

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 irányítottnak 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 elégitő aktivitásáról beszél, úgy jól tudjuk, hogy hol kell keresni ennek a helyzetnek okait.

2. *Az oktatási folyamat struktúrája*

Röviden foglaljuk most az előadásban tárgyalt kérdések második csoportjával, és pedig 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 szokásoknak, 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, és pedig 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 kutató-kísérleti 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 tanulóknak 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. Ily módon korlátozza a tanulókkal kész ismereteket közlő módszerek egyoldalúságát, és arra készíti 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 megóvjaa 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 tudományterületekben 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 időszerű, 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 akaratukat is. Éppen az oktatás az, amely *tudományos világnézetet* alakít ki. E világnézet kialakításában mind a természettudományok, 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 végbemenő 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 tuda-

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 ismeretömeget nyújtásának elkerülését;

b) az *oktató tevékenységében* a figyelem felhívását az egyes ismeret-területek közötti összefüggésekre azzal a céllal, hogy így rávezesse 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 alapjává 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 függenek.

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 kifejllesztésére.

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, és pedig 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 Nauciteliski, 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, megismertet 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 óratípusok mellett más típusú, „minden tanulóra kötelező” órákat, nevezetesen osztályon és iskolán kívüli foglalkozásokat is tartalmaznak, és pedig a legkülönbözőbb körben, a legkülönbözőbb lehetőségek felhasználásával (változatos 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 koncentrációját.

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 megszerzésére 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 hozzáigazodik a valósághoz és a cselekvési lehetőségekhez (asszimiláció és akkomodáció).

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának itt nagyon lerövidítve és leegyszerűsítve ismertett rendszere nem spekulatív konstrukció, hanem olyan általánosítás, melyet az oktatási folyamatnak a lengyel iskolákban végzett kísérleti vizsgálatait 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 megfigyelhetők — 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 elsajátított 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. Megnö a szó szerepe az elméleti gondolkodásra való áttérésnél, amelynek a szó nélkülözhetetlen, konstitutív eleme.

DR. LECH tapasztalati vizsgálódásai bebizonyították, 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 gondolkozás összekapcsolása az absztrakt-elméleti jellegű tudással és gondolkodással,
2. mindenféle meglévő 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 szerszámot 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 meglévő 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 meglévő ismereteit; az új ismereteket rendszerbe foglalja, felfedezi és megállapítja a köztük fennálló benső összefüggéseket; összes meglévő 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 aktivitása 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 tanulócsoportokban. 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 tanszegédletek 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.