Педагогический комитет Венгерской Академии Наук при поддержке II отделения Академии пригласил представителей педагогических учреждений Советского Союза и стран народной демократии принять участие в рабочем совещании 4-го и 5-го октября 1962 года.

Главный реферат совещания «Вопросы структуры процесса обучения» был составлен *Шандором Надь*. Полный текст названного реферата был предварительно опубликован во втором номере журнала «Венгерская педагогика» (*Magyar Pedagógia*) за этот год, таким образом зарубежные гости во время могли получить его перевод. Корреспонденты к главному реферату были прочитаны *Йожефом Сарка*, *Дюлой Фехервари* и *Арпадом Кишиш*.

На совещании выступили зарубежные участники *М. А. Данилов* (Москва), *Х. Леман* (Дрезден), *М. Пенчерский* (Варшава), *Пауль Попеску-Невеану* (Бухарест), *Йожеф Вана* (Прага), *Христо Васильев* (София), а также венгерские участники *Силард Фалуди*, *Ласло Фараго*, *Ласло Гашпар*, *Бела Яус*, *Ференц Юхас*, *Ласло Келемен*, *Иштван Сокольски*, *Юдит Вереш*. Письменное выступление прислал свое *Йожеф Банфалви*.

Для прослушивания докладов тех венгров, которые на двухдневном совещании не смогли выступить со своими замечаниями, Педагогический Комитет созвал расширенное заседание 19-го ноября.

Совещанием руководил *Йожеф Сарка*, результаты совещания были подытожены *Шандором Надь*. Выступили: *Ференц Абент*, *Дьёрдь Агоштон*, *Ласло Балашша*, *Иштван Бори*, *Лайош Хорват*, *Шандор Комлоши*, *Ласло Кёртвейеш*, *Лайош Маккаи*, *Эмил Молнар*, *Лайош Сатмари*, *Альфред Темеш*, *Габор Тот*.

Совещание было подготовлено оргкомитетом, состоявшим из отдельных членов Педагогического Комитета, в его успешном проведении участвовали по поручению II отделения Академии — *Мартон Фаркаша* и по отдельному приглашению — *Габор Тот*. От имени президиума ВАН зарубежных и отечественных гостей приветствовал *Ласло Матраи*. Среди многочисленных слушателей представлявших все слои педагогов, находился и заместитель министра культуры *Йене Лугошши*.

Педагогический Комитет публикует материалы международного педагогического совещания на венгерском языке. Группируя материал по нескольким важнейшим вопросам, тут мы отметим лишь столько, сколько позволяют рамки такого отчета. Прежде всего — независимо от результатов — нужно оценить сам факт созыва международного совещания, на основе его перспективы с двух точек зрения: Совещание являлось первым значительным признаком, свидетельствующим о том, что ВАН с увеличенным вниманием помогает науке воспитания, учитывая последствия того факта, о котором в своей вступительной речи *Ласло Матраи* сказал следующее: «За прошедшие годы руководство второго отдела ВАН неоднократно занималось состоянием, задачами и перспективами науки воспитания».

Это совершенно понятно в такое время, когда значительно, чем когда-либо раньше, растет общественная ответственность этой науки, и вследствие этого должны расти и ее вес и влияние... Но обнадеживающим является также и многократно высказанное единодушное мнение участников совещания о необходимости *организовать и согласовать исследования* в области педагогики на международном уровне. Неоднократно было установлено, что институты соседних стран трудятся над решением сходных проблем, не зная результатов и проблем друг друга, и не пытались соединить усилия там, где это сократило бы период экспериментов и дало бы более прочные результаты.

Не отходя далеко от действительности, можно полагать, что в ходе решения многих новых задач, сформулированных уже совещанием, практика сможет опереться на более

верные и проверенные научные указания (на некоторых из указанных задач ниже мы останавливаемся подробнее).

1. Обеспечение общественных условий реформы общественного воспитания

Участники совещания занимаются как целями, так и путями и средствами реформы общественного воспитания, и внутри этого — анализом структуры обучения. Нельзя ставить новые цели и задачи, опираясь на устарелую систему средств. «На передний план выходят, — сказал в своей вступительной речи *Ласло Матрай*, — те исследовательские задачи, которые должны создать педагогические условия выполнения закона (1961, 111 т.) на как можно более высоком уровне.»

К этому *Шандор Надь* добавил следующее: «В связи с реформой школ закон правительства нашей республики ясно определяет перспективу, стоящую перед нашими школами.

Нам надо воспитывать деятельных, инициативных, творческих людей содействующих строительству социализма полезным трудом. Необходимое условие для этого — *творческий характер* школьной работы, такое развитие обучения-воспитания благодаря которому в основе формирования личности и коммунистического воспитания будет лежать *созидательный труд*.»

Но для этого нужно изменить существующий до сих пор метод школьного обучения.

Ключ к дальнейшим успехам в осуществлении реформы школ и в создании новой школы, по сути дела, находится в руках педагогов... *Нельзя осуществлять планы самого современного воспитания старыми, часто совсем устаревшими средствами* — сказал *Дюла Фехервари*.

Анализируя формы активности учеников, *Иштван Сокольски* попытался нарисовать картину класса, который учится работая.

«Надо перешагнуть, — сказал он, — через точку зрения, которая к сожалению, пустила свои корни очень глубоко и состоит в том, что под активизацией мы подразумеваем вовлечение учащегося в общий труд путем разговора. Надо перешагнуть через этот взгляд и выдвинуть на первый план самостоятельную работу учащихся. Нужно создать такие ситуации, в которых коллективная работа выполняется не в традиционном смысле этого слова, а *ученики работают самостоятельно*: выполняют письменные работы, измеряют, чертят, проводят эксперименты и прodeльывают планомерные наблюдения самостоятельно. Педагог при этом ходит между партами, следит за работой, контролирует, оценивает ее и где нужно помогает.»

В выступлениях зарубежных участников также совместно обсуждались новые задачи и истолкование понятия «процесса обучения», в значительной мере отличающееся от принятого до сих пор истолкования.

М. А. Данилов в общих чертах рассказал о реорганизации школьной системы параллельно задаче улучшения процесса обучения:

«Специалисты с особым вниманием занимаются, — сказал он, — изучением процесса обучения. В Советском Союзе, где преобразование началось более четырех десятилетий тому назад... школы стремятся к тому, чтобы вооружить подрастающее новое поколение настоящими научными знаниями; чтобы разбудить в прочно обосновать в каждом ученике интерес и любовь к науке, сделать для них научный труд привлекательным, подготовить их к определенной специальности. Школы стремятся к тому, чтобы всеобщее развитие в учениках способность к разумному и экономному применению своих знаний в жизни, чтобы познакомить их с основами материалистического диалектического мировоззрения.»

Здесь мы еще остановимся на отдельных характерных высказываниях других зарубежных участников, начиная с указанием более общих фактов и кончая с более частными проблемами.

Попеску-Невеану из Румынии подчеркнул, что в социалистических странах школа за короткое время прошла большой путь по развитию и обновлению. Мы постоянно движемся вперед, ежегодно растет объем знаний, приобретаемых в школе, и благодаря увеличению эффективности воспитания, повышается уровень все-стороннего развития учеников. Однако наши школы должны удовлетворять еще более высоким требованиям. Темпы развития школы, улучшение продуктивности ее работы, очевидно отстает от быстрого темпа развития общества, науки и техники.

У нас создано такое положение, — рассказал *Хейнц Леманн*, — что некоторые учителя думали, что реформа школы, новый закон, новые учебные планы и новые учеб-

ники разрешат все проблемы: изменяет человека. И до настоящего времени еще не для всех ясно, что новые цели нового закона о воспитании осуществляются только тогда, если каждый педагог на каждом уроке вносит качественно новое в процесс воспитания-обучения.

В выступлениях троих других гостей также были освещены отдельные стороны проблемы.

Относительно общеобразовательной школы *Христо Васильев* высказал мнение, что в этой области нужно способствовать главным образом развитию умственных способностей — внимания, наблюдательности, памяти, воображения, мышления и т. д. Это одна из основных задач, исключительно важных с точки зрения эффективности общеобразовательной школы.

Одно из многих значительных высказаний *М. Пенгерского* также подчеркивает эту сторону школьной педагогики. Реформа учебного плана должна базироваться на создании тесной связи теории с практикой, которая обеспечит, чтобы знания, приобретаемые учащимися в школе, служили средством анализа явлений, встречающихся в повседневной жизни, явились факторами умственного развития и мировоззрения учеников. Обучение должно управлять мышлением учеников, помочь им в постановке вопросов и нахождении ответов на них, формировать в них способность к оценке и выбору, способствовать созданию желания личного участия в процессе общественного развития, а также в культурном развитии страны и всего мира.

Чехословацкий гость *Йозеф Вана* посвятил весь свой доклад анализу процесса учебы, обосновав его следующим образом.

Воспитание нового человека является существенной составной частью построения коммунистического общества. Если мы хотим добиться, чтобы наука — которая в социалистическом и коммунистическом обществе в каждой области освобождается от стихийности — оказывала нам эффективную помощь в разрешении проблем, связанных с воспитанием человека новой эпохи и чтобы она повела нас к таким познаниям, на основе которых воспитательная деятельность успешно управляется, тогда необходимо отказаться от традиционного разрешения педагогических проблем, перешагнуть через существовавшие до сих пор эмпиризм и субъективизм, учиться у других, быстро развивающихся отраслей науки, использовать развитую современную технику, искать новые пути, разрабатывать новые методы... Способность поддаться формированию — тождественна способности учиться, усвоить новое поведение и новые навыки... Понятие учебы распространяется на все те сферы и формы человеческого поведения, которые формируются, вернее развиваются под влиянием опыта... Поэтому выступающий считает весьма важным основательно заняться психологией учебы и учесть это при анализах процесса обучения.

2. Всеобъемлющее значение модернизации

Тот, кто внимательно прочитал о проблемах, упомянутых в первой части, не может сомневаться в том, что под современным практическим осуществлением процесса обучения нельзя понимать распространение модернизации только на некоторые составные части процесса. Очевидно что речь идет здесь даже не только об обучении.

Уже в выступлении *Шандора Надь* было подчеркнуто, что анализу нужно подвергнуть процесс обучения в целом; для того, чтобы этот процесс превратился в творческий труд на более высоком уровне, нужны не только структурные взаимосвязи, но и *определенные условия воззрения*.

Шандор Надь остановился также и на том, что стремление к модернизации распространяется на воспитание в целом, значит нецелесообразно было бы искать условия только в процессе обучения.

Последнюю точку зрения подчеркнул в своем докладе и *Йозеф Сарка*: Вопросы модернизации процесса обучения и воспитания взаимосвязаны. Взаимоотношения здесь очевидны, ибо *процесс обучений является частью процесса воспитания*. «Кажется, — сказал он, — что пассивность учеников и методы, стимулирующие к одностороннему восприятию критикуются и осуждаются нами только с точки зрения обучения, точнее умственного воспитания, в то время, как их можно было бы осудить с такой же справедливостью и с точки зрения морального воспитания...»

Из выступлений венгерских участников совещания остановимся на одном из замечаний *Силарда Фалуи*. Он доказал, что модернизация процесса обучения может действительно осуществляться только в том случае, если ее требования были учтены уже при формировании содержания обучения. Неудовлетворительно развиваются основные навыки и способности? и обучение не имеет достаточного воспитательного влияния?

Почему это так? Потому что обучение часто понимают «шире», видят перед собой только его и не думают в том, что обучение является частью и средством воспитания.

Зарубежные участники совещания, соответственно выбранной ими темой, занимаются этой проблемой в большем или меньшем объеме. М. А. Данилов упоминает о том, что разработка глубоко обоснованной общей теории воспитания и обучения — неотложная задача.

О сущности вопроса, о неясности систематики целого и частного говорил Йозеф Ваня:

«... педагогию по существу разделяют на две части: первая — это дидактика, теория процесса обучения, то есть теория процесса, по ходу которого ученики приобретают знания и способности: другая часть — это теория воспитания, в рамках которой изучаются все составные элементы процесса, за исключением умственного воспитания, которое излагается в дидактике, в теории обучения. Но разве не могут ученики усвоить в процессе морального и эстетического воспитания некоторые знания и привычки? И не является ли задачей обучения обеспечивать все, что относится к воспитанию, а также многостороннее развитие учеников?»

Выступающий придерживается к мнению, что если бы приблизился к систематизации явлений, относящихся к кругу воспитания, со стороны обучения, то можно было бы добиться серьезных успехов в двух направлениях: не надо было бы разделить единый процесс по различным точкам зрения, и увеличились бы возможности научного исследования целого процесса или какой-либо его составной части. Всеобъемлящее значение модернизации, распространяющейся на воспитание в целом было подчеркнуто многими венгерскими участниками совещания.

3. Процесс обучения и учеба

По определению Шандора Надь, обучение является совместной работой воспитателя и коллектива учащихся. Как таковое, оно требует — и это необходимо особо подчеркнуть — концентрации на учебу (а не на форму сообщения). «Мотивировка, сказал между прочим Шандор Надь, — относится прежде всего к психологии обучения в процессе обучения, и как таковая она является более важной, чем это до сих пор можно было показать (речь идет о мотивировке учебны). Во вступительной лекции происходит связывание мотивировки с целью и выявление возможностей и значения применения.

Известные составные части процесса обучения (1. сообщение учащимся факта, посприятие, приобретение опыта, 2. анализ, 3. абстрагирование, обобщение, 4. закрепление, упрочение, систематизация, 5. применение, 6. проверка) были показаны и в таком разделении, что первые четыре, подчиненные им главному понятию приобретения знаний, и применение было представлено как главное требование, долю которого в пределах целого необходимо улучшить. При изложении каждого составного элемента процесса была сделана ссылка на самостоятельность, на возможность групповой работы и т. д.

Йозеф Сарка раскрыл необходимость превращения учебы в умственную деятельность творческого характера, благодаря чему увеличивается воспитательное значение обучения. Самую существенную модернизацию структуры процесса воспитания он видит конкретно в том, «... что в противоположность насильственным методам одностороннего влияния на сознание, подавляющим все словами этического вербализма, выдвинется практика, деятельность, поведение в конкретных условиях, испытание устойчивости... Это не только вопрос структуры, а скорее всего вопрос взгляда, содержания, общей методологии, но и вопрос о характере структуры процесса...»

Об использовании некоторых результатов самостоятельной учебы думает и Дюла Фехервари, при анализе уже упомянутой Шандором Надь так называемой тенденции распространения процесса обучения. Наши ученики приобретают множество элементов опыта, знаний на уроках и вне школы (домашняя обстановка, работа молодежных организаций, заводская работа, радио, телевидение, кино, чтение), со всем этим нужно считаться во всех моментах процесса обучения. Нужно знать, что одна школа не может научить учеников всему, не может полностью сформировать готовых людей поэтому одним из важнейших критериев успешной работы школы является: — в какой мере может она стать направляющей в совокупности общественного влияния, рассматривая это влияние не на время школьного обучения, но и на период после окончания школы. Эта мысль выдвигает на первый план значение внутренних сил и развитие способностей.

Арпад Кишиш, кто ознакомил участников с результатами наблюдений, относящихся к вопросу оценки знаний, считает основой оценки изменения, происшедшие в учащемся. Педагогическая работа по всему своему характеру такова, что ее эффек-

тивность нельзя оценивать методами, пригодными в других видах деятельности. Все результаты педагогической работы должны быть видны и определяемы в детях, в учениках работу педагога можно оценивать также только неполно на основе ее внешнего наблюдения над этой работой. То, что педагог работал хорошо, должно измеряться более развитым мышлением ученика, его обогащенными знаниями, все более сознательным общественным поведением, моральным поведением, все более высоким уровнем мировоззрения, вкуса, запросов. Значит, прежде всего нужно оказать помощь самому педагогу чтобы он сам мог оценивать свою работу вышеуказанным образом.

Силард Фалуи остановился на взаимосвязях между процессом обучения и содержанием обучения, *Иштван Сокольски* на необходимости как можно большей самостоятельной деятельности; система действий, соответствующих логике предмета в предметном обучении, и введение учеников и эту деятельность был анализирован *Ласло Келемен*, на важности мотивировки остановился *Ласло Гашпар*, о нескольких учебных результатах разработки новых методов работы рассказала *Юдит Верещи*, о важности роли чувств — *Ференц Юхас*.

В связи с обучением математике *Ласло Фараго* сказал следующее:

«Положение о том, что вместо учеников нельзя делать ничего, что они могут сделать сами, нужно перемодулировать таким образом, что здесь ученики должны делать все сами, ибо вместо них мы не можем сделать ничего».

Какие бы не были различия в подходе к вопросу отдельными венгерскими учениками, совещание заняло позицию за обучение, которое дает самый большой стимул и помощь для самостоятельной учебы. Для иллюстрации важности этой проблемы и в других странах, в нижеследующем изложены показатели использования времени пятидесяти учебных часов восемнадцатью учителями полученные *Хейнцем Леманном*. Согласно этим показателям, выделенное время было использовано спец. преподавателями следующим образом:

Использование преподавателями	Минуты	%
50 учебных часов	2250	100
а) разъяснение общих организационных вопросов или вопросов, связанных с обучением	138	6,1
б) контроль работы	186	8,3
в) сообщение нового материала (лекция)	279	12,4
г) разработка нового материала в форме разговоров	773	34,6
д) закрепление нового материала в форме разговоров	142	6,3
е) закрепление нового материала методом повторения и обобщения	278	12,4
ж) упражнения (в рамках самостоятельной дидактической части обучающихся уроков)	8	0,4
з) диктовка и списывание с доски разработанных фактов и зависимостей	177	7,9
и) выделение домашних заданий	42	1,8
к) проверка домашних заданий	14	0,6
л) самостоятельная работа учащихся в рамках учебных уроков	131	5,8
м) потеря из-за начинания обучения с опозданием	77	3,4

На работу, — сказал *Леманн*, — при которой за определенное время ученики без помощи преподавателя преодолевают проблемы, самостоятельным мышлением и действием, — фактически отведено только 5,8% общего учебного времени.

В связи со структурным строением процесса обучения, изложенным в главном реферате совещания, *М. А. Данилов* сделал следующие замечания (изучая вопрос со стороны учебы, о чем в 1961 году у него уже была опубликована небольшая работа):

«Каждому автору совершенно ясно, что процесс обучения всегда направляется на определенную цель и что между его отдельными элементами существует тесная связь.

...против одной или другой схемы, если считать их абстрактным выражением процесса приобретения знаний, способностей и привычек, нельзя возражать. Но такие схемы не обязательно полезны, а даже могут быть и вредными.

В фактической жизни все намного сложнее, и схемы в большей степени упрощают процесс обучения: а) первым моментом обучения является постановка задачи познания, то есть воспроизведение положения, представляющего проблему, вызывающего активность учеников. Без этого невозможен настоящий процесс обучения. Ознакомление с

предместом само по себе еще не вызывает активность, не заставляет учеников активно проводить наблюдение. б) Схема представляет картину линейной неизменной последовательности элементов процесса обучения а это неправильно. Часто полезно начать с «применения» предмета или с решения задачи и т. д. В действительности последовательность элементов скорее спиралевидна. Несомненно и то, что перечисленные в схеме элементы имеют место в процессе учебы. Но их *последовательность определяется логикой процесса учебы*. А логика процесса учебы хотя и определяется логикой предмета, однако не исключительно. Логика процесса учебы — это объективная закономерность процесса учебы, характеризующаяся тем, что каждый шаг в процессе учебы, то есть как наблюдение, так и образование понятий, формирование навыков и привычек, а также практическое применение знаний, являются необходимыми, закономерными и понятными для самих учеников...»

На основе анализа процесса учебы *Йозеф Вана* возражает против некоторых не совсем изолированных друг от друга понятий (обучение, подготовка, воспитание): «Речь идет здесь не только о терминах, но и о таких понятиях, которые предназначенные для выражения познания сути явлений и процессов. Подготовленность и способности учащихся формируются в процессе учебы, в зависимости от того, что человек изучает, и то того, как он это изучает, и от этого зависит формирование его личности, его воспитание!»

Здесь мы должны остановиться на добавлении, сделанное *М. Пенгерский* в связи со способами применения знаний (он сделал свое добавление из-за недоразумения, возникшего может быть вследствие неточного перевода главного реферата): «Может быть, было бы правильным, — сказал представитель Польши, — различать два вида применения знаний. Первый, «теоретический» — состоит в том, что ученики приобретают новые знания главным образом путем вывода, дедукции их из уже известного содержания (главный реферат также говорит об этом). Этот метод уже знали и применяли в Хербертовских традиционных школах. Такое применение знаний не относится к кругу действий, а ограничивается процессом мышления.

К этому виду применения знаний учений относится и тот тип, — о котором упоминает доклад, — когда ученики должны копировать определенную схему мышления. Например, учитель анализирует определенный текст, и по примеру этого ученик анализирует другой текст. Этот тип применения знаний требует уже более сложного процесса мышления, чем простое дедуктивное мышление. Он охватывает уже анализ, сравнение, объединение отдельных частей.

Другая форма применения знаний — это настоящее связывание теории с практикой. Для этого необходимо применение научного закона или целого комплекса различных законов для производственной деятельности направленной на однородное изменение действительности. Таким применением знаний руководствуется социалистическая дидактика (не забывая, однако, и о первой форме применения). Это гармонирует с принципом, по которому целью науки является не только объяснение мира, но и его изменение, улучшение.

В таком применении знаний чаще всего играет роль комплекс разных законов, и отдельные законы могут иметь разное влияние при их применении, они могут ускорять или замедлять получение ожидаемых результатов, могут изменить их взаимоотношение. Раскрытие таких комплексов и последствий их влияния может привести к открытию новых законов.

Такое применение знаний, связанное с активностью, как например рационализация имеет исследовательский характер. Теория не гармонирует с практикой, если упустить из вида весь комплекс законов, действующих в жизни.

Польская концепция о звеньях процесса обучения считает связь теории с практикой необходимым составным элементом и общей предпосылкой дидактической деятельности, и поэтому требует от педагога учитывать этот основной принцип и создать необходимые условия для его применения. Таким образом эта концепция ограничивает односторонние методы, сообщающие готовые знания, и заставляет учителя поддерживать активность учеников, связанную с познанием, создать условия непосредственного контакта с действительностью. А это оберегает преподавателя от вербализма и от представления «энциклопедических» знаний. Конечно очень трудно сократить части отдельных выступлений с таким расчетом, чтобы читатель смог проникнуть в суть спорной проблемы, но все же это единственный путь для освещения сходных или различных точек зрения..

4. Задачи после педагогического совещания

Даже такой фрагментарный обзор материала конференции поднимает множество полуразрешенных или совсем неразрешенных вопросов. Ссылаясь на тезисы съезда пар-

тии, Ласло Матраи обращает внимание на то, что проведение реформы обучения стоит большей частью еще перед нами. Может быть, не будет преувеличением утверждать, — сказал он, — что в области создания необходимых педагогических условий остается также еще много работы.

Зная истинное положение, одним из условий всякого серьезного продвижения является расширение организационных основ науки воспитания.

После этого можно ожидать, — как это выразил Шандор Надь, — что расширится уже имеющаяся связь между теоретиками дидактики и педагогами, занимающимися творческим практическим трудом: представится наблюдать над смелой, инициативной, практикой направленной на развитие обучения и оценивать результаты. И это вероятно явится условием того, чтобы теория «пошла навстречу» экспериментам, при помощи которых практика очевидным образом ищет все лучшие и лучшие решения в области структуры процесса обучения, то есть построения учебных уроков.

За прошедшие десятилетия педагогика стала крупной наукой и, судя по всем признакам, она и останется таковой. До тех пор, пока мы не сделаем все следующие из этого выводы, мы можем лишь перечислять задачи. По сути дела, этим занималось и международное педагогическое совещание.

Последовательность и темпы приближения к научно контролируемому осуществлению этих задач зависят от возможностей и темпов развития науки.

INTERNATIONAL PEDAGOGICAL CONFERENCE IN BUDAPEST

The representatives of the pedagogical institutes of the Soviet Union and those of the people's democracies countries were invited by the Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences under the auspices of the II Department of the Academy to a pedagogical conference for October 4th and 5th 1962.

The main report of the conference on *Structural questions of the didactic process* was made by SÁNDOR NAGY. Its whole text had been published in advance in the 2nd number of this year of the Magyar Pedagógia (Hungarian Pedagogy), and the guests from abroad received it in translation in time. JÓZSEF SZARKA, GYULA FEHÉRVÁRI and ÁRPÁD KISS, delivered correferata to the main report upon invitation.

At the conference M. A. DANYILOV (Moscow), HEINZ LEHMANN (Dresden), M. PENCHERSKII (Warsaw), PAUL POPESCU-NEVEANU (București), JOZEF VANA (Prague), HRISTO VASILJEV (Sofia) foreign, SZILÁRD FALUDI, LÁSZLÓ FARAGÓ, LÁSZLÓ GÁSPÁR, BÉLA JAUSZ, FERENC JUHÁSZ, LÁSZLÓ KELEMEN, ISTVÁN SZOKOLSZKY, JUDIT VERESS Hungarian participants were contributing. JÓZSEF BÁNFALVI had sent in a written contribution. The Pedagogical Committee held an additional continuous extended session on November 19th so as to give a hearing to those Hungarian participants who had no possibility of remarking in the course of the two day's conference. This meeting was conducted by JÓZSEF SZARKA, its issues were summed up by SÁNDOR NAGY. FERENC ÁBENT, GYÖRGY ÁGOSTON, LÁSZLÓ BALASSA, ISTVÁN BORI, LAJOS HORVÁTH, SÁNDOR KOMLÓSI, LÁSZLÓ KÖRTVÉLYESI, LAJOS MAKAI, EMIL MOLNÁR, LAJOS SZATHMÁRY, ALFRÉD TEMESI, GÁBOR TÓTH joined in discussion:

Preliminary steps in the conference were taken by an organizing committee consisting of certain members of the Pedagogical Committee; in its successful accomplishment MÁRTON FARKAS took part on the authority of the II Department, and GÁBOR TÓTH as invited in particular.

The foreign and Hungarian guests were greeted by LÁSZLÓ MÁTRAI on behalf of the Presidency of the Hungarian Academy of Sciences. In the large audience representing all strata of the pedagogues JENŐ LUGOSSY, deputy minister, too, was present.

The material of the international pedagogical conference will be published by the Pedagogical Committee in Hungarian. As much as the extent of a report permits, parts of it should be emphasized hereby, grouped round a few important problems.

First of all, independtly of the progress made in the matter discussed, *the mere fact of holding the international conference* itself is to be appreciated on the basis of its perspectives promising in two directions.

It is the first notable evidence that the Hungarian Academy of Sciences turns with a greater readiness than did so far to stand by the science of education, reckoning with the consequences of the reality worded by LÁSZLÓ MÁTRAI in his opening speech as follows:

In the years gone the by board of the II. Department of the Hungarian Academy of Sciences repeatedly dealt with the situation, problems and perspectives of the science of education. This is to be perfectly understood in such era in which social responsibility for this science is growing considerably compared to anything happened so far, consequently its weight and influence has necessarily to grow...

But the perfect understanding of the participants of the conference expressed so often has to be qualified to be full of promise in the desire that an international organization and coordination of pedagogical researches are urgently needed, at least in case of certain spheres of problems. It has been stated very often by us as well as by others that institutes of peoples living in neighbourhood of one another are working hard in solving similar problems without knowing the results or cares of one another, without making an attempt at joining forces there where it would obviously shorten experimental phases, render results more reliable.

Accordingly, one may, without moving excessively off the reality, think that, in solving quite a number of such new problems as have been drafted by the conference and — a few of them — will be detailed in the following passages, the educational practice may rest on a scientific orientation more reliable and more controlled than so far.

1. *Securing Pedagogical Conditions for the Reform of Public Education*

Participants of the conference are dealing with the reform of public education, within this with the structural analysis of didactics as an *object*, and as a *way and means* seen together with the object. New objects and tasks may not efficiently be set by referring to an out of date means system.

There come into the limelight — said LÁSZLÓ MÁTRAI right at the opening of the conference — those research tasks that are destined to create the *pedagogical conditions* of putting the law (III. 1964) into force on a level as high as possible. SÁNDOR NAGY added to it forthwith as follows:

The law of the government of our People's Republic connected with the school reform clearly determines the perspective standing before our schools. We have to educate active, initiative, creative people partaking in building socialism with useful work. For this it is, of course, an indispensable condition the *creative nature of the school work*, such further development of instruction — education that the *creative work* should form the basis of shaping personality, of the communist education.

For this, however, the method of school teaching until now has to be changed.

In realizing the school reform, in creating the new school, the clue to further successes in decisively in the hands of the pedagogues. . . The *most modern objects of education cannot be realized with old, often out of date means* — said GYULA FEHÉRVÁRI. And ISTVÁN SZOKOLSZKY attempted to delineate the picture of a class learning by working. We have to pass beyond — he said — the deplorable opinion inveterated deeply that activization of the pupils means to draw them into collective work by way of conversation. We have to go beyond this standpoint and lay stress upon the work of the pupils with own exertion. Situations are to be created in which not a common work in the traditional sense of the word is going on but the pupils work independently, do work by writing, measure, construct, make observations, do all school work according to a plan independently. In the meantime the pedagogue is going about among the forms keeping an eye on how work is going on, controlling, evaluating and helping if need be.

The way of looking at the new tasks and didactic process essentially different from that till now appears together also in the manifestations of the foreign participants.

About the question of reorganization of school system and parallel of the improvement of didactic process M. A. DANYILOV was addressing in general.

The specialists — he said — study the didactic process with particular attention. In the Soviet Union where the transformation of the school system started before more than four decades. . . schools endeavour to equip the new generation growing up with real scientific knowledges, to arouse and establish in *every pupil* lastingly the interest in science, the love of science, to make creative work attractive for them and to qualify them for certain trade. Schools endeavour to improve in general in the pupils the ability of using their knowledges in life with adeptness and economically and to familiarize them with the bases of the dialectical materialistic ideology. . .

We are recalling still hereby some characteristic statements of other foreign contributors proceeding from manifestation of general facts towards mentioning more specific problems.

POPESCU-NEVEANU emphasized that, in socialist countries, schools did the long way of the development and renewal in a short time. We are advancing constantly, the mass of the knowledges acquired in school keeps growing from year to year, the level of development of the pupils in all directions improves in the same way owing to the increasing efficiency of education. The situation, however, is that schools have to satisfy, new, greater requirements. The rate of development of the school, that of the improvement of tempo achievements is still obviously behind the rapid stroke of the development of society, science and technics. . . .

A situation took shape with us — HEINZ LEHMANN is arguing — that certain teacher were of opinion that everything would be solved by school reform, new law, new curricula and textbooks i.e. people would be changed by them. It is not evident for every man even that today either that the new objects of new law and education will only be effective if every pedagogogue in every lesson brings something qualitatively new and better into the didactic — educational process.

By the other three foreign contributors one or the other side of the problems was elucidated.

HRISTO VASILJEV, concerning to the general school is stating that there mainly the development of mental abilities — attention, observing power, memory, imagination, thinking, etc. — is to be promoted. That is one of the fundamental tasks very important from point of view of success in general schools. One of M. PENCHERSKIF's many important statements, too, emphasized this side of the school pedagogy. According to it the reform of the plan of tuition (curriculum) has to be based upon the creation of such a connection between theory and practice as secures that the knowledges of the pupils required in school should serve for means of analyzing phenomena seen in everyday life, and they should be the factors of intellectual development and ideology of the pupils. The instruction has to direct the pupils' thinking, to help them in putting questions and in making out the answers, to develop the ability of valuation and choice in them, to further in them the shaping of the claim to a personal participation in the process of social development as well as in the cultural development of the country and the whole world. At last the Czech JOSEF VANA devoted all his lecture to the analysis of the process of learning reasoning as follows: The education of the new personality is the essential constituting element for building the communist society. If we want to attain that the science — that takes off the spontaneity in the socialist and communist society in every respect, — should lend efficient aid in solving problems connected with the education of the people of the new social epoch and lead to such perceptions on the basis of which the educating activity may be directed successfully, then we have to break with the traditional solution of pedagogical problems, to go beyond the empirism and subjectivism until now, to learn from other, fast developing fields of the science, to utilize the technics so developed today, to look for new ways, to work out new methods. . . The aptitude to be reshaped is identical with the ability of learning, of acquiring the new attitude and the new habits. The idea of learning spreads over all such areas and forms of human attitude that shapes themselves or develop, respectively, under the effect of experiences. . . Therefore, he deems to be decisive dealing thoroughly with the psychology of learning, and its considering it at the analyses referring to the didactic process.

2. Overall Sense of Modernization

He who has read attentively the problems touched in point one, cannot have any doubt that the practical modern realization of the didactic process may not be explained in a way that *modernization* should extend only to certain components of the process. And what is more, evidently, it is not going only about instruction.

SÁNDOR NAGY has already emphasized that the object of analysis is the didactic process *in its entirety*. In order that this process should grow a *creative work* on a higher level than it is at present, not only structural relations, but also *conditions of way of looking* must be born in mind. He also mentioned that endeavours of modernization spread over the entirety of the education; it would not be expedient to look simply for its conditions only in the didactic process.

This latter standpoint has been stressed by JÓZSEF SZARKA in his lecture: The questions of modernizing the didactic and educational process are contiguous. The points of contact and connection are obvious here, the didactic process, namely, is part of the process of education. "It seems — he said — that the passivity of the pupil, the methods inciting to passivity, to one-sided reception are criticized and censured from point of view of the instruction, only more exactly, of the intellectual education, though they might be censured, at least so much, also from point of view of moral education. . ."

From among the Hungarian contributors just one remark of SZILÁRD FALUDI should be mentioned here. He has been arguing that the modernization of the didactic process can really be carried out only if its requirements have already been taken into consideration at working up the *substance of the instruction*. Are fundamental expertnesses and promptitudes not developing in a satisfactory way? Has instruction no satisfying educational effect? Why is that so? It is so because instruction is often "broadly" interpreted, it is only this that is regarded also instead of education; it is not taken into consideration that instruction is a part and means of the education.

The foreign participants deal with the problem more in detail or more sparingly according to their choice of subject. M. A. DANYILOV mentions only so much that it is a task not be put off any longer to work out a general elaborate theory of instruction and education. The essence of the question, the unclear state of the whole and the part of the taxological point of view has been made clear by JOZEF VANA: . . . pedagogy is, essentially, divided into two parts, the one is didactics, the theory of the process of instruction, i.e. of the process in the course of which pupils acquire knowledges and aptitude; the other is the theory of education, in the range of which all the constituent elements of education are studied with the exception of the intellectual one which is treated of in didactics, in the theory of instruction. But do pupils not acquire certain knowledges and habits also in the course of the moral and aesthetic education? And is it not the task of instruction to meet all the relations of education and the many-sided development of pupils?

He upholds the view that, if people approached the systematization of phenomena belonging to the scope of education from the side of learning, they would attain considerable progress surely in two lines: on the one hand, there would be no need for dividing a homogeneous process according to different points of view, on the other, the possibilities of a scientific examination of the whole process, or of one of its components, respectively, would be growing.

The overall importance, of modernization bearing on the whole range of the education, has been emphasized by several Hungarian contributors, too.

3. Didactic Process and Learning

According to SÁNDOR NAGY's definition, instruction is a *joint work of educator and of all the pupils*. As such it requires, and more emphatically than so far, the trend towards learning (and not towards the form of imparting). *Motivation*, SÁNDOR NAGY said for example, is an instruction-psychologic relation of didactic process, and as such, *is more important than we could point it out so far* (it is about the motivation of learning). In the introductory lecture motivation and object have been brought into connection, applicability and the importance of application have been emphasized. The known structural components of the didactic process (1. confronting pupils with the facts, observation, gaining experiences, 2. analysis, 3. abstraction, generalizations, 4. consolidation, fixing, systematization, 5. application, 6. control) were presented thus, in such a systematic division

hat the first four, subordinated to the main idea of *acquisition of knowledges*, and the *application* have been opposed as such a main requirement the proportion of which has to be improved within the whole. With all the components independent activity, the possibility of collective work, etc. have been referred to.

JÓZSEF SZARKA set forth the necessity that *learning should grow an intelligent activity of creating nature*, and the educative efficiency of instruction should increase by it. He, concretely, sees the most essential structural modernization of the process of education in the fact "that, against the methods of ethical verbalism flooding everything with words and insisting one-sidedly on influencing consciousness, the practice, the action, the behaviour in concrete situations, the proof of moral courage get place. . . It is not only a structural question. . . It is the question rather of the way of looking, the substance, the general methodology but, expressly, that of the quality of the structure of process, too. . ."

GYULA FEHÉRVÁRI, too, thinks of utilizing certain results of the independent learning when analyzing the tendency of the so-called "extending" the instructional process mentioned by SÁNDOR NAGY: Our pupils acquire masses of knowledge elements, experiences both during and after school-hours (home surroundings, work in youth organizations and in factories, radio, television, film, readings, etc.). One has to reckon with all these. We have to take notice that school, alone, is not able to teach pupils everything, cannot form people entirely accomplished, therefore one of the important criteria of the success of its work *in what measure is able to grow directing in the social effect-ensemble*, referring this effect to both the time of schooling age and the period after finishing school. By this thought stress is laid upon the importance of developing inner forces, abilities.

ÁRPÁD KISS, making known the issues of the observations belonging to the scope of valuation, has pointed to changes occurred to pupils as for the basis of valuation. The pedagogical work, by all its nature — he said — is such as its efficiency cannot be evaluated by the aid of proceedings suitable to other kinds of work. Since all its results have to be seen and established in children, in pupils, the work of the pedagogues, too, can incompletely be qualified on the basis of the external observation. The fact that the pedagogue was working well has to be measurable upon the thinking more developed of the pupil, on his knowledge increased, on his behaviour more conscious and more socialized, on his moral views, on higher level of his ideology, taste and claims. Consequently, in the first place, the pedagogue himself (herself) has to get aid so as to able to appreciate his work like this.

The connection between the didactic process and the substance of instruction is emphasized by SZILÁRD FALUDI, the necessity of making pupils act independently in all the possible directions by ISTVÁN SZOKOLSZKY, in teaching a subjects the analysis of operation systems adequate to the logic of the subject, the introduction of pupils to these operations by LÁSZLÓ KELEMEN, the importance of motivation by LÁSZLÓ GÁSPÁR, some results in learning cwing to working out new working methods by JUDIT VERESS, the significance of the role of sentiments by FERENC JUHÁSZ. In connection with teaching mathematics, LÁSZLÓ FARAGÓ has said as follows: "The formula of not to do anything instead of them (pupils) they are able to do, applied to our subject has to be rephrased thus: here the pupils have to do all, for we cannot do anything instead of them."

Divergences though might have been in turn of mind of the respective Hungarian contributors, the conference took stand on such learning as affords the strongest stimulation and aid to independent work.

In order to make manifest as how vivid this problem is also in other countries, we impart hereby Heinz Lehmann's report of using up time about 50 lessons with 18 pedagogues. According to this the subject teachers used the time at disposal as follows:

	Minutes	Per cent
50 lessons used by the pedagogues for	2250	100
a) explaining general organization questions or those connected with teaching	138	6,1
b) controlling work	186	8,3
c) imparting new matter (lecture)	279	12,4

	Minutes	Per cent
d) working up new matter in the course of conversation	778	34,6
e) fixing new matter in the course of conversations	142	6,3
f) fixing new matter in form of repetition and summary	278	12,4
g) practising in the framework of independent didactic part of the lesson	8	0,4
h) dictating facts elaborated and coherences, or copying from blackboard	177	7,9
i) setting homeworks	42	1,8
j) controlling homeworks	14	0,6
k) independent work of pupils done during the lesson	131	5,8
l) because of late beginning of teaching have gone lost	77	3,4

For such work — said *Lehmann* — in the course of which pupils get the upper and of their problems without being helped by teacher and thinking independently for given time, they used essentially only 5.8% per cent of the lesson.

In connection with the structure of didactic process reviewed in the main report, *I. A. DANYILOV* has remarked (examining the question from the side of learning, about what a work of his was published in 1960) as follows:

All authors perfectly understand that the didactic process tends towards definite objects at all times, and there is a close connection among its elements.

... one scheme or the other when considering it as the abstract expression of the process of acquiring knowledges, aptitudes and habits, cannot be objected to. But the schemes like these are not useful by all means, even may be harmful.

In real life everything is more complicated and the scheme simplifies the didactic process to a high degree; a) the first phase of instruction is setting the problem to be known, i.e. bringing about the situation denoting the problem eliciting the inner activity of pupils. No real didactic process can exist without it. Facing things in itself still does not bring about the activity, does not get one to do active observation; b) the scheme produces the image of *unchanged*, linear succession of the elements of didactic process and this, however, is wrong. Often it is useful to begin with the "application", or with the solution of the problem, etc. In reality the succession of the elements is rather spirallike. There is no doubt about it either that the elements enumerated in the scheme are found in the process of learning. But *their succession is determined by the logic of the process of learning*.

The logic of the process of learning is determined indeed by the logic of the subject, but not exclusively. The logic of the process of learning is the objective conformity to rules of the process of learning characterized by the fact that every step of learning of the pupil, i.e. both the observation, the acquirement of the facts, the formation of notions, the development of aptitudes and habits, and the practical application of the knowledges are necessary, lawful, fruitful and comprehensible to the pupils themselves. . .

On the basis of the analysis of the process of learning *JOZEF VANA* is objecting to certain notions not clearly separated (instruction, training, education): "It is not merely about technical terms hereby but about such notions as are destined to express the acquiring of the knowledge of phenomena and processes in their essence. Aptitudes and properties are shaped in the process of learning, from what one is learning and on how one learning depends the development of one's whole personality and education."

At this point we have still to touch upon an addition *M. PENCHERSKIJ* has thought necessary to set forth (partly may be owing to the inaccurate translation of the text of the main report, so through a misunderstanding) in connection with the kinds of *application of knowledges*.

It would be perhaps good — said the Polish delegate — to distinguish two kinds of the application of knowledges. The one, the "theoretical", one means that pupils, mainly by way of inference (the lecture is about this) gain new knowledges, in particular from the substance known, by deduction. This mode of application of knowledges has been known and applied already in Herbart's traditional school. An application of knowledges like this does not belong to the scope of action, but is limited to the process of thinking.

To this kind of the application of knowledges belongs still that type of application mentioned in the lecture in which the pupil has to imitate a prescribed scheme of thinking e. g. the teacher analyzes a certain text; and the pupil analyzes another text patterned after that. This type of application of knowledges requires more complicated operation of thinking than the simple deduction. This embraces already analyses, comparison, integration of separate parts.

Another form of application of knowledges is the real *coupling of theory and practice*. The application of a scientific law, or of a whole complex of various laws tending to an alteration of a certain kind of the reality, to productive activity is needed for it. It is the application of knowledges like this that the socialist didactics keep in view (not forgetting its first form either). It is in harmony with the principle that the object of science is not only to explain the world but also to change and improved it.

In the application of knowledges like this a complex of various laws plays role most often and certain laws may act in different ways in the course of their application; may accelerate or retard taking place of results waited for, may alter their interaction. Discovering a law complex like this and consequences of its effect may lead to discovery of new laws. Such application of knowledges combined with action is of researching nature e. g. the rationalization. Theory is not in harmony with practice if it does not take into consideration the whole complex of all the laws acting in the reality.

The Polish conception of the links of didactic process regards the connection of theory and practice as an indispensable constituting element and general condition of didactic activity; therefore it makes obligatory for the pedagogue to take into consideration this basis principle and the creation of relations necessary to its application: In this way it restricts the one-sidedness of the methods imparting ready knowledges and compels the teacher to stimulate the pupils' activity connected with knowledges, to create the relations of the direct contact with the reality. Thus the same preserves it from verbalism and from imparting encyclopedic knowledge. . .

It is of course very difficult to abridge detached parts of lecture so that the reader should be able to look in the essence of the problem discussed: it is, however, the unique way to clear up views agreeing or differing in certain regards .

4. Tasks after the Conference

A survey however fragmentary of the material of the conference like this raises masses of joint problems solved or unsolved. LÁSZLÓ MÁTRAI, reminding the guiding principles of the party congress, calls attention to that the realization of didactic reform follows for the most part hereafter. It is perhaps not exaggeration to state — he said — that *there is still very much to do regarding the creation of the necessary pedagogical conditions*.

Knowing the situation, one of the conditions of all considerable progress is broadening the established bases of the science of education.

It is to be expected that — as SÁNDOR NAGY expressed — the connection of the theoretical scientists of didactics as well as of the pedagogues working creatively in practice existant also in the course of the works so far becomes wider, in the future that there opens possibility of observing the practice acting initiatively and courageously of evaluating the results. And surely this is the condition also that the theory should go to meet experimentings with which the practice looks obviously for better and better solutions regarding the structure of didactic process and the building up teaching lessons respectively."

Pedagogy grew a great science during the last decades and, to all appearances, so it remains. As long as we do not draw all conclusions of that, we only can tell over tasks. The international conference, too, has done essentially so. As to in what order and in what pace can we come nearer to their realization, controlled scientifically, it depends on the possibilities and quickness of the development of science.

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОЧЕГО СОЗЕЩАНИЯ, СОСТОЯВШЕГОСЯ В БУДАПЕШТЕ 4-ГО И 5-ГО ОКТЯБРЯ 1962 Г.

<i>Ласло Матрай</i> : Вступительное слово	1
<i>Шандор Надь</i> : Вопросы структуры процесса обучения (короткое резюме главного реферата)	2
<i>Йозеф Сарка</i> : (корреферат): Вопросы совершенствования процесса воспитания	9
<i>Дюла Фехервари</i> (корреферат): Методические вопросы современного подхода к процессу обучения	13
<i>Арпад Киши</i> (корреферат): Некоторые результаты исследования итогов работы	18
<i>М. А. Данилов</i> (Москва): Актуальные проблемы исследования процесса обучения	25
<i>М. Пенгерский</i> (Варшава): Эксперименты польских школ в деле совершенствования процесса обучения	34
<i>Й. Вана</i> (Прага): Проблема учбы	47
<i>Хр. Васильев</i> (София): Продуктивность урока при обучении в общеобразовательных школах	53
<i>П. Попеску-Невеану</i> : Некоторые результаты педагогической работы Румынской Народной Республики	63
<i>Х. Лехманну</i> : Об увеличении активизации и самостоятельности в школьной учебе ..	68
Выступления отечественных участников совещания: <i>Силард Фалуди, Иштван Сокольски, Ласло Келемен, Юдит Вереш, Ласло Фараго, Юхас Ференц, Ласло Гашпар, Йозеф Банфалви</i>	
	73
<i>Шандор Надь</i> : Подведение итогов	101
<i>Бела Яус</i> : Заключительное слово	108

CONTENTS

MATERIAL OF THE INTERNATIONAL PEDAGOGICAL CONFERENCE HELD ON OKTOBER 4TH AND 5TH 1962 IN BUDAPEST

<i>László Mátrai</i> : Introductory words	1
<i>Sándor Nagy</i> : Structural questions of the didactic process (Short summary of the main report)	2
<i>József Szarka</i> (correferatum): Questions of modernization of the educational process	9
<i>Gyula Fehérvári</i> (correferatum): Methodical questions of modern conception of the didactic process	13
<i>Árpád Kiss</i> (correferatum): A few results in the examination of achievement level ...	18
<i>M. A. Danyilov</i> (Moscow): Modern research problems of the didactic process	25
<i>M. Penchersky</i> (Warsaw): Experiments in Polish schools for modernizing the didactic process	34
<i>J. Vana</i> (Prague): Problems of learning	47
<i>Chr. Vasiljev</i> (Sofia): Achievements during the lesson in general school education	53
<i>Popescu-Neveanu, P.</i> : Some achievements of the pedagogical work in the Roumanian People's Republic	63
<i>H. Lehmann</i> : Towards greater independence and activity in school learning	68
Contributions of <i>Szilárd Faludi, István Szokolcsky, László Kelemen, Judit Veress, László Farágó, Ferenc Juhász, László Gáspár, József Bánhalmi</i> participants from Hungary	
	73
<i>Sándor Nagy</i> : Summing up	101
<i>Béla Jausz</i> : Concluding words	108

Ára: 10,— Ft

Előfizetés egy évre: 36,— Ft

INDEX: 25.552



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST