

AZ OKTATÁSI FOLYAMAT KORSZERŰSÍTÉSÉNEK STRUKTURÁLIS KÉRDÉSEI*



Az oktatási folyamattal kapcsolatos nézeteink az elmúlt másfél évtized folyamán lényeges változásokon mentek keresztül. Minőségileg új filozófiai-világnézeti bázisról kiindulva közelítettük meg a folyamat mibenlétének, szerkezetének, szervezeti formáinak és a benne alkalmazott módszereknek a kérdését. A didaktikai elmélet ismételten lépéseket tett annak érdekében, hogy az oktatási folyamattal kapcsolatos tudnivalók didaktikai törzsanyaga tovább differenciálódjék s egyre alkalmasabbá váljék arra, hogy a gyakorlatban hatékony legyen.

E munkálatok eredményeképpen jelentős változásokon ment keresztül az oktatási folyamat konkrét értelmezése, tervezése és levezetése az iskolai munka gyakorlatában. A pedagógus továbbképzés és a pedagógiai sajtó éveken át ismételt erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy az oktatási folyamat korszerű felfogása minél inkább belekerüljön a pedagógiai közvéleménybe, minél szélesebbkörűen hasson. Alkotó módon dolgozó pedagógusok viszonylag széles köre végzi ma már oktató tevékenységét egyre nagyobb tudatossággal azoknak az összefüggéseknek és törvényszerűségeknek ismeretében, melyeket a didaktika az oktatási folyamattal kapcsolatban feltárt.**

A fejlődés kétségtelen tényei ellenére napjainkban ismételten szükségessé válik az oktatási folyamat kérdéseinek megvizsgálása. Abban a történelmi helyzetben, melynek pedagógiai szempontból az a fő jellemzője, hogy a nevelés szocialista hatékonyságának növelése érdekében közelebb kell hozni az iskolát az élethez, össze kell kapcsolni az oktatást a termelő munkával, tovább kell korszerűsíteni a tananyagot, s általában további lépéseket kell tenni a szocialista értelemben vett munkaiskola kialakítása érdekében, természetesen ismételten felmerül a kérdés: mennyire tekinthető differenciáltnak az oktatási folyamatra vonatkozó elméleti álláspont, milyen

* A folyó év októberében megrendezendő akadémiai pedagógiai munkaértekezlet referátuma, melyet három korreferátum egészít majd ki az oktatás módszereinek jelenkori problematikájáról, az oktatás nevelő hatékonyságának emeléséről, s az oktatás eredményességére vonatkozó felmérések néhány tapasztalatáról.

** *Oktatáson* a referátum szerzője a tanár és a tanulók együttes, közös iskolai tevékenységét érti, oktatási folyamaton pedig e közös tevékenységnek azt a hosszabb; több egymással összefüggő tanítási órára kiterjeszkedő szakaszát, melyben az ismereteknek egy viszonylag körülhatárolt, egységes körét feldolgozzák, s az ezzel kapcsolatos jártasságokat és készségeket kialakítják. Ez az értelmezés egyrészt a folyamat hagyományosan bipolárisnak nevezett jellegére kíván utalni s a tanulók aktív tevékenységét ennek szerves részeként (aspektusaként) fogja fel, másrészt e folyamatot — strukturálisan — az ismeretelsajátítás és alkalmazás ciklikus váltakozásának tekinti.

értelemben kell ezt az új helyzetben tovább fejleszteni, és mennyire tekinthető tömegesnek a helyes didaktikai álláspont gyakorlati alkalmazása?

Meg kell állapítani, hogy az oktatás és termelő munka összekapcsolása által előidézett merőben új pedagógiai helyzetben természetesen egész sereg kutatási feladat merül fel az oktatási folyamat eddigi törzsanyagának továbbfejlesztése tekintetében; de legalább ilyen súlyú feladat jelentkezik abban a vonatkozásban is, hogy az oktatási folyamat helyes értelmezése és egyre alkotóbb tervezése a jelenleginél sokkal szélesebbkörűen valósuljon meg.

A didaktika elméleti művelőinek és a gyakorlatban alkotóan dolgozó pedagógusoknak az eddigi munkálatok során is meglevő kapcsolatát nyilvánvalóan még tovább kell szélesíteni, s ugyanakkor ösztönözni és biztatni kell a gyakorlatot, hogy — felhasználva a már rendelkezésre álló elméleti anyagot is — bátran és kezdeményezően tevékenykedjék az oktatás továbbfejlesztésén. Ezzel egyidejűen pedig az elmélet többirányú és határozott továbbfejlesztése útján mintegy „elébe kell menni” azoknak a kísérletezéseknek, melyekkel a gyakorlat szemmel látható módon keresi az egyre jobb megoldásokat az oktatási folyamat szerkezetére, illetve a tanítási órák felépítése tekintetében.

Amikor ma, az iskolareform által meghatározott feladatok összefüggésében, az oktatás és termelő munka összekapcsolása által determinált új helyzetben az oktatási folyamat korszerűsítésének kérdéseiről beszélünk, szükséges mindenekelőtt néhány általános összefüggésre utalni, hacsak nem akarjuk a kérdéseket leegyszerűsíteni, az eddigi eredményeket csökkenteni s az ezután teendőket egyoldalúan értelmezni.

Népköztársaságunk kormányának az iskolareformmal kapcsolatos 1961. évi III. törvénye világosan meghatározza azt a perspektívát, mely iskoláink előtt áll. Egyértelműen megszövegezi szocializmust építő társadalmunknak az ifjúság nevelésével kapcsolatos igényét, a Magyar Népköztársaság oktatási rendszerének célját. Ennek alapján nyilvánvaló, hogy tevékeny, kezdeményező, alkotó, a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket kell nevelnünk. Ehhez természetesen nélkülözhetetlen feltétel az iskolai munka alkotó jellege, az oktatás-nevelés olyan továbbfejlesztése, hogy a személyiség formálódásának, a kommunista nevelésnek az alkotó munka legyen az alapja, amint erre a XXII. kongresszus is nagy hangsúllyal rámutatott.

Nem kétséges, hogy az oktatási folyamat helyes értelmezésének, korszerűsítésének problémáit mindenekelőtt erről az oldalról kell megközelíteni. Az oktatási folyamat elméleti kimunkálásának s a folyamattal kapcsolatos koncepció gyakorlati megvalósításának egyaránt abba az irányba kell haladnia, hogy az oktatási folyamat egyre magasabb szinten reprezentálja az alkotó munka jegyeit. Gyakorlatilag azt jelenti ez, hogy egyre magasabb szinten tegye lehetővé a gyermekek és ifjak alkotó munkáját a maga szerkezetének minden szakaszában és egészében.

Ebből máris következik, hogy az oktatási folyamat korszerű gyakorlat megvalósítását nem lehet úgy értelmezni, hogy a korszerűsítés csak a folyamat bizonyos szakaszaira terjedjen ki. Különösen nem lehet úgy, hogy az oktatási folyamat valamely fő mozzanatának némi megváltoztatása, vagy valamelyi más fő mozzanatba való áttételezése lényeges változásokat idézhet elő. Természetesen ilyen feladatok is vannak, illetve lehetnek. Ennél azonban az oktatási folyamat korszerű értelmezése és gyakorlati megvalósítása esetében

jóval többről van szó. Ha elegendő volna csupán ennyit tenni, akkor alighanem komolyan lebecsülnénk azoknak a feladatoknak a súlyát, melyek előttünk állanak.

Hogy az oktatási folyamat a maga egészében, a jelenleginél sokkal magasabb szinten tudja felmutatni az alkotó munka jegyeit, illetve, hogy *maga az oktatási folyamat egyre inkább besorolható legyen az alkotó munka fogalmába*, annak nem csupán strukturális összefüggései, hanem szemléletmódbeli feltételei is vannak.

Közismert dolog, hogy a modern polgári pedagógia részletesen és ismételten beszélt a tanulók alkotó részvételéről a pedagógiai folyamatban. Közismert az is, hogy kísérleti iskolák egész hálózatát hozta létre, melyekben így vagy úgy megvalósítani törekedett az alkotó munkát. Ismételten elmondtuk már, hogy e törekvésekben milyen sok pozitívum van, de nem hallgattuk el azt sem, hogy az általunk megvalósítani kívánt szocialista munkaiskolának ezektől több lényeges vonásban különböznie kell. Annál inkább kell különböznie, mert ezek a polgári értelemben vett modern iskolák részben osztályfunkciójuknál, részben ezzel összefüggő világnézeti-politikai okok miatt csakis részlegesen tudták és kívánták az alkotó gyermeki munkát megvalósítani, mi pedig a szocialista köznevelés által lehetővé tett legszélesebb értelemben kívánjuk ezt megtenni. Ott az alkotó munka sok esetben a korszerű műveltségi anyag szintjének megengedhetetlen csökkentésével, de mindenesetre az elmélet és gyakorlat határozott elszakításával járt volna együtt (amint ez különösen *Kerschensteiner* esetében vált nyilvánvalóvá); nálunk — ellenkezően — az elmélet és gyakorlat szoros összekapcsolását eredményezi.

A leglényegesebb azonban az, hogy a szocialista munkaiskola megvalósulása folyamán az alkotó munka, mint igény, a legszélesebb értelemben kiterjed valamennyi tanulónkra, s így történelmileg első ízben teszi nemcsak lehetővé, de szükségessé is a tanulói aktivitásnak már sokat hangoztatott, de kielégítően mindmáig el nem ért megvalósítását.

Ez szervesen következik világnézetünkől, mely nem egyszerűen a világ megmagyarázásának, hanem alkotó megváltoztatásának életszemlélete, s következik — ezzel összefüggésben — társadalmunk objektív fejlődési igényeiből, amely igények a tevékeny, alkotó emberre irányulnak.

Ugyanakkor, amikor ezt elvileg könnyű belátni és csekély kivételtől eltekintve mindenki belátja, ennek következményeit a pedagógiai folyamatra nézve még korántsem tudja mindenki levonni. És éppen ezen a ponton válik nyilvánvalóvá, mit jelent az, hogy az oktatási folyamatról beszélve nem elégséges annak csupán a strukturális kérdéseiről szólni, hanem azt is hangsúlyozni kell, hogy a korszerűsítéshez elsősorban szemléletmódbeli változás szükséges. Az a szemléletmód szükséges, mely abból indul ki, hogy a gyermek és ifjú nem egyszerűen passzív tényezője a pedagógiai folyamatnak, hanem abban alkotóan tevékenykedő, a maga elképzeléseivel, vágyaival, tapasztalataival, ismereteivel azt eleven módon formáló tényező; hogy — ami az ismeretszerzést illeti — nem befogadója egyszerűen az ismereteknek, hanem azok kimunkálásában és alkalmazásában alkotóan kell részt vennie.

A gyermek és ifjú szerepének az oktatás folyamatában történő olyan értelmezése, mely lehetővé teszi, hogy az oktatás a nevelő és tanulóközösség *együttes, közös munkája* 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.

Mindez távolról sem jelenti azt, mintha azt hinnők, hogy itt csak a gyakorlatnak vannak teendői, az elméletnek pedig nem. Erről szó sincs. A didaktikának az eddigieknél jóval többet kell tennie annak konkrét kimunkálása érdekében, hogy a gyermeki munka lehetőségeit a különböző iskolai szakaszokban, a különböző fejlődési ciklusokban feltárja, annak gyakorlati megvalósíthatóságát elősegítse, s ne elégedjék meg azzal, hogy az aktivitásra vonatkozó — egyébként helyes — tétel általános hangoztatásával elintézettnek tekintse a dolgot. Konkrét módon kell kimunkálnia azt, hogy az öntevékenységek milyen szintjei lehetségesek a különböző évfolyamokban, s ezzel összefüggésben az oktatási folyamat strukturális és metodikai vetületének mely változatait kell szükségesnek tekinteni a különböző ciklusokban. De általában a maga egészében is sokkal többet kell a jelenleginél tennie annak érdekében, hogy a pedagógiai valóságban születő újat támogassa, a tipikusnak tekinthetőt általánosítsa, új megoldásokat maga is sugalmazzon; többet kell tennie annak érdekében is, hogy megvilágosítsa, hogyan javasolja különböző tételeit és elveit a gyakorlatban megvalósítani, hogyan látja lehetségesnek azokat konkretizálni. Ennek szükségessége a didaktika egész problematikájára vonatkoztatható.

Amikor azt mondtuk, hogy az oktatási folyamat korszerű értelmezésének, illetve az egyes tantervi témák feldolgozására nézve kialakított koncepció gyakorlati megvalósításának a strukturális kérdések mellett, sőt azokat megelőzően alapvető feltétele az előbbieken körvonalazni megkísérelt szemléletmód, akkor a továbbiakban még egy olyan kérdést kell szóvá tenni, mely ugyancsak a szemléletmódhoz tartozik: ez a tanulás *motiválásának* problémája. Szervesen összefügg egyébként az előbbivel, de azért külön is szóvá kell tenni.

Az utóbbi esztendőben hazai didaktikai irodalmunk igyekezett propagálni a tanulás motiválásának kérdését, mint olyat, amelynek helyes gyakorlati megvalósulása nélkül eredményes, színvonalas oktatás aligha lehetséges. A motiválás az oktatási folyamatnak elsődlegesen oktatáslélektani vonatkozása, s mint ilyen, nyilvánvalóan még sokkal fontosabb, mint amennyire ezt eddig ki tudtuk mutatni. A motiválás esetében — s ezt a gyakorlatban fokozottan kell a pedagógiai propagandának tudatosítania — arról van szó, hogy jelentősen növelni kell azoknak a pedagógiai szituációknak a számát az oktatási folyamatban, amelyekre az a jellemző, hogy a gyermeki lélekben támadt kérdésekre természetesen bekövetkező feleletként lehet felfogni a közvetített ismereteket. Hogy tehát nem egyszerűen csak közvetítjük azokat, hanem valamilyen lehetséges módon igényt támasztunk azokra nézve a tanulóknak, s ezáltal növeljük az ismereteknek a személyiséggel való kontaktusát, tehát a személyiségre való hatását.

A motiválás kérdését az újabb didaktikai irodalom közvetlen kapcsolatba hozza a célkitűzések problematikájával; a célkitűzés pedig didaktikai értelemben a perspektíva kérdésével függ közvetlenül össze. A perspektívákban nevelésméleti jellegűként tekintett és a közösségi nevelés vonatkozásában oly nagy hatékonysággal alkalmazható tétele természetesen az oktatásban is érvényesíthető és érvényesítendő. Az egy órára, valamint az órák tematikusan összefüggő csoportjaira s valamely tantárgy tanulásának hosz-

szabb folyamatára kivetített közeli, közép és távoli perspektívák — a motiválás alapvető lehetőségeit mutatják meg az oktatásban.

A motiválás sok más lehetőségére is rámutat azonban a didaktikai elmélet. Itt külön is ki kell emelni azt a vonatkozást, amely miatt a motiválás már közvetlenül összefügg az oktatási folyamat szerkezetének kérdéseivel, s ez az *alkalmazhatóság* minél magasabb szintű felmutatása az oktatásban, mint motiváló tényező. Az ismeretek egyre szélesebb körére kiterjedő alkalmazhatóság jelentősen nagyobb életközelségbe hozhatja az oktatást, s általában az iskolát. Ezen a ponton lehet leginkább eleget tennünk annak a mindenképpen jogos igénynek, hogy az iskolában tanultak minél nagyobb százalékára legyen jellemző annak kimutathatósága és kimutatása: milyen „miért?”-ekre és „hogyan?”-okra ad választ az illető ismeret.

Ezen a helyen nem részletezhetjük a motiválás különböző kérdéseit, csak azt akarjuk ismételtén hangsúlyozni, hogy ennek alapvető jelentősége van az oktatási folyamat eredményessége szempontjából. Szükséges azonban néhány szót szólni arról, milyen értelemben befolyásolja az oktatási folyamat szerkezetét?

Ha pl. az alkalmazhatóság kritériumának az eddigieknél jóval szélesebbkörű érvényesítését el tudjuk érni, akkor ez nyilvánvalóan csak azon az úton lehetséges, hogy ne csak magának az alkalmazásnak, mint az oktatási folyamat viszonylag önálló szerkezeti mozzanatának egyre kiteljesedő megvalósulását biztosítsuk, hanem azon az úton is, hogy az ismeretfolyamatok kiinduló pontjai a jelenleginél jóval nagyobb százalékban a gyakorlatból, a termelőmunkából, a mindennapi életből hozott problémák, a gyermeki tapasztalatok, előzetes ismeretek legyenek. Ilyen módon természetesen csökkenő tendenciát mutatnak a „vegytiszta” indukciós folyamatok, amikor is a gyermekek elé közvetlenül vagy közvetetten odatárt tényekből haladunk a szükséges általánosítások felé; viszont növekedni fognak azok a „szabálytalanabb” indukciók, amelyek esetében — a szükséges és lehetséges helyeken — a gyermekek és ifjak korábbi ismereteiből, tapasztalataiból indulunk ki s a tipikusan adottnak tekinthető tényeket tudomásul véve a továbbiakban azt tárjuk eléjük, ami tapasztalataikból hiányzik, azokra az összefüggésekre irányítjuk figyelmüket, melyekre eddig nem figyeltek fel stb. És ezekben az esetekben nem improvizált indukciós eljárásokról lesz szó, hanem arról a rugalmasabb indukcióról, mely figyelembe veszi az adottat s azt közvetíti, ami indokolt. Ebben az esetben nem a tényektől haladunk majd az általánosítás felé, hanem a gyakorlatban adotttól, a gyermeki tapasztalatban már meglévőttől, vagy a gyermekek által korábban valamilyen szinten megismerttől, illetve ennek kipuhatólásából a szükséges kiegészítő tények, tapasztalatok felé s ezek elemzése útján a korrigált vagy újra megfogalmazott általánosítás felé. Ilyen és hasonló felismerések azonban — bár jelentőségük első pillanatra is nyilvánvaló — csak akkor befolyásolhatják a gyakorlatot, ha konkrét kimunkálást kapnak az elméletben; mert általános hangoztatásuk természetesen kevésbé lehet szabályozó jelentőségű a pedagógiai eljárásokat illetően.

Ezen a helyen szükséges kitérnünk egy problémára, melyet az egyszerűség kedvéért a „kitekintés elméletének” lehetne nevezni. Egyes tantárgyainkról beszélve mostanában többször szó esik arról, hogy azok tanítása során (pl. a biológiában vagy más természettudományos tantárgyakban) a mezőgazdasági és ipari vonatkozásokra, illetve alkalmazásokra való „ki-

tekintéssel" kell dolgoznunk. Úgy is szóba kerül a kérdés, hogy különböző iskolai szakaszokban ez a „kitekintés” mennyire legyen intenzív.

Ezzel kapcsolatban lehetetlen egy aggályra nem utalni. Arra ugyanis, hogy ma e kitekintésnél mindenképpen többre kell gondolni. A „kitekintés” semmilyen vonatkozásban nem lehet elegendő. Ha ugyanis csak erről volna szó, akkor nem történe egyéb, mint a jelenleg adott tantárgyi koncepciók némi reformálása s a kitekintések koeficiensének némi növelése. Ez azonban a helyzet alapvető félreértése lenne. Esetenként ugyanis — és mindenekelőtt a természettudományos tantárgyakban — az alkalmazhatóság lehetőségének megnyugtató százalékarányban történő növelése és meghatározása új tantárgyi koncepciót eredményez, a gyakorlatból származó „miért?”-ekre és „hogyan?”-okra vonatkozóan szélesebbkörű válaszokat biztosít, nagyobb motiváltságot tesz lehetővé és egyszersmind gátat vet a túlterhelésnek. Mi más vethetne ugyanis ez utóbbinak gátat, mint annak ismételt felmérése, vajon a sok ismeretre való törekvés és ebből következően a megterhelő és keveset érő emlékezet-gimnasztika radikális csökkentése útján hogyan lehet a közvetlenül alkalmazható ismereteknek garantálása mellett valamennyi többit arányosan és határozottan szelektálni? (Elismerve, hogy természetesen nem minden ismeret alkalmazható közvetlenül az iskolai tanulmányok folyamán; ugyanakkor elismerve azt is, hogy a jelenlegihez viszonyítva a közvetlen alkalmazhatóság arányának a tanulmányi anyag egészén belül feltétlenül növekednie kell.)

Ezen a ponton áttérünk a közelebről vett szerkezeti kérdések tárgyalására, mivel a motiválás problematikája már úgyszólván átvezetett erre a területre.

Amint ez közismert, a didaktikai művek a legáltalánosabban a következő szerkezeti elemeket (fázisokat, mozzanatokat) említik az oktatási-képzési folyamattal kapcsolatban: 1. a tanulók szembesítése a szükséges tényekkel; észlelés, tapasztalatszerzés; 2. az elemzés; 3. az absztrakciók, általánosítások; 4. a megszilárdítás, rögzítés, rendszerezés; 5. az alkalmazás; 6. az ellenőrzés. — E mozzanatokat az általános didaktika mind deduktív, mind induktív kutatási metodikával ismételtén megközelítette és viszonylag részletesen feltárta. Kísérletet tett arra is, hogy e szerkezeti elemek változatos összeshívására, egymásbakapcsolódására vonatkozóan bizonyos elvi eligazítást dolgozzon ki a pedagógiai gyakorlat számára.

Ennek ellenére a szerkezeti elemek változatos összekapcsolása tekintetében még igen jelentős teendői vannak a didaktikai kutatásnak, nem is beszélve arról, hogy a gyakorlatban egyre szélesebben hullámzó korszerűsítési törekvések és a didaktikai kísérletek még olyan szerkezeti elemeket is feltárhatnak, melyeket ma nem ismerünk vagy esetlegesenek tartunk.

Addig is, már a közeljövőben megvalósítható minimális programként azt kell megfogalmaznunk — s ez mind a gyakorlatra, mind az elméletre vonatkozik —, hogy az oktatás előtt álló nagy feladatok hatékonyabb megoldása, az oktatás alkotó tervezése és rugalmas levezetése érdekében a szerkezeti elemekkel kapcsolatban minél szélesebb értelemben végezzük el azokat a határozott korrekciókat, melyek szocialista iskolaügyünk fejlődésének jelenlegi szakaszában gyakorlatilag szükségessé váltak.

Mielőtt azonban ezekről beszélnénk, legalább két általános megjegyzést kell tennünk.

Az egyik arra vonatkozik — s ez az értelmezés ismételten jelentkezik —, hogy az oktatási folyamatról, s e folyamat korszerűsítéséről beszélve semmiképpen sem lehetséges valamely óratípus problematikájára leszűkíteni elgondolásainkat. Nagyon is egyet lehet érteni azzal, hogy az ún. kombinált óra esetében a gyakorlatban kialakult sablonokat végleg ki kell irtani. Azzal is egyet lehet érteni, hogy valaminő újabb sablon kialakulását meg kell akadályozni. Didaktikai mondanivalóink az órára nézve — beleértve a kombinált órát is —, elvileg már az eddigiekben is konstatálták a változatos felépítés objektíve adott voltát s egyben szükségességét. A felépítéssel kapcsolatban a didaktikai irodalomban bemutatott variációk már évek óta a többféle megoldás lehetősége mellett foglalnak állást; erőteljesen tovább kell azonban dolgoznunk azon, hogy a különböző megoldások eltérő oktató és nevelő hatékonyságát az elmélet a jelenleginél magasabb szinten és nagyobb bizonyító erővel tudja kimutatni. — A probléma jogosultságát elismerve, meg kell ismételnünk: *az oktatási folyamat korszerűsítése nem egyetlen óratípus problémája, hanem legalább is valamennyi ismert típusé együttvéve, illetve még ennél is több, amennyiben az egész mindig több, mint a részek egyszerű összege.*

Bármilyen tetszetősnek és könnyűnek tűnik is tehát valami olyanféle javaslat, mely úgy szól, hogy „ennek és ennek az óratípusnak ezt és ezt a részét tegyük ide és ide” s akkor megoldottuk az oktatási folyamat korszerűsítésének a kérdését, tisztában kell lennünk azzal, hogy ez még nem oldja meg a korszerűsítés valóban jelentkező igényét, illetve feladatait. A megoldást csak *a folyamat egészére kiterjedő szemléletbeli, strukturális és metodikai változásokkal együttesen lehet elérni.*

Egy másik általános megjegyzés az eddig is ismert s nyilván a jövőben is érvényes szerkezeti elemek (fő mozzanatok) *arányára* vonatkozik. Ha az oktatási folyamat egészére vonatkozóan általánosított s az imént részletesen felsorolt hat fő mozzanatot az ISMERETSZERZÉS és ALKALMAZÁS két nagy komplex fázisába összefoglaljuk (s erre megvan a jogunk és lehetőségünk), akkor általában megállapíthatjuk, hogy az egészre vonatkozóan — bizonyos javulás ellenére — még mindig nem tudtuk kialakítani a megfelelő arányokat. Ha nagyon leegyszerűsítve akarnánk kifejezni, miről van itt szó, azt lehetne mondánunk: a múltbeli ún. tanuló-iskola esetében az ismeretelsajátítás — bizonyos negatívumok ellenére és bizonyos korlátok között — arányaiban rendkívüli mértékben szorította háttérbe az alkalmazást. Ez az arányeltolódás egészen általánosan tekinthető a múltbeli iskolákban, annak ellenére, hogy történtek kísérletek korrigálására. Elegendő ebben a tekintetben Nagy László 1921-ben megjelent híres művére utalni (Didaktika gyermekfejlődéstani alapon), melyben lépten-nyomon beleütközünk a megismerés folyamatain belül az alkalmazás erőteljes megvalósításába, s abba a törekvésbe, mely az ismeretelsajátítást az alkalmazás által kordában tartja. Az ismeretszerzés — alkalmazás újra és újra ismétlődő ciklusainak hosszú láncolatán belül az utóbbi másfél évtizedben bizonyos javulás következett be az alkalmazás arányának javára. Ez a javulás azonban egyáltalán nem kielégítő. Ha ugyanis arról van szó, hogy a feszített iskolai munkaütem esetében, a feszített tantervi anyag adagolása, illetve feldolgoása során az oktatási folyamat említett nagy komplex ciklusai közül valamelyiknek rövideget kell szenvednie — már pedig a sokféle maximalizmus közül a még mindig fennálló tantervi maximalizmus ezt nap mint nap újra termeli — mindig az ALKALMAZÁS húzza a rövidebbet. Ez a körülmény pedig

kétségtelenül továbbélteti a sokat emlegetett intellektualizmust és akadályozza a szocialista munkaiskola erőteljesebb kialakulását, arról nem is beszélve, hogy akadályozza az oktatás nevelő hatékonyságának emelését.

Arra a következtetésre kell tehát jutnunk, hogy az ISMÉRETSZERZÉS — ALKALMAZÁS nagy komplex fázisaiban gondolkozva, s az oktatási folyamatot — strukturális értelemben — ezek ciklikusan visszatérő és egymásba hatoló váltakozásának tekintve; határozottan és energikusan tovább kell javítani az arányt az utóbbi javára. Nem egyszerűen az előbbi rovására, hanem a kettőjük közötti egészséges arány kialakítására, a teljesítményképes tudás biztosítása érdekében. A megfelelő arány tantervi feltételeit a folyó tantervi munkák során minden áron biztosítani kell; ugyanakkor határozottan propagálni szükséges a kérdést a pedagógiai közvéleményben a megfelelő szemléletmód kialakítása érdekében.

Ami már most az oktatási folyamat egyes szerkezeti elemeit (fő mozzanatait) illeti, ezzel kapcsolatban — a teljesség igénye nélkül — a jelenlegi helyzetben legalább is a következő megjegyzések látszanak indokoltnak:

Általánosan ismert fő mozzanat „a tanulók megismertetése, illetve szembesítése a szükséges tényekkel, az észlelés, tapasztalatszerzés”. Nem érintjük itt az adott mozzanat metodikai vonatkozásában már régóta felmerülő „szakállas” problémákat (szemléltetés), mert pillanatnyilag ezek emlegetése aligha vinne bennünket előre. Az élesség kedvéért két kérdést kell inkább kiemelnünk:

a) Az egyik úgy foglalható össze, hogy az a tényanyag, mellyel tanulóink megismerkednek, s mely elemzéseik és általánosításai alapját képezi, „származását tekintve” még mindig nem mutat elég széles szóródást. A tanórán feltárható tényanyag mellett (nem beszélve most a feltárás bizonyos problémáiról) még egyáltalán nem szerepel elegendő mértékben a tanulók tanórán kívüli tapasztalatainak gazdagsága, középiskolai fokon a termelőmunkában szerzett sokféle tapasztalata, nem szerepelnek korábbi ismereteik se, mint új ismeretek forrásai, vagy legalább is igen szerény mértékben fordulnak ezek elő. Ez a körülmény határozottan csökkenti „érdekeltségüket” az oktatási folyamatban és ez rendkívül nagy baj, hiszen ennek következtében megfelelő arányban csökken érdeklődésük is. Mert nemcsak az az érdekes, ami önmagában véve, spontán módon mutatkozik annak, hanem érdekes mindaz, amihez alkotó módon, meglevő tapasztalataink, elképzeléseink, megoldási javaslataink hozzáadásával hozzá tudunk járulni.

Nincs más hátra, mint ismételtlen utalni ebben a tekintetben arra, amit az általános didaktika a legutóbbi években „A megismerés lehetséges kiinduló pontjai az oktatásban” címmel el tudott modani; itt lényegében az ismeretek alapját képező tények, tapasztalatok körének kiszélesítéséről van szó, hiszen ez is közvetlen összefüggésben van az iskolának az élethez való közelítésével. Az iskolát pedig az élethez közelíteni kell úgy is, hogy a tanórán kívüli és iskolán kívüli életből bevonjuk mindazt a csak részben szervezett vagy esetleges tapasztalatot, mely az iskolai munka dinamikáját és életközelségét fokozhatja. Nyilvánvaló azonban, hogy mindezt nem elegendő általánosságban megállapítani, hanem ismételtlen csak a konkretizálás szükségessége jelentkezik, s itt egyszerűen a didaktikai kutatás egyik nagy közeljövőbeni feladatáról van szó.

b) Ugyanitt szükséges azonban nemcsak arra utalni, hogy a tényanyag, mellyel tanulóink megismerkednek, származását tekintve nem mutat

elég széles szóródást, hanem „feltárását” tekintve mindmáig meglehetősen egyoldalú. Annyiban egyoldalú, hogy főképpen a nevelő tárja azokat a tanulóknak, de csak igen kis mértékben tárják fel ezeket maguk a tanulók. Bizonyos iskolai szakaszokban természetesen érthető, ha a tényeknek a tanulók elé tárásában egészen domináns eljárás az, hogy a nevelő közvetlenül bemutatja (szemlélteti) a tanórán vagy kiránduláson stb. a szükséges tényeket. De lehetetlen ki nem fejezni azt az aggályt, hogy ha ez így történik változatlanul a középiskola utolsó osztályáig, akkor a tanulók öntevékenységre és aktivitására vonatkozó minden megállapításunk csak írott malaszt. Tantervi utasítások készítői, szakmethodikusok és didaktikusok számára egyaránt fel lehet tenni a kérdést: mi indokolja például, hogy bizonyos növényi egyedeket, melyeket már az alsó tagozatban megbeszélünk frontális osztálymunka során (s a munkának ez a jellege itt teljesen indokolt), miért kell ugyanígy megbeszélni a felső tagozatban, sőt a középiskolában is. Miért nem lehet már a felső tagozatban, de legalább a középiskolában esetenként (hangsúlyozzuk: esetenként és indokoltan) csoportmunka vagy egyéni munka során a szükséges tényfeltárást, s a hozzá kapcsolódó elemzést és általánosítást maguknak a tanulóknak elvégezniük? És vajon nem merül-e fel ugyanez a kérdés a történelemben vagy magyar nyelvtanban, a kémiában, vagy a fizikában? Nincs itt másról szó, mint arról, hogy az iskolarendszerben felfelé haladva lassan növekvő, de mindenesetre növekvő mértékben adjunk lehetőséget növendékeinknek arra, hogy mindenkor, amikor erre képesek s amikor a szükséges előzmények adótnak tekinthetők, ők maguk gyűjtsék össze, tárják fel a szükséges tényanyagot. Vagyis, hogy e tekintetben is érvényesítsük végre azt az egyébként régi igazságot, hogy ne végezzünk el helyettük semmit, amit ők maguk el tudnak végezni.

És éppen itt van többek között olyan lehetőség, hogy a lélektan bizonyos eredményeinek közvetlen érvényesítésére gondoljunk. Általános megállapítások helyett, melyek a lélektan pedagógiai alkalmazására vonatkoznak s „kétoldalú egyoldalúságok” helyett, melyek a pedagógia és lélektan kapcsolatát illetően mindkét tudományterületen felbukkannak, itt például határozottan megmutatkozik az interiorizálással kapcsolatos pszichológiai álláspont közvetlen alkalmazásának szükségessége a didaktikai kérdésfeltevésen belül. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az ismeretek minőségének emelkedésével jár együtt a tanulók aktivitásának növekedése a tényfeltárási területén, mivel szükségyszerűen növekszik általa — megfelelő pedagógiai eljárások esetében — az interiorizálás lehetősége; ezáltal emelkedik a megértés színvonalára és nő a konkretizálás biztonsága.

Az elmondottak már előremutatnák abba az irányba, hogy mit mondhatunk a tényfeltáráshoz szervesen kapcsolódó didaktikai célú elemzésekről.

Az elemzések végtelen hosszú sorát, melyekkel a didaktikai folyamatban a különböző tárgyakon belül találkozunk, voltaképpen úgy kell tekintenünk, mint egy-egy mintát a tanuló számára. Mintát, mely lehetővé teszi számára, hogy majd „odakinn az életben” hasonló szituációban, hasonló probléma előtt állva bármikor, amikor a közvetlen pedagógiai vezetés már nem áll mellette, önálló elemzés során meg tudja találni a probléma megoldását. Természetesen itt is az a cél, hogy eljuttassuk oda: csoportosan vagy önállóan a megfelelő színű elemzést el tudja végezni. Az is világos, hogy ha a különböző ún. közismereti tárgyak során még a gimnázium har-

madik-negyedik osztályában is mindig és kizárólag a nevelő magyarázatát hallgatja, a magyarázatban rejlő elemzést veszi egyszerűen tudomásul — legyen ez mégolyan színvonalas is —, feltétlenül ható lélektani törvényszerűségek értelmében egy időn túl oly mértékben válik ebben az őt passzivitásra kényszerítő munkában „telítetté”, hogy e munka hatékonysága egyre csökkenő tendenciát mutat. Egészen más lesz a helyzet, ha már az általános iskola idevonatkozó lehetőségeit felhasználva egyre növekvő számban keresünk alkalmat arra, hogy csoport- és egyéni munkában, a részben önálló és önálló elemzések végzésére mód nyíljon számukra. Természetesen tisztában kell lennünk azzal, hogy csak abban az esetben nyílik valóban mód erre, ha egyes esetekben, amikor ilyen jellegű munkát szervezünk, elvileg hasonló, a frontális osztálymunka kollektív körülményei között már elvégzett elemzések egész sorára lehet támaszkodnunk. Ha ezeknek a korábbi elemzéseknek elégségesen sikerült bizonyos „paradigmatikus” értéket és jelleget biztosítanunk s ezek során sikerült a tanulók képességeit megfelelően fejleszteni, akkor analóg esetekben kísérletet lehet és kell tenni az önálló elemzésekre is.

Elvileg ez egészen világos, alapvető pedagógiai tételekből és mindenekelőtt magából a nevelési célból közvetlenül ki is következtethető, a tapasztalás pedig sok jó megoldást igazolt. Ugyanakkor azonban el kell ismerni, hogy gyakorlatilag nem könnyen megvalósítható. Megvalósításához egész sor feltételt kell biztosítanunk. Mindenekelőtt annak a szemléletnek erőteljes propagálását a pedagógusképzésben és továbbképzésben, mely valóban biztosítja a gyermek és ifjú számára az alapvető jogot a munkában való aktív részvételre; azt a szemléletmódot, mely lehetővé teszi olyan nevelő-növendék-viszony kialakulását, melyet valóban munkatársi viszonyoknak nevezhetünk. Nyíltan meg kell mondani, sokkal könnyebb az idevonatkozó elvi tételeket a priori jelleggel tudomásul venni, mint fáradságos és következetes munkával az iskola hétköznapijain — sokféle kudarccal is eleve számolva — azokat sikerre vinni. Holott ezen múlik minden. És természetesen azon, hogy e tekintetben is sürgősen kimunkáljuk azoknak a lehetőségeknek felfelé haladva egyre bővülő rendszerét, amelyekben a részleges és teljesen önálló elemzéseket be lehet vezetni; ki kell mutatni a tananyag szimptomatikus részeit, melyekkel kapcsolatban ez megkísérélhető, valamint azokat is, melyek — különösen a tantervi koncentráció felső köreiből elhelyezkedett tananyagok esetében — egyenesen köteleznek részleges vagy önálló elemzés biztosítására. Többet kell tennünk ennek érdekében a tantervekben is. Nem mondhatjuk, hogy e tekintetben nem tettünk semmit, de amit tettünk, nagyon kevés. Esetenként értékes előzményeknek a tantervek utasításaiban hiába keressük a következményeit. Csak örülni lehet például annak, hogy az olvasmánytárgyalás esetében a tanterv már az általános iskola III—IV. osztályában lehetőséget nyújt a gyermekeknek arra, hogy bizonyos olvasmányok egészben történő bemutatása után javaslatot tehesse azokra részleges bontásáról. Nyilvánvaló, hogy ezekben az esetekben a korábbi olvasmánytárgyalások során lezajlott hasonló munkát mintegy példának tekintik, olyan előzménynek, mely bizonyos lehetőséget ad a gyermekek számára, hogy kísérletet tegyenek némi önállósággal is elvégezni ezt a tevékenységet. Sajnos, hasztalan keresnénk ennek a kezdeményezésnek a bátor továbbvezetését a tanterv felsőtagozati utasításaiban; holott enélkül, s az elmélet megfelelő idevonatkozó anyagai nélkül a gyakorlat csak nehezen, hosszas erő-

feszítés útján tud majd eljutni ideig. Minden okunk megvan arra, hogy biz-
zunk abban: közoktatáspolitikai és elméleti támogatással ezt a nagyarányú
átalakulást a gyakorlat végre tudja és végre fogja hajtani, s ennek követke-
zményeképpen a nevelők a pedagógiai és pszichológiai törvényszerűségek által
megszabott feltételek között egyre nagyobb önállóságot biztosítanak majd
növéndéiknek. Meg lehetünk győződve, hogy nem a munka rossz értelemben
vett megkönnyülése következik be, hanem éppen a munka felelősségének
és nehézségének növekedése, de ezt a nehezebb munkát — bármilyen para-
doxonak hangzik is — könnyebb lesz elvégezni. Növéndéink egyre inkább
alkotóan dolgoznak majd, saját iniciatíváikat, elképzeléseiket is egyre inkább
érvényre juttatják, saját tapasztalataikat is egyre jobban hozzáadják a
munkához, egyre jobban asszimilálják a feldolgozandókat, egyszóval dolgozni
fognak és egyre kevésbé csupán hallgatni, tudomásul venni, egyszerűen
végrehajtani.

Az elmondottakhoz szervesen kapcsolódik az oktatási folyamatnak
az a fő mozzanata, melyet úgy nevezünk, hogy a szükséges absztrakciók,
általánosítások megfogalmazása. E tekintetben többszörösen elmondtuk
már, mi volna a helyes megoldás. A didaktikai elmélet ismételten utalt arra,
hogy a gyermekeknek és ifjaknak a legfőbb összefüggések felismerése és a
megfelelő szintű elemzések alapján önállóan kell a főbb általánosításokat
megfogalmazniok, vagy legalább is erre kísérletet kell tenniök. Ha ezt nem
tudják megtenni, biztosak lehetünk afelől, hogy nem volt megfelelően dif-
ferenciált az elemzés. Azt aligha kell külön bizonyítani, hogy azok az elem-
zések, melyeket részben vagy teljesen önállóan végeznek el, sokkal inkább
biztosíthatják a viszonylag önálló absztrakciók, általánosítások lehetőségét.

A helyzettel e tekintetben nem lehetünk elégedettek. Még olyan eset
is előfordul, amikor szinte mintának tekintik azt a munkát, melyben a
szükséges absztrakciókat és általánosításokat a tanulók csak tudomásul ve-
szik. Egy írásos feldolgozás során olyan tanítási óraleírást lehetett nem-
rég olvasnunk, melyben ismételten és következetesen visszatérő formulák
voltak a következők: „A nevelő közli a tanulókkal...”, „A tanulók elis-
métlik...”, „A nevelő meghatározza a vadmurok fogalmát...”, „A tan-
ulók tudomásul veszik...” — Lehetetlen ebbe belenyugodnunk akkor,
amikor határozottan tovább akarjuk fejleszteni az iskolai munkát.

Természetesen csak aggodalommal lehet tudomásul venni olyan javas-
latokat is, melyek az utóbbi időben arra irányulnak, hogy a munkaidőn belüli
bizonyos megtakarítások érdekében nagyobb mértékben hagyatkozzunk a
tankönyvekben levő meghatározásokra, általánosításokra („majd ott meg-
találják”). Esetenként ez nem elképzelhetetlen, de széleskörűen alkalmazva
alighanem sokba kerülne ez a megtakarítás; arról nem beszélve, hogy eseten-
ként a régiesen deduktív eljárásokhoz való visszatérést jelenthetné, s ez a
körülmény homlokegyenest ellenkeznék azokkal a célokkal, melyeket iskola-
reformunkkal szolgálunk.

Az elemzéssel és általánosítással kapcsolatban kell szóvá tennünk többek
között azt a kérdést is, melyet az ellenőrzés fő mozzanatával kapcsolatban
még érintünk ugyan, de itt is lényegesnek látszik, s ez a tanulók munkájának
értékelése, minősítése. Nem lehet indokolatlannak tekinteni azt a kifogást,
mely szóvá teszi, hogy az ellenőrzés jelenlegi megvalósítása az oktatás folya-
matában esetenként azt a benyomást kelti, mintha az ellenőrzés „kívül-
rekedne” e folyamaton. Ezért egyesek ma arról beszélnek, hogy az ellen-

őrzést az oktatási folyamat szerves részévé kell tenni (*Moszkalenko*). Ez ugyan elméletileg meglepően hangzik, de el kell ismerni, hogy gyakorlatilag az ellenőrzések periodikus visszatérése — egyéb hiányosságok mellett — bizonyos izolált jelleget kétségtelenül mutat. Az a javaslat, hogy tegyük az oktatási folyamat részévé, ebben az értelemben nem indokolatlan. Az erre vonatkozó javaslatok azonban még erősen megfontolandók.

Ami e tekintetben itt most számunkra különösen fontosnak tűnik, az a következő:

Ha azt kívánjuk, hogy a tények összegyűjtésében, elemzésében és általánosításában tanulóink aktív módon vegyenek részt, akkor természetesen lehetetlen ez irányú munkájukat figyelmen kívül hagynunk, amikor minősítjük őket. Nyilvánvalóan nem volna célszerű azt javasolni, hogy a jövőben csökkentjük a kimondottan ellenőrzési célú didaktikai tevékenység súlyát a minősítés tekintetében, de lehetetlen nem növelni az ismeretszerzés folyamán felmutatott aktivitás megfelelő regisztrálását és honorálását. Indokoltnak látszik, hogy minden önálló kezdeményezést, az elemzésben, a problémák felismerésében, azok megoldásában, az absztrakciók, általánosítások megszövegezésében, az elemzés sok irányú munkájában való eredményes, önálló gondolkodásra és figyelemre valló részvételt feltétlenül beszámítsunk a tanulók minősítésébe. Ez a ténykedés sok esetben többet elmondhat, mint a gondolkodást valamivel kevésbé s az emlékezést nagyobb mértékben igénybevevő „felelés”. Természetesen részletesen ki kell dolgoznunk a beszámítás módjait, de a beszámítás tényének a jogossága önmagában aligha vitatható.

Az oktatási folyamat korszerűsítésével kapcsolatos viták során szóba került az utóbbi időben az a kérdés is, hogy az új anyag megértéséhez szükséges korábbi anyagok felidézése hol történjék? Mivel a kombinált órával kapcsolatban esett erről szó, s elhangzott az a javaslat, hogy az ellenőrzési részben kapjon helyet, szükséges erre néhány szóval kitérnünk. Csak ismételni tudjuk azt a korábban már kifejtett álláspontot, mely szerint itt többféle variáció lehetséges. Van olyan eset, amikor az ellenőrzés során — feltéve, hogy volt ellenőrzés a szóban levő órán — már felidézzük az új megértéséhez szükséges régebbi ismereteket, *de* ez nem ment fel bennünket attól, hogy az új anyag tárgyalása folyamán e felidézést ismételten elvégezve a szükséges kapcsolatokat biztosítsuk. Mivel ez sok esetben szinte kettős munkát eredményez, ezért a megfelelő helyen indokoltnak tarthatjuk azt az eljárást is, mely nem az új anyag tárgyalását megelőzően, hanem annak folyamán végzi ezt el; a folyamatos felidézés során sem mindig egyszerre végzi el, hanem részletekben, a szükséges adagolásban. Tehát nem lehet egyszerűen minden esetre előírni, hogy így vagy úgy történjék. Annyi kétségtelen, hogy az új anyag feldolgozása során felidézett ismeretek minősége és értéke egyes esetekben szintén fontos tényező lehet a tanulók minősítésében.

Ami ezek után az oktatási folyamatnak az eddigiekben nem érintett mozzanatát illeti, ezekkel kapcsolatban itt — a rövidség kedvéért — csak a következőkre kívánunk utalni:

„Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete” c. monográfia a II. rész VI. fejezetében kísérleti jellegű megfigyelésre támaszkodva viszonylag részletesen foglalkozik a rögzítések lehetséges rendszerével, valamint ezek elhelyezkedésével a kombinált órában, s egyszer-

smind kimutatja, hogy a rögzítés különböző strukturális megoldásainak milyen következményei lehetnek az óra nevelő hatékonysága tekintetében.

Amire most külön is rá kell mutatnunk, az egy olyan összefüggés, melyet aligha volna célszerű figyelmen kívül hagynunk, amikor az oktatás korszerűsítéséről gondolkodunk. *Ez az alkalmazásnak* — melyről már eddig is szóltunk — *komplex funkciója* az oktatási folyamatban. Azon a közismert funkción túl ugyanis, 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.

Mi indokolja, hogy az alkalmazással, mint az oktatási folyamat egyik fontos mozzanatával (bizonyos értelemben komplex mozzanatával) kapcsolatban szóvá tegyük ennek a „funkció-halmaznak” a lehetőségét és szükségességét?

Ezt azon a rendkívül fontos szerepen túl, melyet az alkalmazások különböző változatainak az oktatási folyamat egészen belüli kiterjeszkedő tendenciája a teljesítményképes tudás tekintetében betölt, különlegesen indokolja egyrészt a rögzítés, másrészt az ellenőrzés jelenlegi helyzete az ún. közismereti tárgyokban. Aligha tekinti bárki is túlzásnak azt az állítást, hogy a jelenlegi rögzítések és ellenőrzések abszolút többsége mind a mai napig a verbális értelemben vett ún. szóbeli rögzítés és szóbeli ellenőrzés. (Az írásbeliség a rögzítés és ellenőrzés „verbális” jellegén a legtöbb esetben nem változtat.) Egyáltalán nem tekinthető kielégítőnek az a tendencia — sok esetben egyáltalán fel sem ismerhető ilyen tendencia —, mely az „alkalmazó rögzítés” és „alkalmazó ellenőrzés” egyre sűrűbb felbukkanását mutatná, illetve garantálná az oktatási folyamatban. Eltekintve most attól a hibától, mely a közismereti tárgyak jelentős részében egyoldalúan a tényanyag verbális rögzítésére törekszik s még a szükséges „miért?”-eknek sem mindig biztosít megfelelő helyet, s eltekintve attól a számtalanszor emlegetett jelenségtől, hogy a rögzítés esetenként — már rövidege miatti súlytalansága következtében is — formális jellegű, mindmáig egyáltalán nem sikerült eléggé tudatosítanunk az alkalmazás rögzítő jelentőségét. Az oktatási folyamat korszerűsítése határozott fordulatot tesz szükségessé abban a vonatkozásban, hogy az alkalmazások rögzítési funkcióját ne csak mint az alkalmazások „melléktermékét”, hanem mint fő hatási irányát is egyre jobban biztosítsuk, s ezáltal a rögzítés és alkalmazás „mozzanatait” a szükséges és lehetséges esetekben össze is vonjuk. Itt nem új didaktikai felismerésről van szó, hanem olyan álláspontról, mely a didaktikában és metodikában eddig is felbukkant már (elég csupán *Szkatkinnak* „A természetrajztanítás módszertana” c. kitűnő munkájára s ennek az alkalmazást illető fejtegetéseire hivatkozni), a részletes elméleti kimunkálás és a tömeges megvalósítás azonban mindmáig várat magára.

Ami magát az ellenőrzést illeti, természetesen itt is felmerül a kérdés mind a didaktikai és szakmethodikai kutatással, mind magával a gyakorlattal kapcsolatban: miért késik annak a helyzetnek a legszélesebb értelemben való kialakulása, mely egyáltalán nem elégszik meg az ismeretek szóbeli „felmondásával”, hanem csak akkor nyugszik meg, amikor azt is ellenőrizte, vajon alkalmazni, felhasználni tudja-e azokat a tanuló? Már az eddigiekben is emlegettük ugyan, hogy a szóbeli és írásbeli feleleteken túl egyre inkább szükségessé válik az adott ismeretek, jártasságok és készségek

funkcionálásának ellenőrzése gyakorlati feladatmegoldásokban is. El kell azonban ismerni, hogy ezt eléggé határozatlanul és óvatosan tettük. Holott ha igaz az, hogy csak a teljesítményképes tudás ér valamit s a verbális emlékezeti tudás értéke a legtöbb esetben minimális, akkor ebből szervesen következik, hogy az ellenőrzésnek a teljesítményre kell irányulnia. Ez bizonyos esetekben szóbeli teljesítmény ugyan, de kétségtelen, hogy a szóbeli teljesítményeknek is egyre inkább önálló, alkotó alkalmazások, feladatmegoldások formájában kell jelentkezniük. Általában pedig a gyakorlati feladatmegoldásoknak, mint az ellenőrzés legjobb lehetőségeinek határozottan előtérbe kell kerülniük. Ezt jelenti az alkalmazásnak, mint ellenőrzésnek a funkciója s ebből következik, hogy az alkalmazások körének általános „kiterjeszkedő tendenciája” részben magába olvasztja a rögzítés és ellenőrzés funkcióját is a jártasságok és készségek kimunkálásának didaktikai feladatán túl, illetve azzal egységben.

Az elmondottakkal természetesen korántsem merítettük ki azokat a problémákat és feladatokat, melyek az oktatási folyamat szerkezetével, e szerkezet alkotó, dinamikus tervezésével és lebonyolításával kapcsolatban jelentkeznek, s melyek végső soron a különböző jellegű órák változatos struktúráiban érhetőek tetten; csupán néhányat sikerült e problémák és feladatok legfontosabbjai közül itt megemlítenünk.

Ismételten utalnunk kell arra, hogy az elmondottakban — didaktikai elméletünk és oktatási gyakorlatunk jelenlegi hazai helyzetét figyelembe véve — az oktatási folyamat szerkezetét illetően mintegy a minimális programot vázoltuk fel, mely oktatásügyünk fejlődése érdekében már a közeljövőben megvalósítandó s mely egyszersmind szervesen épül eddigi eredményeinkre és tapasztalatainkra. Természetesen az említetteknél radikálisabb változtatások szintén elképzelhetők; az ezekre vonatkozó viszonylag érvényes tudományos megállapítások azonban csak e változásokat illető nagyobb tapasztalat birtokában, megfelelő kísérletek elvégzése után válnak megfogalmazhatókká.

Végül utalnunk kell arra is — ami egyébként nyilvánvaló —, hogy az oktatási folyamat korszerűsítése tekintetében a szerkezeti vonatkozású problémák csak egy töredékét jelzik a teendőknél, a megoldásra váró feladatoknak. Ez a töredék nem jelentéktelen ugyan, mert a strukturális kérdésekben történő előrehaladás jelentősen hozzájárulhat az oktatás életközelségének, dinamizmusának, nevelő hatékonyságának fokozódásához. A korszerűsítéshez ugyanakkor természetesen a metodikai kérdésekben való határozott előrelépés is szervesen hozzátartozik, mindenekelőtt abban a szellemben, ahogy azt *Sztrezikozin* „Az új iskola módszertani kultúrája” című kitűnő tanulmánya megvilágítja. — A módszerek és módszerei eljárások kérdései azonban már túlmutatnak e referátum keretein; külön referátumban kerülnek munkaértekezletünkön megtárgyalásra.

Шандор Надь :

СТРУКТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

В статье обсуждаются вопросы о том, каким образом организовать процесс воспитания, чтобы этот процесс во все большей мере приобрел характер творческого труда. По мнению автора обучение должно представлять собой результат общей работы коллектива преподавателей-учеников и должно быть хорошо обоснованным для учеников. В связи с этим подчеркивается значение практического использования познаний в качестве мотивирующего фактора. Улучшение процесса обучения сводится не к одному вопросу о применении одних или других типов занятий, а требует идеологических, структурных и методических изменений, распространяющихся на весь процесс. В статье дается анализ имевшихся до сих пор подобных инициатив и характеризуются пути дальнейшего улучшения достижений. По мнению автора достижения и пути достижений нельзя рассматривать раздельно.

Sándor Nagy :

STRUCTURAL PROBLEMS OF MODERNIZATION OF THE DIDACTIC PROCESS

Aim of the study is to discuss the problem how the didactic process should be organized so that it could be better included in the category of creative work. It is stated that the teaching procedure must be a common work of the teacher-pupil-community and it must be well motivated for the pupil. In this connection the importance of the practical application of knowledge as a motivating factor is emphasized. The problem of improving the teaching process does not consist in that — as it is stressed upon by the author — whether this or another type of time-table should be applied; more than that, ideological, structural and methodical changes covering the whole of the process are necessary. The study analyses the tentative steps made in this direction so far and outlines the ways leading to better achievements, assuming at the same time the standpoint that the achievements can not be separated from the ways to be followed.