

jezet elvi síkon bizonyít olyan tételt, amelynek gyakorlati megvalósulására hazai általános iskolai gyakorlatunk még kevés példával rendelkezik. A szerző tehát nincs könnyű helyzetben, s ha ennek ellenére is bemutat helyes és helytelen gyakorlatot egyaránt, vállalkozik néhány jellemző torzulás kielemezésére, akkor a maximumot nyújtja, amire e vonatkozásban jelenleg lehetőség van. E fejezet anyaga kitűnően szemlélteti, hogy HORVÁTH LAJOS dialektikusan látja a pedagógiai jelenségeket: mesterien mutatja be az integrálás és differenciálás folyamatának egységét az iskolai és az osztályszintű feladatok meghatározásában, a gyermekek igényeinek és a pedagógustétel irányító tevékenységének szerepét a tevékenységek meghatározásában, az iskolai szintű tevékenységi rendszer kibontakoztatásának és a közvélemény alakulásának összefüggését.

A negyedik alfejezetben HORVÁTH LAJOS a közösség folyamatos tevékenysége és akciói egységbe kapcsolásának kérdéseivel foglalkozik. Véleményének kifejtéséhez jó alapot nyújt iskoláink hibás gyakorlatának (a közösség életének leszűkítése, a kapcsolat nélküli akciók halmozása, a mindennapi feladatok és akciók elszakadása egymástól) elemzése, amely elvezeti a szerzőt alaptételéhez: „az elsődleges a szervezett mindennapi élet, az akciók ehhez kapcsolódva kapják meg valódi

értelmüket” (127. l.). HORVÁTH LAJOS a továbbiakban induktív úton — néhány tevékenység-típuson belül vizsgálva a mindennapi tevékenység és az akciók egysége megteremtésének lehetőségeit — jut el a folyamatos tevékenység és az akciók közötti összefüggés megállapításához. Az alfejezet rendkívül finom elemzőmunka alapján tisztázza a folyamatos tevékenység és akció fogalmát, valamint dialektikus összefüggésüket és differenciáltan állapítja meg a mindennapi tevékenység és az akciók egységbe foglalásának különböző lehetőségeit. Talán az egész kötet legértékesebb anyagát alkotják mind az elmélet, mind a praxis szempontjából az akciók jellemzésére, nevelő hatásának feltételeire, a nevelési folyamatban betöltött szerepére vonatkozó megállapítások.

HORVÁTH LAJOS könyve értékes hozzájárulást jelent a közösségi nevelés elméletének kidolgozásához. Jószemű kutató, aki mindenkor nagy jelentőségű problémát vizsgál és képes arra, hogy a szocialista nevelés elméletének kialakult hagyományainak és a hazai gyakorlatnak alapos ismeretében alkotóan oldja meg az elé tűzött feladatait. Jó példa arra, hogy jelentős tudományos eredmény csakis akkor jöhet létre, ha a kutató több éven keresztül, elmélyülten foglalkozik valamely jól körülhatárolt témakörrel.

MAJZIK LÁSZLÓNÉ

KELEMEN LÁSZLÓ

A GONDOLKODÁSFEJLESZTÉS ELMÉLETI KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZERES ELJÁRÁSAI

A monográfia két jól elhatárolt — mégis egymást szervesen kiegészítő — részre tagolódik. A tanulmány első része a gondolkodásfejlesztés elvi, elméleti problémáit tárgyalja. A második rész a gondolkodásfejlesztés módszeres eljárásaival foglalkozik.

I.

Az első fejezet a *gondolkodásfejlesztés társadalmi jelentőségét és pedagógiai fontosságát elemzi*. A legmagasabb rendű emberi képesség a gondolkodás. A megismerő tevékenységnek is a gondolkodás a legfőbb „összerendezője”. Ki tagadhatja a gondolkodás szerepét az érzelmi-akarati élet, végső soron az emberi személyiség kialakulásában?

A tudomány és a technika rohamos fejlődésének korszakában a szaktudományos ismeretek rendkívül gyors ütemű megsokszorozódása következik be. Felmerül ezzel kapcsolatban a kérdés: meddig és hogyan fejleszthető az emberi agy befogadó-teljesítő képessége? — Fel kell tárunk a gondolkodás optimális fejlesztési törvényeit, illetőleg alkalmaznunk

kell oktató-nevelő munkánkban. Társadalmi igény és követelmény má már, hogy a jelenlegi — elsősorban az emlékezőti ismeretanyagot számonkérő — iskolarendszerünket „gondolkodásfejlesztés-központú” oktatási rendszer váltsa fel.

A második fejezet a *gondolkodásfejlesztés ismeretelméleti, logikai és kibernetikai alapjával foglalkozik*. Az adekvát pedagógiai elvek és módszerek nem nélkülözhetik az említett diszciplínák tudományosan igazolt tételeit, így: a gondolkodás mint megismerő tevékenység legáltalánosabb tulajdonságait (ismeretelmélet); formai törvényszerűségeit (logika); az alapvető szerkezeti törvényeket (kibernetika); a konkrét gondolkodási folyamatok menetét, feltételeit és műveleteit (pszichológia).

A szerző filozófiai kiindulási pontja a lenini ismeretelmélet; a megismerési mozzanatok dialektikus egységének (tapasztalás, gondolkodás, gyakorlat) érvényesítése, annak belátása, hogy „az elvont gondolkodás végső célja nem az elméleti megismerés, hanem a valóság átalakítása”.

Ezt követően a különböző ismeretelméleti irányzatok vázlatos áttekintése következik, így: a szenzualista, a PIAGET-féle racionalista műveletrendszeri koncepció és az amerikai pragmatista ismeretelméleti irányzat.

Tisztázza továbbá a logika helyét és szerepét a gondolkodás fejlesztésében. Rubinstein-nel és Piaget-vel egyetemben a logika utólagos igazolási funkcióját emeli ki. Azt ugyanis, hogy a gondolkodás formailag megfelel-e a helyes gondolkodás szabályainak, a logika segítségével utólag állapíthatjuk meg. Itt több kérdés megválaszolatlan még a gondolkodáslélektan és logika vonatkozásában. Pl. mivel magyarázható, hogy a helyes gondolkodás megfelel a logika szabályainak? A megnyugtató felelettel a szerző is adós marad, miután jelenleg még az elmélet is csupán a kísérletileg igazolatlan feltevésekig jutott el.

A matematikai-kibernetikai módszerek (matematikai logika, kibernetika, információ-elmélet stb.) konkrét alkalmazási lehetőségeire is mód nyílik mind a gondolkodásfejlesztésben, mind pedig az oktatásban. A matematikai logika segítségével elvégezhető a gondolkodás-szerkezeti elemzések, vagy kifejezhető bizonyos törvényszerűségek is. — A kibernetika forradalmasíthatná az oktatást. A kibernetika felhasználása lehetővé tenné az oktatás céljának tagolását és tartalmának konkretizálásának, a tantervi anyag műveletrendszerekkel történő kibővítését, valamint a tankönyvek programozását. Igen átgondolt, korszerű reformtervez, mely alkalmasnak tűnik az egész oktatást átfogó gondolkodásfejlesztés megvalósítására is.

A harmadik fejezet a *gondolkodásfejlesztés pszichológiai alapjait* kutatja. Gazdag irodalmi anyag bemutatásával és értékelésével ismereti a sokféle és legtöbbször szélsőséges pszichológiai irányzatokat, melyek a gondolkodás fogalmának meghatározására vállalkoztak. A gondolkodás fogalmával kapcsolatos nézetek — a fogalmi jegyek alapján — 3 csoportba sorolhatók:

1. A gondolkodás és a valóság viszonya. A kifejezetten polgári pszichológiai felfogás figyelmen kívül hagyja ezt az alapvető szempontot, csupán a tudattartalmak közötti vonatkozásokat ismeri el (KESSELRING, K. E. MÜLLER).

2. A gondolat tartalma. — A polgári pszichológia megragad egy-egy lényeges jegyet, mint pl. összefüggés, vonatkozás stb., ugyanakkor a gondolkodás valóság-tükröző funkciójáról vagy lefolyásának jellegéről semmit nem közöl (WENZL vagy BOGNÁR CECIL).

3. Gondolkodás és problémamegoldás. — Ez az irányzat a gondolkodást a problémamegoldással, illetőleg az intelligenciával azonosítja. (Pl. W. STERN, E. CLAPARÈDE, J. PIAGET).

A szerző levonja azt a következtetést, hogy mindezekkel a hiányos, pontatlan és szélsősé-

ges fogalommeghatározásokkal nem lehet egyetérteni. A gondolkodás legfőbb fogalmi jegyei — a ТУЕПЛОВ—RUBINSTEIN-koncepciót figyelembe véve — a következők:

— A valóság visszatükröződése.

— A dolgok lényege és törvényszerű összefüggései tükröződése.

— Új feladatok megoldása.

— A valóság elvont és fogalmi tükröződése a beszéd és a fogalomrendszer segítségével.

A gondolkodás fajtáinak megállapításában is tetszés szerint járnak el a nyugati pszichológusok. P. H. RUSSEL szerint a gondolkodás 6 féle lehet. E. A. PHELNÉL 4 gondolkodásfajta különíthető el stb.

A gondolkodás fajtáiból csupán kettőnek tulajdonítható KELEMEN szerint alapvető jelentőség, mégpedig a megértésnek és a probléma megoldásnak.

A megértés magyarázó, a problémamegoldás kutató jellegű. Pszichológiai értelemben a megértés a dolgok lényegének a kiemelését (fogalomalkotás), felismerését (egy dolog besorolását a megfelelő logikai osztályba), valamint az összefüggések feltárását jelenti. — Mindhárom tevékenységcsoportnak az oktatásban, illetőleg a feladatok megértésében és alkalmazásában rendkívül jelentős szerepe van.

A problémamegoldó gondolkodás a legmagasabb szintű gondolkodás-fajta, mely újszerű, vagy éppen új feladatok megoldását jelenti. Egységes, átfogó elméletével adós még a pszichológia. Eltérő nézetek, hiányos magyarázatok bőségesen találhatók; ezek különböznek aszerint, hogy a problémamegoldás objektív (a feladatban levő), vagy szubjektív (az emberben levő) feltételeit helyezik előtérbe.

Megismerhetjük itt nagy vonásokban a klasszikus pszichológusok pl. ACH, KÖHLER, K. BÜHLER, DUNCKER, THORNDIKE és RUBINSTEIN —, valamint LÉNÁRD FERENC teóriáit.

RUBINSTEIN vizsgálatokkal igazolt elméletében mind a feladat szerkezete, mind a gondolkodás aktív, újat felfedező jellege hangsúlyt kap.

A LÉNÁRD-féle rendszer a gondolkodás makróstruktúráját és mikrostruktúráját (gondolkodási műveletek) különbözteti meg. — Elmélete lehetővé teszi, hogy valóban a problémát jelentő feladatok kerüljenek előtérbe.

A gondolkodás két fő módszere a megfigyelés és a kísérlet. Az oktatás folyamatában is alkalmazzuk még a J. STUART MILL-féle indukciós eljárásokat: a megegyezés, a különbözős, a párhuzamos változások és a maradékok módszerét.

A gondolkodási módszerek tudatosítása növeli az oktatás hatékonyságát.

A gondolkodás nevelésének fejlődéslélektani alapja inál hosszabban időzik a tanulmány. Ez természetes

is, hiszen a szerző több, mint két évtizedes saját vizsgálati adataira is támaszkodhat. Kutatásaiban abból indul ki, hogy ismernünk kell az adott életkor tudásszintjét és gondolkodási fejlettségét ahhoz, hogy a gondolkodásfejlesztésben az életkor adta lehetőségeket optimálisan kihasználhassuk.

KELEMEN vizsgálatainak megfőbb tanulságai:

Alsó tagozatban a tanulók jelentős részénél már megvannak a fogalomalkotás feltételei, és ezek a fogalmak a tantervi anyaggal való foglalkozás közben ki is alakultak.

E korosztályra jellemző még a konkrét fogalmak alkotása, egy elemi fogalomrendszer kialakulása, melyre logikailag szabályos deduktív következtetések épülnek, valamint megjelennek az egészen kezdetleges induktív következtetések is.

Felső tagozati tanulók gondolkodás-tartalmát meghatározott fogalmak és elemi törvények alkotják. A fogalmak jórészt absztrakt logikai szinten mozognak. Az absztrakt fogalmak formái a meghatározások és a felosztások. A gondolkodási folyamatban a tanulók nem csupán elvont szinten mozognak. A felső tagozati tanulók konkrét és absztrakt, valamint olyan feladatok megoldására is képesek, amelyekben ez a két szint váltakozva fordul elő.

A gondolkodásfejlesztés pedagógiai-lélektani alapjául a tanulási és az oktatási folyamat lélektanából vehetünk át néhány tanulságot, a kellő kritikai értékeléssel. Csupán a legfontosabbakat emelem ki az érintettek közül:

THORNDIKE próba-szerencse tanulása embernél így nem jelentkezik, de az aktív keresés a problémamegoldás jellemzője, és közvetve vagy közvetlenül ötleteket adhat a gondolkodásfejlesztéshez. THORNDIKE tanulási törvényei közül a gyakorlás és a hatás vagy következmény törvénye tisztázta azt, hogy a gyakorlás önmagában még nem jelent tanulást. A tanulásilélektan és a didaktika feladata most már az eredményes, emberi tanulás és gyakorlás feltételeinek és szabályainak a tisztázása.

A HULL-féle drive redukció szerint a tanulást a hajtóerő (drive) csökkenése jellemzi. Fiziológiailag már túlhaladt ez az álláspont, mégis igaz, hogy bizonyos egészséges feszültség, érzelmi töltés szükséges az emberi tanulás-hoz.

A feltett és még megoldatlan problémák „izgatják” az embert és a feladattal való foglalkozásra serkentik (ZEIGARNIK hatás). A gondolkodásfejlesztésben is jobban kell törekednünk a motivációs rendszerének a kiépítésére.

A negyedik fejezet a gondolkodásfejlesztés pedagógiai elveit tartalmazza. A pedagógiai elvek ismertetésére, illetőleg érvényesítésére itt

és mindenütt szükség van az oktató-nevelő munkában. Az eredményes gondolkodásfejlesztés sem képzelhető el alkalmazásuk nélkül. — Szükségesnek tartom megemlíteni, hogy a fejleszthetőség elvénél a „funkció és szerkezet összefüggését” elvként említi a szerző, holott a magyar pszichológiai irodalom a fejlesztési törvények közé sorolja.

II.

Az ötödik fejezet címe *A gondolkodásfejlesztés hagyományos módszerei az iskolában*. Megfontolt, reális, kritikai keresztmetszet a közelmúlt és napjaink pedagógiai gyakorlatáról.

Három nagy kérdés-komplexum köré csoportosítva vizsgálja a gondolkodásfejlesztés problémáit:

1. Az ismeretnyújtás és a képességfejlesztés viszonya.

2. A tanári irányítás és az önálló tanulói tevékenység aránya.

3. Az egyes megismerési mozzanatok.

Több évszázados, nagy kérdése a pedagógia elméletének és gyakorlatának a materiális vagy formális képzés viszonya. Az egészséges arányt az ismeretanyag mennyisége és a képességfejlesztés mértéke között mindig nehéz volt megtalálni. Hazánkban a két világháború között döntően formális képzés folyt (pl. latin nyelvtanítás). Az elmúlt két évtizedben és napjainkban is a hatalmas mennyiségű ismeretanyag számonkérése szorította aránytalanul háttérbe a képességfejlesztést.

A szerző számos vizsgálata is bizonyítja, hogy a tanulók tudásszintje messze elmarad a tantervi követelményektől, ami elsősorban a gondolkodási képességeik elégtelen színvonalával magyarázható.

A pedagógus vezető szerepének és a tanulók aktivitásának viszonyában úgyszintén arányeltolódás tapasztalható: nem kívánt mértékben érvényesül a tanári irányítás. Nem élünk kellően a tanítványok aktivitásával, vagy sok esetben az aktivizálás csak formális. Emiatt a gyenge tanulók sokszor helyrehozhatatlanul hátrányos helyzetbe kerülnek.

Iskolai oktatásunk konzervatív didaktikai megnyilvánulásai jelenleg a következők: verbalizmus, memoratív jelleg, intellektualizmus, atomisztikus tárgyalási mód. Vagyis túlteng a szóbeli közlés; emlékezeti anyagot kérünk számon, és nem a gondolkodást fejlesztjük; a feladatok zöme nem konkrét, nem életszerű; és végül elveszünk a részletekben, hiányozik a tantárgyak alapvető fogalomrendszere.

A megállapítások lehagolóak, de igazak. Jelentős kezdeményezésekről, kísérletektől tudunk, melyek éppen a fenti tünetek okainak megszüntetését célozzák.

A hatodik fejezetben, a *gondolkodásfejlesztés új irányzataiban* értékeli KELEMEN azt a viszonylag kisszámú, új gondolkodásfejlesztési kísérletet, melyet kutató pszichológusok végeznek vagy befejeztek.

Vázolja a szerző J. PIAGET korszerű műveleti lélektanát, mely új szemléletet adja a megismerés és a fogalomalkotás pszichológiájának. Erre alapozva H. AEBLI didaktikai koncepciót dolgoz ki, melyben bírálja a „szemléltető oktatást”, szembeállítva a tanulók aktív műveletvégzésével.

J. GALPERIN elmélete az értelmi tevékenység szakaszos fejlődését állítja oktatási rendszere középpontjába. Elméletének lényege: az emberi tudás és megismerés alapja a külső tevékenység, mely megfelelő szakaszokon áthaladva, fokozatosan értelmi, belső műveleti tevékenységgé válik.

N. A. MENCSINSZKAJA és munkatársai az ismeretek alkalmazásával kapcsolatos kutatásaikkal a problémamegoldó gondolkodást és az általános feladatmegoldó jártasságot kívánja fejleszteni.

LÉNÁRD FERENC gondolkodásfejlesztésre vonatkozó kutatásaiban óratípusonként speciá-

lis kérdésfajtákat dolgozott ki, melyek gondolkodásra készítetnek, ugyanakkor a gondolkodás műveleteinek a gyakorlására is alkalmasak. Pedagógiai koncepciójának kísérleti igazolása még nem fejeződött be.

Ezek után a programozott oktatás logikai, pedagógiai és pszichológiai alapelvei következnek.

Az utolsó fejezetben KELEMEN LÁSZLÓ *a saját gondolkodás fejlesztési rendszerét ismerteti*. Az iskolai oktatás középpontjában a feladatrendszerekkel (munkafeladatokkal) történő oktatást állítja, amely vizsgálatai szerint nemcsak a gondolkodás, hanem az egész személyiség fejlesztésére alkalmasabb, mint az eddigi passzív oktatás.

Bemutat néhány feladatrendszert, sőt egy „feladatlapos” fizika programot is.

A tanulmányt 300 címszavas bibliográfia egészíti ki. Terjedelmi korlátok miatt ugyan teljességre nem törekedett a szerző, mégis igen hasznos munkát végzett mind a pszichológusok, mind pedig a gyakorló pedagógusok számára.

MAKKÁR MÁRTA

C SOPORTLÉLEKTAN

Válogatta és szerkesztette PATAKI FERENC. Budapest, Gondolat, 1969. 414 l.

A gyűjteménybe az alábbi csoportosításban a következő szemelvények kaptak helyet:

A csoportdinamika története: D. CARTWRIGHT—A. ZANDER: A csoportdinamika keletkezése.

Elméleti orientációk: S. FREUD: Tömegelelektan és én-analízis; J. L. MORENO—Z. MORENO: Szociometria és mikroszociológia; K. LEWIN: A mezőelmélet és a kísérlet a szociálpszichológiában; A. SZ. MAKARENKO: A közösség; G. C. HOMANS: A viselkedés elemei.

Az egyén a csoportban: P. R. HOFSTÄTTER: Az egymásmellettség kihatásai; J. M. JACKSON: A vonatkozási csoportfolyamatok formális szervezésben; S. E. ASCH: A csoportnyomás hatása az ítéletek módosulására és eltorzulására; V. N. SUBKIN, J. D. KARPOV, G. M. KOCSETOV: A mennyiségi értéktételek a közösség vizsgálatában; KOLOMINSZKIJ, J. L.: Néhány kísérleti adalék a szociometria kritikájához; J. P. PORTOU: Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata; F. D. GORBOV: Az egyén a csoportban és a csoport az egyénben; M. VORWE: Fejlődési tényezők a kiscsoportokban.

Kommunikáció a csoportban: A. BAVELAS: Kommunikációs sémák feladatot teljesítő csoportokban; H. J. LEAVITT: Kommunikációs sémák hatása a csoport teljesítményére.

Vezető és vezetés: R. WHITE—R. LIPPITT: A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle társadalmi klímában; MÉREI FERENC: Az együttes élmény; P. R. HOFSTÄTTER: A vezető szerep és annak hordozói.

Csoportközi viszonyok: M. SHERIF, C. W. SHERIF: Csoportközi kapcsolatok kutatása.

A válogatás szempontjait a szerkesztő a következőképpen összegezi:

„A kötetünkben szereplő írások a lehetőség határai között képet adnak a kiscsoportkutatás vezető irányairól s azokról az elméleti megfontolásokról, amelyek megszabták fejlődését. Egyúttal hozzáférhetővé teszik azoknak a kutatásoknak egy részét is, amelyek immár klasszikus számba mennek a tudományág történetében... Arra is törekedtünk, hogy a kötet írásai megfelelő arányban szemléltessék a kibontakozó korszerű marxista csoportkutatások első eredményeit, jellemző tájékozódási irányait és kritikai nézőpontjait... (37. l.).

A kötetre, mely lényeges hiányt pótol, egyszerűen a figyelmet hívjuk fel. A társadalmi csoport kutatása a pedagógiának is tárgya.

KISS ÁRPÁD