

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 töreksenek 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 strukturális 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 alkalmazzák a mi területünkön, a pedagógiai tevékenység egyik leglényegesebb vonatkozásával, a termelékenység, a hatékonyság kérdésével van szoros összefüggésben. Ennél pedig időszzerűbb és társadalmilag fontosabb kérdést keveset lehetne érinteni.

Ha az oktatási folyamat korszerűsítéséről beszélünk, e nagy téma mellé a nevelés oldaláról illő lenne 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

féltjük. 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 szocialista társadalmi tényezővé formálja. Aki gondolkodik, az mérlegel, megfontol, értékkel, 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 nevelélmélet 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 tanulóközösség 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 emelkednék azonban az oktatás és nevelés színvonala, hatékonysága, ha *tömegesen* valósítanák meg azt, amire a legjobbak útkereső igyekezetükben törekednek.

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. Mindaddig 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 érzékelik. 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 mutatnak.) 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 adottknak). 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 előtűntetve 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.

Végző 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 csodákra 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 METHODIKAI 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