

A LENINI ISMERETELMÉLET ÉS A MODERN
DIDAKTIKAI KONCEPCIÓ

LENIN gnoszeológiai munkássága és öröksége, mindenekelőtt a „Materializmus és empiriokriticizmus” című nagy műve, közvetlenül és áttételeken keresztül szinte felmérhetetlenül fontos hatást gyakorol a modern didaktikai gondolkodás formálódására, a didaktikai koncepció fejlődésére. Mivel azonban néha ezt a befolyást csupán egy-két lenini tétel közvetlen hatására szokták leszűkíteni, újabban pedig az örvendetesen erősödő szociológiai és pszichológiai vonatkozások mellett a didaktika ismeretelméleti háttere mintha esetenként háttérbe is szorulna — érdemes és szükséges néhány reflexió erejéig közelebről megtekinteni azokat az összefüggéseket, melyek ezen a téren felmutathatók.

Mint hogy a didaktika központi kérdései közé tartoznak mindenekelőtt a tanítás és tanulás fogalmának, az oktatás folyamatában lezajló megismerés mibenlétének s e megismerés szerkezetének kérdései, magától értetődő, hogy az ismeretelméleti álláspontot, melyet a didaktikai kutatás és gyakorlat képvisel, alapvetőnek kell tartanunk. Amiképpen a mindenkori didaktikai koncepció magán viselte a mindenkori gnoszeológia ismerveit, nem lehet ez másként a szocialista pedagógia rendszerén belül művelt didaktikával sem. És bár közismert dolog, hogy az oktatáselmélet és maga az oktatás mint a pedagógiai eszközrendszer része, főképpen pszichológiai tételek, törvények alkalmazási területe, ez semmiképpen sem takarhatja el előlünk azt a tényt, hogy a didaktika sajátlagos (autochton) mondanivalója mögött éppúgy, mint az általa alkalmazott pszichológiai ismeretek mögött mindenütt jól kivehető ismeretelméleti fundamentumok vannak. Magának a pszichológiának az esetében is adva van a világnézeti-filozófiai bázis a megismerés lényegét illető álláspontokban.

Ámde az ismeretelméleti tételek, éppen mert egy *dialektikus* materialista ismeretelméletéről van szó, a metafizikus jellegű gondolkodás hatásának évtizedei és évszázadai után nem máról holnapra hatolnak be oly mélyen a didaktikai kutatásba és a pedagógiai gyakorlatba, hogy minden további nélkül elmondhatnánk: ez az elmélet és gyakorlat már kielégítő differenciáltsági és mélységi fokbän vált dialektikussá.

Nagy és nem könnyű történelmi feladatról van szó, amikor a lenini ismeretelméleti tételek valóban dialektikus értelmezésének legalább a legfőbb konzekvenciáit le akarjuk vonni; ezt pedig mindenképpen meg kell tennünk a szélesen értelmezett pedagógiai gyakorlat számára is, mert itt nem egyszerűen néhány filozófiai tételről, hanem éppen a korszerű iskoláról, a modern oktatás gyakorlatáról van szó.

Az alábbiakban ezt szeretnénk bizonyítani, nem annyira lenini citátumokkal, mint inkább a leninizmus értelmében, a leninizmus által inspirált szellemben.

A helyzet megértéséhez célszerű a negyedszázaddal ezelőtti múltból kiindulni, amikor még viszonylag széleskörűen uralkodott nálunk (ahogy más országokban is) néhány olyan didaktikai rendszer, mely idealista filozófiai felfogások bázisán nyugodott. A herbartianus didaktikai felfogás — amint közismert — az idealista empirizmus talaján állt. Más didaktikai koncepciók az idealista értelemben vett racionalizmust tekintették ismeretelméleti bázisuknak (mint pl. az ún. modernista áramlatok némelyike). Ami pedig a pedagógiai gyakorlatot illeti, talán nem túlzás azt állítani: nagy részében szintén az empirizmus, de nem az idealista, hanem inkább a naiv materializmusra emlékeztető empirizmus talaján állt. Kiváló pedagógusok százai és pedagógusképző intézmények tanárai vallották a „szemléletesség” és a „cselekvő szemléltetés” elveit, s ezekkel az elvekkel egyetemben józan empirikus álláspontot képviseltek. Ez gyakorlatilag nem kevesebbet jelentett, mint azt, hogy az uralkodó pedagógiai elméletek filozófiailag is megfogalmazott idealista ismeretelméleti platformja mellett gyakorlatilag viszonylag széles körökre kiterjedő „hétköznapi empirizmus” (mindenesetre józan és a materializmus bizonyos jegyeit magán viselő empirizmus) volt regisztrálható. Ennek a felfogásnak a számára mindenkor képtelenségnek tűntek volna azok a nézetek, ha egyáltalán behatóan foglalkoztatták volna, melyek arra vonatkoztak, hogy a jelenségek mögötti lényeg, a fenomenonok mögötti szubsztancia létező valami-e, hogy a megismerés elvileg lehetséges-e, vagy a transzcenzus jelensége (a transzcenzus a jelenségek világából a magában való világba) az oktatás gyakorlata számára milyen esetleges konzekvenciákkal jár. Ez a józan, gyakorlatias felfogás, ez az egyszerű értelemben felfogott, materialista színezetű empirizmus magától értetődőnek tekintette, hogy a megismerés lehetséges, hogy az érzetek és észlelések objektív létezők megjelenései a gyermeki megismerésben, hogy a transzcenzussal kapcsolatban semmiféle okoskodásra nincs szükség a közoktatásügy hétköznapi gyakorlatában.

Ez a helyzet sokféle pozitívumot tartalmazott; egyféle józan ellenállást mindenesetre mutatott különböző idealista filozófiai áramlatokkal szemben, beleértve a második világháború előtt és alatt elterjedt s a megismerést tagadó elméleteket, többek között a megismerés tragikumát meghirdető polgári filozófiai álláspontot. Ez az ellenállás vagy legalábbis ez a közömbösségben megnyilvánuló pedagógiai attitűd — bizonyos értelemben — valóban pozitívum.

Amikor azonban a felszabadulás után a dialektikus materializmusnak a megismeréssel kapcsolatos álláspontját s az iskolai megismerésre nézve természetesen adódó konzekvenciáit kellett egyrészt a didaktikai elméletben, másrészt a pedagógiai gyakorlatban érvényre juttatni, akkor — sajátos módon — a fonákja is megmutatkozott az imént pozitívnak mondott attitűdnek. A helyzet ilyenén alakulásában többféle ok is közrejátszott. Egyrészt a régebben pozitívnak minősülő magatartás, a filozófiai iskolákkal szembeni közömbösség — amint kiderült — esetenként a felszínes filozófiai képzettséggel is együtt járt. Egy másik, nem kevésbé lényeges ok pedig abban jelölhető meg, hogy a felszabaduláskor és azt megelőzően „porondon levő” pedagógiai felfogások bizonyos értelemben „afilozófikus magatartást” tanúsítottak. Ez ugyan első pillanatban meglepően hangzik, végső soron azonban mind a herbartianus, mind az ellene „forradalmi mezben” felvonuló modernista irányzatok egyképpen elmarasztalhatók ebben a tekintetben. A herbartianizmus abból indult ki, hogy a nevelés célját az etika, a célhoz vezető utat pedig a pszichológia mutatja meg. Így azonban — végső soron — nemcsak a pedagógia valódi, autochton tárgya maradt ki a számvetés-

ből s egy speciális pedagógiai teleológia (s még inkább egy differenciált nevelés-filozófia) igazi lehetősége, de voltaképpen az etika kivételével magának a filozófiának is jelentős része. A herbartizmus nemcsak megengedte, de — amint a történelem bebizonyította — egyenesen lehetővé tette, hogy valaki a megismerés „artikulációját” a leghétköznapibb praktikizmus oldaláról, formálisan értelmezze. Ami viszont a herbartianizmus ellen felvonuló ún. modernista áramlatokat illeti, melyek már a nevelés célja iránt sem érdeklődtek (s így még az etikán keresztül a filozófiához történő kapcsolódásukat sem igyekeztek manifesztni), közismerten mindenestől egyféle pszichológiai koncepció függvényévé tették a pedagógiát.

Nem lehet csodálkozni, hogy ez a helyzet nem tette különösebben érzékennyé a pedagógiai „közgondolkodást” a filozófiai s ezen belül speciálisan az ismeretelméleti összefüggések iránt. Mindehhez hozzá kell vennünk a gondolkodás metafizikus beállítottságát, s így olyan „közegre” bukkanunk, amelyen — érthető módon — a lenini ismeretelméleti tételek nem egykönnyen vagy csak bizonyos leegyszerűsítésekkel hatoltak át. Így következett be, hogy a híres tételt, mely szerint „ez eleven szemlélettől az elvont gondolkodásig s ettől a gyakorlatig — ez az igazság megismerésének, az objektív valóság megismerésének *dialektikus útja*” — sok esetben olyan merev egymásutániságként értelmezték a megismerésben, mely némileg a régi, metafizikus megismerési szakaszokra emlékeztetett.

Ez nem volt rossz néven vehető a gyakorlattól, hiszen annak idején a pedagógiai tankönyvekben ZILLER és REIN fokozat-elméleteként a megismerés lépcsőzetének olyan metafizikus ábrázolását találták, melyben egymástól elkülönített induktív és deduktív vonulata volt szemlélhető a megismerés egy tanítási órára eső ciklusának. Az ábrázolat eléggé szuggesztíven fejezte ki, hogy az új ismeret közlése az induktív jelenségek szférájába tartozik, az ehhez külön csatlakozó alkalmazás pedig deduktív jellegű didaktikai akció. A megismerés egészének ebben a sémában megjelenő absztrakciója magának a megismerésnek, ennek a variábilis, színes, eleven folyamatnak valóban komoly leegyszerűsítését mutatta, olyan leegyszerűsítését, amely az eredeti komplexitásból már szinte semmit sem tudott felmutatni. Különösen azok számára azonban, akik a tanításban a változatos metodikai megoldások keresését fárasztónak tartották, ebben a leegyszerűsített sémában sok vonzó kényelmi szempont jelentkezett.

A felszabadulással bekövetkezett forradalmian nagy társadalmi változásnak az egész addigi gondolkodásmódot robbanás-szerűen megrázkódtató légkörében a nevelésfilozófiának érthető módon az volt a többek közötti nagy feladata, hogy a tanítástan új ismeretelméleti alapját képező koncepciót s ennek didaktikai alkalmazását differenciáltan elemezze, feltárja, magyarázza.

A nevelésfilozófiai kutatások azonban mindmáig nem eléggé intenzívek. A nevelésfilozófiai elemzéseknek az oktatási folyamat filozófiai alapjaira vonatkozó kezdeményezései emellett hosszú időn át dogmatikus hatásoknak és befolyásoknak is alá voltak vetve, melyek éppen a megismerés dialektikájának kezdeményező feltárását, e sokszínű folyamat belső lehetőségeinek valóban bátor kifejtését eléggé nem ösztönözték.

Ilyen körülmények között az az állítás, hogy „a mindenkori didaktikai koncepció magán viselte a mindenkori gnoszeológia jegyeit, nem lehet ez másként a szocialista pedagógia rendszerén belül művelt didaktikával sem” — az állítás második felét tekintve egyelőre csak viszonylagosnak tekintendő; megvalósulá-

sáért mindenesetre még igen sokat kell tennünk. Mi az, amit eddig tenni törekedtünk?

Az elmúlt években, pontosabban a közvetlenül mögöttünk levő évtizedben igyekeztünk feltárni és leírni azokat a főbb modelleket, melyek az oktatási folyamat új ismeret feldolgozó részeiben elvileg lehetségesek, gyakorlatilag szükségesek (és amelyeknek realizálódása a pedagógiai gyakorlatban már meg is kezdődött; az említett modellek leírása tehát nem csupán a szocialista nevelési célból és a megismerés lenini dialektikájából dedukálható, megközelítésük már nemcsak a priori módon lehetséges, hanem már bizonyos tapasztalati alapjuk is van a pedagógiai gyakorlatban, legalább is e gyakorlat leginkább „élenjáró” eseteiben). A korábbi egyoldalúan induktív ismeretfeldolgozási „menettel” szemben, mely még a ZILLER—REIN-féle hagyatékként jelentkezett, s mely magát az indukciót is leegyszerűsítetten, differenciálatlanul és tagolatlanul értelmezte, most olyan modellek váltak ismeretessé, melyek lehetővé tették az oktatási folyamat új ismeret közvetítő fázisának feltárását, e fázison belül mutakozó variációk gazdagságának megmutatását s ezeken belül a megismerés valódi dialektikáját. E modellek egyúttal lehetővé tették, hogy a korábbi ismeretközlési „menet” tagolatlanul induktív sémáját mint metafizikus monizmust, egy olyan szisztémával váltsuk fel, melyben az egyes ismeretanyagok jellegéhez jobban alkalmazkodni tudó metodikai megoldások pluralizmusa válik jellemzővé. Ebben a munkában kritikailag felhasználni törekedtünk azt, ami a régi iskola eljárásából felhasználható volt; tudomásul vettük a hagyományos ismeretfeldolgozási modellt, de belsőleg ezt is tagoltuk, s a gyakorlat számára az ebben rejlő dialektikus lehetőséget hídként használtuk a modernebb feldolgozási modellek elismeréséhez és alkalmazásához. Így vált lehetségessé többek között a következő modellek regisztrálása és a gyakorlat számára való ajánlása:

a) az ún. hagyományos ismeretfeldolgozási modell, melynek fő jellemzője a tárgyak, jelenségek, folyamatok alapvetően induktív jellegű megismerése; az induktív „menet” azonban többnyire nem jelent egyszerű sima indukciót, hanem a tények, elemzések és elsődleges következtetések vissza-visszatérő előfordulása, vagyis kisebb indukciós fázisok szakaszos felbukkanása jellemzi, melyeket elsődleges rögzítések, sőt elsődleges alkalmazások választanak el egymástól; mindezzel együtt az ismeret feldolgozásának ez az alapvetően induktív útja a deduktív következtetések (a korábbi ismeretek alkalmazása következtében beálló dedukciók) egész sorát s ebből adódóan az indukció és dedukció egységét jellegzetesen reprezentálja;

b) a probléma-kiindulású ismeretfeldolgozási modell, melynek fő jellegzetessége, hogy hipotézisekkel, direkt és indirekt bizonyításokkal, az analitikus-szintetikus gondolkodási műveletek mellett az intuitív gondolkodás fokozott lehetőségeivel operál; az ismeretfeldolgozás induktív „vonulata” már korántsem követhető olyan jól figyelemmel, mint az előző modellben; a különböző bizonyítások és cáfolások, a tényeknek ezzel összefüggő célirányos csoportosítása és a bizonyítások érdekében végrehajtott analízise belsőleg differenciáltabbnak tűnő feldolgozási lehetőséget tár elénk, mely szükségképpen a gondolkodási folyamatok tréningjét is eltérő módon biztosítja, mint az előző modell;

c) a cselekvésből kiinduló ismeretfeldolgozás modellje; az aktív ismeretszerzésnek a mai pedagógiai gyakorlatban még kevésszer alkalmazott, elvileg azonban — az interiorizáció lehetőségeinek fokozása, a gondolkodás és cselekvés egységének biztosítása következtében — magas didaktikai potenciált képviselő

változata; annak az ismeretelméleti álláspontnak, mely szerint a világ megismerése a világ átalakítását célzó gyakorlati tevékenység eredménye, egyik fő megközelítési lehetősége a didaktikai gyakorlatban; „a képességek szakaszos fejlesztésének elmélete” címen ismert modern oktatási felfogás realizálására mindenekelőtt alkalmas ismeretfeldolgozási modell;

d) önálló tanulói megfigyelésekből (néha huzamosabb ideig tartó megfigyelésekből), kísérletekből, tanulói „kutatásokból” kiinduló ismeretfeldolgozási modell; ezáltal különösképpen lehetővé válik az ún. „alkalmazó ismeretszerzés”, részben a frontális osztálymunkákban korábban elsajátított ismeretek felhasználása révén, részben egyes előzetes ismeretfeldolgozások mintáinak követése útján is, ami nagy jelentőségű abban a tekintetben, hogy „az életbe kikerülve” növendékeink önállóan tudjanak új információkat szerezni; ennek a modellnek az esetében a gyakorlatból kiinduló s oda visszatérő, a meglevő ismeretek kombinatív felhasználását igénylő, alapvetően deduktív jellegű megismerés előnyei jutnak különösen érvényre;

e) vitán és szemináriumi munkán alapuló ismeretfeldolgozási modell, amely az ún. frontális osztálymunka egyoldalúságait és látszólag kollektív jellegű ismeretfeldolgozási munkáját a maga helyén jelentősen kiegészítheti a valódi kollektív ismeretszerzés nagy lehetőségével; itt a hagyományos induktív menet könnyen áttekinthető folyamatához képest az induktív és deduktív következtetések, bizonyítások, cáfolások, állító és tagadó ítéletek, „reduktív” következtetések bonyolult és nem könnyen irányítható szövevényével van dolgunk, mely azonban mind a gondolkodás „iskolája”, mind alapvetően fontos világnézeti következtetések bizonyító erejű felmutatása szempontjából igen jelentős; emellett a kollektívában alkotó módon történő dolgozni tudás, a kérdések demokratikus megvitatásának megtanulása tekintetében is felmérhetetlenül hasznos;

f) csoportmunkában történő ismeretfeldolgozás modellje; önálló tényfeltárások és elemzések, elsődleges általánosítások és bizonyítások, esetenként próba-tévedés-szerű megoldások, az elkövetett tévedések azonnali önerőből történő korrekciójának különleges alkalmi, a frontális osztálymunkában lezajlott analóg ismeretfeldolgozási módok alkalmazásának erőpróbái s a manapság egyre erőteljesebben igényelt intuitív jellegű gondolkodás, a közvetlen belátás fontos lehetőségei válnak nyilvánvalóakká ebben a modellben, mely a mindennapi gyakorlatban történő alkalmazását gátló időigényesség ellenére is — meghatározott arányokban — nélkülözhetetlen metodikája a modern iskolának;

g) individualizált ismeretfeldolgozás modellje; információszerzések azonnali alkalmazásokkal és ellenőrzésekkel, közvetlen visszacsatolási lehetőséggel, a megismerésben való előrehaladás élményeivel; a gondolkodás valamennyi műveletének s a teljesítményképes tudás szinte egész készletének latbavetésével; a szokványos frontális osztálymunka oly gyakori induktív menetét itt felváltja a valamennyi gondolkodási formát igénylő információszerzés, az információ transzformációja s ennek feladatmegoldás útján történő haladéktalan ellenőrzése; az oktatási folyamat alapvető komplex fázisainak, az ismeretszerzésnek és alkalmazásnak egymásbahatolása, sőt egybeesése következtében az iskolai megismerés dialektikájának különleges és nevelő hatása tekintetében kétségtelenül nélkülözhetetlen modelljéről van itt szó.

Ezekkel a modellekkel, melyeket itt éppen csak érintettünk, ma már — amint említettük — magában az iskolai gyakorlatban is találkozunk. Ha pl. az alumínium fizikai és kémiai tulajdonságairól van szó a felső tagozatban, már egyál-

talán nemcsak az a) modellt használják, hanem a b), sőt a c) modellt (természetesen mindig a legjobb gyakorlatra kell gondolni). Ha a csigák és csigasafók működésében érvényesülő törvényszerűségek felismertetését kell megoldani, már nemcsak a hagyományos modell kerül elő, hanem — legalább szórványosan — az f) modell is; ugyanígy különböző irodalmi és történelmi anyagok feldolgozásakor a szokásos tanári bemutatás és magyarázat mellett az e) pont alatt ismertetett modell is (ahogy ennek szükségességét SZTREZIKOZIN „Az új iskola módszertani kultúrája” című emlékező tanulmányában már évekkel ezelőtt szükségesnek jósolta). Arról nem is beszélve, hogy a modern kémia- és fizikaoktatás az esetek jelentős részében a b) és c) modellt használja, a modern biológiatanításban pedig egyre fontosabb helyet kap a d) modell. Közismertek a fázisok — az anyanyelvtől a matematikáig — a g) modell egyre hatékonyabb felhasználására. A c) modell felhasználását pedig már az 1960-as általános iskolai tanterv fizikai és matematikai „utasításai” szinte kötelezően előírják; s ha ezek az utasítások nem realizálódnak is kielégítő szinten, a c) modell elvszerű alkalmazásával a modern matematikatanítási kísérletekben valóban meggyőző formában találkozhatunk.

Mindezeknek a modelleknek részletes didaktikai feltárása a jövőben még sok fázisra igényel; ezeknek a segítségével azonban már a jelen helyzetben is lényegesen többet tudhat a gyakorlat a megismerés dialektikájáról, mint a korábbi megismerési sémákkal. Ezek a modellek a lenini megismerési alaptételnek éppen a dialektikus jellegét igyekeznek didaktikai szempontból értékesíteni s legalább utalni azokra a sokirányú lehetőségekre, melyek a megismerés útjában adva vannak. Változatosan mutatják fel egyrészt a megismerésnek az oktatásban lehetséges kiinduló pontjait s az e tekintetben konstatálható gazdag lehetőségeit, másrészt viszonylag jól demonstrálják az analitikus-szintetikus, az induktív és deduktív eljárások komplexitását, egymásba fonódó és váltakozó előfordulását ezen a folyamaton belül. Mindez azt jelenti, hogy egyre fokozottabban juttatjuk érvényre a lenini megismerési tételnek éppen a dialektikáját, másrészt, hogy egyre jobban távolodik az a múlt, mely a megismerésben és különösen az iskolai megismerésben bizonyos eljárások pusztán egymásutánját, formális és metafizikus szekvenciáit látta.

Megjegyezhetem itt, hogy nemcsak az oktatási folyamat ISMERETSZERZÉS néven ismert nagy komplex fázisát, hanem az ún. ALKALMAZÁS fázisát is megkíséreltük belső lehetőségei, variabilitása tekintetében feltárni, s ezt a szakaszt a korábbi, szimplifikálóan deduktívnek képzelt helyzetből, didaktikailag némileg alárendelt állapotából kiemelni. E kutatások során kiderült, hogy az ISMERETSZERZÉS fázisához hasonlóan az ALKALMAZÁS fázisa is rendkívül differenciált a maga belső lehetőségeiben és tagoltságában. Problémacélkitűzések és probléma-megoldások, helyzet- és feladatelemzések, a megoldással kapcsolatos hipotézisek s azok bizonyításai, régi ismeretek sokféle kombinatív felhasználása éppúgy megtalálható itt, mint különböző következtetések (gyakran új következtetések is); ezeken túl pedig a gyakorlás, az ellenőrzés, valamint a rögzítés sokféle lehetősége, mivel nincs biztonságosabb rögzítés, mint az „alkalmazó rögzítés”, és nincs ideálisabb ellenőrzés, mint az „alkalmazó ellenőrzés”, amikor valamilyen teljesítményt kapunk és mérünk. Az alkalmazás fázisán belüli lehetőségek közül a tapasztalat szerint a legmeglepőbb abban van, hogy új felismerések, új absztrakciók ebben a fázisban szintén lehetségesek. (Teljesen mindegy, hogy ezeket „másodlagos absztrakcióknak” minősítjük-e, ahogy MENCSINSZKAJA teszi; az a lényeges, hogy absztrakciók.) Ezek

jelenléte tehát egyáltalán nemcsak az új ismeretet feldolgozó fázisokban konstata-
lható.

Az iskolai megismerés empirikus modelljeinek feltárása lehetővé tette, hogy az oktatási folyamatot — szerkezetét tekintve — a didaktikai feladatok elv-
szerű és törvényszerű rendjének tekintsük, dialektikáját pedig úgy fogalmazzuk
meg, hogy az oktatási folyamat nem más, mint az ismeretszerzés és alkalmazás
nagy komplex fázisainak egymást felváltó és egymásba hatoló, egymással
dialektikus kölcsönhatásban levő ciklikus váltakozása.

Úgy véljük, nincs túlzás abban, hogy amikor a folyamat mibenlétét ilyen
értelemben próbáljuk megragadni, akkor éppen a lenini filozófiai életmű, a
lenini ismeretelmélet szellemében járunk el, s ennek az ismeretelméletnek az
intenzívebb érvényesülése számára nyitunk utat a didaktikai gondolkodásban.

Az említett tétel egyaránt érvényes az oktatási folyamatnak ún. hagyományos
órákban történő realizálása esetén és a legmodernebb forma, a programozott
oktatás esetén, azzal a különbséggel, hogy az előbbi esetben az ismeretszerzés
és az alkalmazás egymásutánisága jut inkább érvényre, utóbbi esetben viszont
a fázisok jobban egymásba hatolnak, minden új információ azonnali alkal-
mazásának és ellenőrzésének, ezután azonnal újabb információszerzésnek-
alkalmazásnak-ellenőrzésnek vagyunk tanúi.

Az oktatási folyamat dialektikáját kifejező tétel teljes érvényesülési lehetősé-
get biztosít a tanulással kapcsolatos korszerű pszichológiai megállapításoknak.
Általános és dialektikus jellegénél fogva egyaránt lehetővé teszi mind a percep-
tuális, mind a motorikus, mind a kondicionáláson alapuló tanulást, a cselekvés-
ből kiinduló ismeretszerzést éppúgy, mint a problem-solving-ra, az insight-
learning-re vagy a maga helyén ugyancsak nélkülözhetetlen közlésre és a
„szemléltetésre” alapozó ismeretszerzést. Egyúttal nincs ellentétben azokkal a
modern nyugati elképzelésekkel, melyek pszichológiai és pedagógiai tekintetben
az újabb realista-naturalista irányzathoz tartoznak (mint pl. LUMSDAINE vagy
BRUNER); a szovjet pszichológia idevonatkozó kutatási eredményeivel pedig
éppen elvi rokonságban van.

Ha mindez így van, akkor — mondhatnánk — a szocialista didaktika (bele-
értve annak elméletét és gyakorlatát) immár magán viseli a lenini ismeretelmélet
jegyeit, amiképpen minden didaktika magán viselte a maga koráét.

A dolog azonban nem ilyen egyszerű. Ha korábban, a tőkés társadalmi for-
máció születésekor a didaktikának az empirizmus ismeretelméletére épülve
kellett megújulnia (ahogy COMENIUS esetében történt), akkor ez mindenesetre
egyszerűbb volt. Mégis nem jelentéktelen időnek kellett eltelnie, míg a gyakorlat
ezt magáévá tette, és századokon át kiváló elmék fáradoztak az „induktív peda-
gógia” meghonosításán.

Manapság — annak ellenére, hogy a lenini ismeretelméletre épülő didaktikai
koncepció kialakítása érdekében már nem kevés lépés történt — még differen-
ciált további teendők állnak előttünk. Nem egyszerűen arról van ugyanis szó,
hogy néhány tanulmányban vagy didaktikai műben elegendőképpen megsző-
vegezzük a didaktikai koncepció ismeretelméleti vonatkozásait, hanem arról is,
hogy egyre szélesebbkörűen belevigyük az iskolai gyakorlatot meghatározó
mindennapi pedagógiai „közgondolkodásba”.

Ebben a tekintetben mind a kutatásnak, mind a gyakorlatnak még sokféle
teendője van. Ami a kutatást illeti, ezen a helyen különösen kétirányú további
teendőre szükséges utalnunk.

Egyik magának a *visszatükrözési elméletnek* a didaktikai konzekvenciáival
kapcsolatos.

Mindenekelőtt a lenini gnoszeológia térhódításának köszönhető, hogy ma már közismert az a tétel, mely szerint a világ megismerése a világ megváltoztatását célzó gyakorlati tevékenység eredménye. Észertint a dolgok ismeretéhez *nem pusztá szemléletük útján jutunk el*, hanem a *gyakorlat során, a dolgokra való gyakorlati ráhatás közben*. A megismerés a világ — az objektív valóság — visszatükrözése. A visszatükröződést azonban semmiképpen nem szabad úgy tekinteni, mint a dolog passzív „lenyomatát”, amely annak eredményeképpen jön létre, hogy a dolog mechanikusan hat arra, amiben visszatükröződik. Amint RUBINSTEIN különösen élesen összefoglalja Lenin nyomán: „A visszatükrözés nem a dolog mechanikus hatásának passzív befogadásából származó statikus kép; az objektív valóság visszatükröződése *folymat*, a szubjektum *tevékenysége*, melynek során a tárgy képe egyre adekvátabb lesz objektumával.”

Ha így kell gondolkodnunk a visszatükrözésről — és nyilvánvaló, hogy a lenini tételek alapján csakis így lehet gondolkodnunk —, akkor érthető módon felmerül a kérdés: *vajon ennek valamennyi konzekvenciáját sikerült-e már, és pedig tömeges méretekben levonnunk az iskolai gyakorlat számára? Vagy akárcsak a didaktikai elmélet számára?*

Az iskolai megismerés szempontjából — melynek célja, hogy a fiatalok számára teljesítményképes tudást biztosítson — a visszatükrözésről elmondottak már önmagukban is rendkívül nagy jelentőségűek. Kizárják ugyanis annak a fajta oktatásnak a lehetőségét vagy legalábbis az egyeduralmát, mely a megismerést, a tanulást főképpen a befogadásra alapozta. Természetesen a tanulásban nélkülözhetetlen bizonyos arányú receptivitás, azonban ennek reális lehetősége is attól függ, mennyi annak a valódi aktivitással szerzett ismeretkörnek, fogalomrendszernek az állománya, mely a maga hatékonyságánál fogva a nem közvetlen tapasztalat alapján átvett ismeretek asszimilációját lehetővé teszi.

Ha ilyen szempontból vizsgáljuk iskoláink munkáját, akkor ebben sok biztató jelenséget lehet regisztrálnunk. Maguk a tantervek is, bár korántsem egyenletesek, figyelemreméltóan modern metodikai útmutatásokkal szolgálnak ebben a tekintetben. Olyanokkal például, mint az általános iskola 7. osztályának fizikatanterve, hogy csak egy esetre hivatkozzunk, amely többek között ezeket mondja: „A tananyagot úgy kell feldolgoznunk, hogy az ismeretszerzés minden ponton kapcsolódjék a tanulók valamilyen tevékenységéhez (kísérlet, mérés, kérdések megválaszolása, egyszerű feladatok megoldása, jelenségek megfigyelése, leírása, megmagyarázása, eszközök összeállítása, működtetése stb).” Igen lényeges, bár egy vonatkozásban kissé bátortalanul megfogalmazott metodikai felfogás; a bátortalanság abban a tekintetben mutatkozik, hogy a fizikai megismerésnek kifejezetten a tevékenységből való *kiindulását* határozottabban nem szorgalmazza. Ennek ellenére csak jelentős tételként lehet regisztrálni.

Ha azonban iskoláink egész tevékenységét s abban az ún. közismereti tárgyak tanításának széles körét megvizsgáljuk, alighanem általánosan meg kell állapítanunk: az az ismeretelméleti tétel, hogy a világ megismerése a világ alakítását, megváltoztatását célzó *gyakorlati tevékenység* eredménye, még csak viszonylag szűk körben realizálódik, ezt még nem sikerült eléggé általánosan „lefordítanunk” a mindennapi pedagógiai gyakorlat nyelvére. Úgy is mondhatnánk, még eléggé általános annak a felfogásnak akceptálása, hogy a dolgokat „pusztá szemléletük” alapján is eléggé jól meg lehet ismerniük a fiataloknak.

Rögtön hozzá kell tennünk: ennek a helyzetnek sokféle oka van. Mindenekelőtt maga az a tény, hogy egyre növekvő ismeretmennyiséget kell a fiataloknak

feldolgozniuk, s a növekvő mennyiség arányosan csökkenti annak lehetőségét, hogy az ismeretszerzési folyamatok emelkedő arányban induljanak ki a valódi cselekvésekből, akár külső, gyakorlati, akár belső, szellemi cselekvések legyenek is azok.

Más ok is közrejátszik ebben: magának a didaktikának a mulasztása, mely mindmáig nem tudta eléggé meggyőzően a tantervkészítők elé tárni, dokumentáltan megmutatni, hogy egy-egy „közismereti tárgy”-ban az a megismerési modell, melyet e tanulmány korábbi részében a modellek felsorolásakor harmadikként említettünk, objektíve milyen arányokban gondolható és valósítható meg?

Mindezekkel eléggé egyenrangú okként említhető magában a filozófiai szemléletben jelentkező néhány vonás is, és talán nem túlzott radikalizmus arra utalnunk, hogy a lenini „eleven szemlélet” fogalmát meglehetősen sokan egyszerűen a „szemlélet”-re redukálták. És maga a didaktikai kutatás sem volt képes eléggé demonstrálni, mennyivel többet jelent a lenini formulában szereplő „eleven szemlélet” fogalma, mint a szemléletesség elvének bármilyen, még legjobb múltbeli megvalósulása is.

A fejlődést mutatják ebben a tekintetben azok az értékes megállapítások, melyek LEONTYEV és GALPERIN kutatásaiból származnak; az utóbbi években mindenekelőtt ők voltak azok, akik nagyon világosan kifejtették, hogy az ismeretek elsajátításának folyamata az erre vonatkozó naiv szenzualista nézetekkel ellentétben „nem az észlelésen alapul, amely csak forrása ennek a folyamatnak, hanem a *cselekvésen*, mégpedig akár a külső, gyakorlati, akár a belső, szellemi cselekvésen”. Úgy vélem, ez a megállapítás a lenini megismerési tétel igen lényeges vonatkozását érinti, és a korábbi évek idevonatkozó megállapításainál élesebben exponálja. Ennek pedagógiai szempontból igen nagy a jelentősége. Hétköznapi nyelven szólva arról van szó, hogy minél több ismerethez jussunk el a tevékenység konkrét, aktív formáiból való kiindulással, a cselekvés segítségével, s minél nagyobb mértékben biztosítuk azt a jelenséget, melyet ma már közismert terminussal interiorizálásnak mondunk. Nyilvánvaló, hogy mind általában a modern iskolai munka, mind a gondolkodás fejlesztésének alapvető lehetőségei vannak adva ezen a ponton. És amit külön is ki kell emelni: a megismerés ilyen formáinak szélesebb körű megvalósítása az iskolai gyakorlatban egyszersmind lépést jelent előre a valódi szocialista munkaiskola egyre teljesebb megvalósulása felé.

Az idevonatkozó korszerű filozófiai felismerések, LENIN megismerési tételeinek mai interpretálásai azt a nagy biztatást jelentik a didaktikai kutatásnak, hogy bátrabban keresse az ilyen irányú lehetőségeket a közismereti tárgyak egész sorában. A matematikatanítással kapcsolatos 1962-es budapesti UNESCO-szimpózium alapján egyik pedagógiai szakértő ezt így fogalmazta meg:

„... A matematika tanulása csak akkor lehet eredményes — és akkor a modern matematika absztraktabb struktúráinak és relációinak vonatkozásában is feltétlenül eredményessé válik —, ha a tanulók számára olyan szituációkat tudunk biztosítani, amelyekben a fogalmak kialakításához szükséges absztrakciós és generalizációs műveleteket saját konkrét tapasztalataik és megfelelő didaktikai eszközök segítségével végzett manipulatív tevékenységeik alapján maguk végzik el.”

Közismertek a nagy eredmények, melyek a modern matematikatanításban ezen az elvi alapon elérhetők. Ismeretesek azok a viszonylag jó eredmények is, melyek a korszerű, a tanulói tevékenységeket, kísérleteket megfelelő szinten „mozgósító” fizika-, kémia- és biológiatanításban megmutatkoznak. Más vonat-

kozásban, de nem jelentéktelen eredmények jelentkeznek a modern énektanításban. Biztató perspektívák nyíltak a tanulói „önoktatásra” egyre jobban ráálló, programozott anyagok igénybevételével lezajló nyelvtanítás előtt. Más tantárgyakban a „sorsfordító” felismerések mintha még váratnának magukra, s így az oktatás modernizálása némiképpen egyenetlen képet mutat. Annyi azonban nem kétséges, hogy mindenütt, ahol valóban modern megismerési koncepciók szerint dolgoznak, végső soron a lenini megismerési álláspont dialektikája igazolódik újra meg újra. Még pontosabban szólva: az ennek megfelelő metodikai koncepció eredményessége igazolódik. Ilyen koncepció kialakításának azonban nyilvánvalóan alapvető feltétele a megismerésre vonatkozó modern felfogás konzekvenciáinak adekvát alkalmazása a művelődési folyamat különböző szektoraiban.

Mindez különleges jelentőséget kap olyan fejlődési időszakban, amikor a közneveléssel kapcsolatos élénkülő viták indokoltan, bár helyenként kissé félreérthetően és differenciálatlanul beszélnek az „esedékes pedagógiai forradalom”-ról. Differenciálatlanul, mert a pedagógiai forradalom már rég megkezdődött. Minden pedagógiai forradalom a nevelés egész *cél- és eszközrendszerét* érinti. Nem kétséges, hogy a pedagógiai forradalom nem szűkíthető le az imént említett s egymással kölcsönhatásban levő rendszerek egyikére sem. Az sem feledhető, hogy a pedagógiai forradalom a társadalmi forradalom szerves része. Ilyen értelemben negyedszázada permanens pedagógiai forradalom van, s maga a célrendszer valóban forradalmi változáson ment át. El kell azonban ismerni, hogy a korszerű metodikai megoldások, eszközök éppúgy, mint a gyermekek helyesen értelmezett jogainak, lehetőségeinek a pedagógiai folyamatban való érvényesülése, a pedagógiai helyzetek demokratizmusának tömeges méretű biztosítása és egyáltalán maga az egész „eszközrendszer” még korántsem adekvát minden tekintetben a szocialista nevelési céllal. Sőt, tanulmányunk tárgyánál maradva, a megismerési folyamatnak a lenini ismeretelmélet szellemével egyező aktivitása terén is, e folyamatnak a modern műveltségi javak közvetítésével-asszimilációjával nagyobb fokban egyező változatossága, színessége, motiváltsága terén is sok tekintetben van elmaradás a szocialista nevelési célban realizálódó társadalmi igényhez képest. Ebben az értelemben tehát a pedagógiai forradalom, a további pedagógiai forradalom valóban esedékes; amiképpen a pedagógiai konzervativizmus tehetetlenségi nyomatékaitól való megszabadulás is esedékes. Ezt azonban aligha lehetséges hitvitákra emlékeztető kiáltványokkal megoldani, ez sokkal inkább remélhető — speciálisan az oktatásban — a megismerés dialektikájának, e dialektika törvényszerűségeinek és az oktatási folyamat variabilitásának elvszerű feltárásával.

A didaktikai kutatásnak azonban nemcsak a visszatükrözési elmélettel kapcsolatos konzekvenciák bátor, következetes, differenciált megszövegezése a feladata (bár ez már önmagában véve sem kevés). Nem kisebb feladatként jelentkezik azonban számára magának a *gyakorlat* fogalmának megfelelő értelmezése s ebből a szükséges didaktikai következtetések levonása. Bizonyítani is fölösleges, milyen kardinális jelentőségű fogalom ez a lenini ismeretelméletben. Mi az, amit erről — mint minimumot — a didaktikai konzekvenciák sorába be kell iktatni?

A gyakorlatnak van egy szűkebb értelmezése, mely mindenekelőtt az egyes ember aktív ismeretszerzésének, a világgal való kölcsönhatásának keretében mozog. A gyakorlatnak ez a fogalma természetesen igen fontos, azonban ismeretelméleti tekintetben a gyakorlat magában foglalja a világ átalakítását célzó

hatások — mindenekelőtt a munka — egész társadalmi rendszerét és történelmi folyamatát. Ennek a széles értelmezésnek igen nagy jelentősége van az egyéni megismerés szempontjából. A gyakorlat ebben a széles értelemben ugyanis magában foglalja mindazoknak a tapasztalatoknak az összességét, melyeket az emberiség a maga társadalmi-történelmi élete során szerzett és felhalmozott, s melyeknek általánosított summázata a tudományokban található.

A gyakorlatnak az említett legszűkebb s egyszersmind legtágabb értelmét egyaránt figyelembe kell vennünk, amikor azt mondjuk, hogy végső soron minden ismeret a valóságról szerzett közvetlen érzéki tapasztalaton alapul. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy összes ismereteink saját közvetlen, egyéni tapasztalatainkból sarjadnak ki; az egyes ember nagymértékben támaszkodik az előtte élt és saját korában élő sok más ember tapasztalataira, a gyakorlat felhalmozott tapasztalataira. De természetesen arról sem lehet szó, hogy az ember pusztán készen vesz át mindent mások tapasztalataiból, hanem teljes aktivitással kell munkálkodnia abban a kölesönhatásban, mely a visszatükrözés szituációjában objektíve adva van, s az ennek során lezajló megismerésbe beépül mindaz az információ, melyet mások elemzett tapasztalatai alapján fel tud venni szóbeli vagy írásbeli közlésekből vagy egyéb kommunikációs úton-módon.

Mindezek mint általános következtetések — ma már közhelyek. Ezekből azonban olyan speciális didaktikai teendők adódnak, melyek a kutatási programokban csak részben szerepelnek, mégha a didaktikai kutatás nemzetközi helyzetét vesszük is figyelembe. Nyilvánvaló például, hogy ma már egyre inkább olyan jellegű tantervek kelljenek, amelyek — legalább rugalmas formában — az egyes tantervi ismeretkörön belül a közvetlen és közvetett tapasztalatszerzés optimális arányait is megmutatják, ebben az arányban eligazítanak. Ennek szükségessége a pedagógiai tapasztalat alapján éppúgy bizonyítható, mint nevelés-filozófiai oldalról. Azonban bármilyen jelentősek ebben a tekintetben az általános filozófiai megállapítások, természetesen adekvát kísérleti didaktikai vizsgálatokat igényelnek, ezek nélkül nem tudnak igazán hatékonyak lenni. És megfordítva: bármilyen lényegesek a didaktikai egzakt kutatások, „tanítás-filozófia” megalapozás nélkül nem létezhetnek; maguknak ezeknek a kutatásoknak a tematikája sem állapítható meg pontosan a megalapozó filozófiai vonatkozások tisztázása nélkül. Mindenesetre a megfelelő elméleti és egzakt kutatások együttese képes csak feleletet adni a pedagógiai tapasztalaton belül lehetséges és szükséges arányok kérdésére. Annyi egyszerűen empirikus alapon is nyilvánvaló, hogy a „pedagógiai tapasztalatok piramisán” belül a közvetlen és közvetett tapasztalatok aránya a közvetlenek javára még módosítható és módosítandó volna.

Ugyanezt a kérdést a modern tanítási formák és módszerek még élesebben vetik fel. A programozott tanítás bizonyos változatai például nagyobb, más változatai határozottan kisebb lehetőséget biztosítanak a konkrét tapasztalatszerzésre. Egyes programozási koncepciók a maguk didaktikai realizálódásában mindenekelőtt verbális információk viszonylag kedvező közvetítését tudják főképpen elősegíteni. Ez sem jelentéktelen a maga helyén, de arra int bennünket, hogy a különböző változatokat együttesen, arányosan és mindegyiket a maga helyén alkalmazzuk építhetjük be csak ezt a modern eszközt nevelési eszköztársaságunkba, hogy megfeleljen a nevelési célunkban megfogalmazott társadalmi igényeknek.

A társadalmi igényeket summásan magában foglaló nevelési cél említésekor már ismét visszatérünk az ismeretelmélet alapvető kérdéséhez, ami a didaktika

esetében természetesen eszközi jellegű kérdés; annak eszköze, hogy az iskolai megismerést minél sokrétűbben, minél dialektikusabban értelmezve, ezt a megismerési folyamatot egyre nagyobb mértékben tegyük alkalmassá nemcsak valóminő információ-átadásra és -átvételre, hanem magának a személyiségnek a sokoldalú fejlesztésére is. Tehát, hogy az iskolai megismerési folyamatban egyre jobban érvényt tudjunk szerezni egy ún. nevelésközpontú szemléletmódnak.

Szocialista korszakunk nagy filozófusának, V. I. LENINnek 100. születési évfordulóján a didaktikai érdeklődésű nevelésfilozófiai kutató előtt ilyenféle feladatok és perspektívák merülnek fel. És ezekkel együtt az a nagy reménység, hogy amiképpen az eddigiekben is forradalmi átalakulási folyamathoz segítette a lenini ismeretelmélet a didaktikát, egyre mélyebben tanulmányozva ezt az ismeretelméletet, egyre inkább levonva e filozófiai életmű valódi konzekvenciáit, sokirányú tanulságait, a továbbiakban újabb elvi-filozófiai szintekre segítheti ezt a fontos pedagógiai tudományágat — az iskolai gyakorlat javára, a „gyorsuló időben” egyre nagyobb arányban jelentkező tudományos információk hatékony elsajátításának s a permanens oktatásnak a javára.

Шандор Надь

ЛЕНИНСКАЯ ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ

Деятельность Ленина в области гносеологии оказывает неизмеримо важное непосредственное и косвенное влияние на формирование современного дидактического мышления. Нелегкая задача сделать основные выводы из действительно диалектического толкования положений ленинской теории познания. Однако решить эту задачу необходимо, ибо речь идет не просто о нескольких важных философских положениях, а о современной школе, о практике современного обучения. Значительными результатами работы, развернувшейся в этом направлении в последнее десятилетие, явилась разработка и описание важнейших моделей, которые принципиально возможны и практически необходимы при разработке новых знаний в процессе обучения. (Автор описывает в статье семь таких моделей.) Однако были сделаны попытки раскрытия внутренних возможностей, различных вариантов и в фазе практического использования, применения познаний в процессе обучения, попытки выделить этот период из более раннего состояния, представлявшегося симплификационно дедуктивным, из дидактически подчиненного состояния. Так толкуя сущность этого процесса, мы следуем духу ленинской теории познания.

Sándor Nagy

LENIN'S THEORY OF KNOWLEDGE AND THE MODERN CONCEPTION OF DIDACTICS

Lenin's work in the field of epistemology exerts both directly and indirectly an immense influence on the formation of modern didactic mentality. It is no easy task to draw the main consequences of the true didactic interpretation of Lenin's epistemological theses, still it has to be done because not just some philosophical theses, but up-to-date school and the practice of modern instruction are in question here. A significant result of research work conducted in the past decade was the exploration and description of the theoretically possible and practically necessary main models of the phases of instruction at which new information is processed. (The paper gives descriptions of seven models.) However, the author also strove to explore the inherent possibilities and variability of the so-called application phase of education, and to raise this phase from its earlier situation (when, in a simplifying way, it was imagined deductive) and from its secondary state in the respect of didactics. If grasping the concept of the process of education in this sense, one acts just in the spirit of Lenin's epistemology.