

SZOVETSZKAJA PEDAGOGIKA

1970. 11—12. és 1971. 1—9. szám

A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának folyóirata — a Szovetszkaja Pedagogika 1971. évi 3. számától kezdve egészen a 7. számig bezáróan az *SZKP XXIV. kongresszusára* való felkészülést, illetve a kongresszus határozataiból következő neveléstudományi feladatokat állította a pedagógus társadalom figyelmének a középpontjába.

A folyóirat 1971. évi 3. és 4. számai „Az SZKP XXIV. kongresszusa elé” c. rovatban áttekintést nyújtanak a *Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának különböző intézeteiben* folyó munkáról — a XXIV. kongresszus alkalmából. Az *Általános Pedagógiai Intézet* — amelyben 208 tudományos munkacsoport dolgozik — 1971-ben befejezi „A szovjet iskola didaktikájának alapjai” és „A pedagógiai kutatás módszertana” c. monográfia megírását. Egyéb kutatási, illetve kiadványtémái többek között: a kisiskolások oktatása és fejlesztése; a 4—8. osztályosok fejlődése; a számítógépes didaktikai kutatások módszerei; a mai polgári pedagógia fő irányai; a pedagógiai folyamatok értékelési és mérési kritériumai; a szovjet iskola 30 éves fejlődési perspektívái; az orosz és szovjet pedagógia története. Az *Általános Nevelési Kérdések Intézete* a tanulók ideológiai-politikai és erkölcsi nevelésének problémáira összpontosítja munkáját. Néhány kutatási téma: a Komszomol-és úttörőszervezet nevelő munkájának tartalma és módszerei szociális és pedagógiai pszichológiai szempontból; a felső osztályosok közösségi kapcsolatai és élettervei; a felső osztályosok munkatevékenységre és továbbtanulásra való készségének kritériumai. Az *Oktatás Tartalmának és Módszertanának Intézete* folytatja az új tantervekre való áttéréssel kapcsolatos munkát. Négyféle segédkönyvet dolgoznak ki minden tantervhez: az egyes osztályok tantervéhez, az egyes tankönyvekhez, az egyes tartalmi egységek (pl. ókori történelem) és az egész tantárgyi ciklus tanításának módszertanához. Kidolgozzák a fakultatív tárgyak programját. Kutatják a még kihasználatlan lehetőségeket az oktatás hatékonyságának fokozására (a tanulók fejlődése az oktatás folyamán, fogalmaik, jártasságaik és készsé-

geik alakulása). Hozzákezdnek a tananyag tartalmának prognózisához a 90-es évek. A *Gyermekek és Serdülők Fiziológiájának Intézete* főleg a fejlődés törvényszerűségeit s a szervezetnek a körülményekre való reakcióját vizsgálja. Közvetlen pedagógiai értékű kutatási témák: az értelmi tevékenység alapjául szolgáló fiziológiai törvényszerűségek (EEG-vizsgálatok matematikai feladatmegoldás közben); a tanulók pályaalakulmányának és munkacselekvéseik sajátosságainak fiziológiai alapjai; vérkeringési és légzési reakcióik fizikai megterhelése; az akceleráció az oktatás tartalmának és folyamatának átszervezése szempontjából. A *Művészeti Nevelési Intézet* kidolgozza az esztétikai tárgyak új tantervét, valamint a fakultatív esztétikai tárgyak és szakörök anyagát. Vizsgálja az esztétikai nevelés alapjait, a tanulók művészi érdeklődését, a műalkotás felfogásának és értékelésének mechanizmusát, az alkotóképesség fejlesztésének lehetőségeit a különböző művészetek terén. A *Munkaoktatási és Pályaválasztási Irányítási Intézet* központi problémája: a politéchnikai munkaoktatás és a munkára nevelés a felső osztályokban. A munkaoktatás itt olyan praktikumok (elektrotechnika, autószerelés stb.) formájában folyik, amelyek eleve politéchnikai jellegűek. E praktikumok a megfelelő fakultatív foglalkozással kiegészítve szakmai előképzést is nyújtanak. Az *Általános és Pedagógiai Pszichológiai Intézet* fő kutatási területei: a tanuláselmélet; a megismerő alany aktivitásának és reaktivitásának viszonya; a tanulás és az értelmi fejlődés; a problémafelvető oktatás. Különös gondot fordítanak az oktathatóság problémáikájára; ezen belül: a nehezebb tananyag előnyös volta a fokozottan oktatható tanulók számára; a lemaradás elkerülése a csökkent oktathatóságúknak esetében; az alsó és középső tagozat tanulóinak intellektuális lehetőségei, kivált az elvont fogalmak elsajátítását illetően. A programozott oktatással kapcsolatos témakörök: az ismeretek elsajátításának programozása; népes csoport egyidejű oktatása egyéni programok alapján. A személyiség fejlődésének életkori sajátosságai: a különböző tevékenységi formákra vonatko-

ző képességek; az egyéni és típusbeli különbségek pszichofizikai alapjai. A *Defektológiai Intézet* a rendellenes gyermekek oktatásáról és neveléséről szóló összefoglaló elméleti munkát és defektológiai szótárt adott ki. A normál iskola új tanterveivel igazodva átszervezi a gyógypedagógiai iskolákban folyó oktatást. Egyéb kutatások tárgya: a differenciális diagnosztika; a különböző fogyatékoságokban szenvedő gyermekek pszichológiája; az oligofrén gyermekek korrekatív oktatásának új útjai; gyógypedagógiai óvodák szervezése; a látási és hallási zavarokat kompenzáló újszerű technikai eszközök. A *Felnőttoktatási Intézet* a normál iskolák új tantervéhez igazodva szervezi át az esti és levelező oktatást; kísérletezik falum a mezőgazdasági idénymunkákkal váltakozó periodikus oktatással; kidolgozza a dolgozók iskolai összevonasának rendszerét; tökéletesíti a népegyetemek munkáját; vizsgálja a felnőttek pszichikai funkcióinak fejlődését 17—35 éves korban. Az *Óvodai Nevelési Intézet* főbb kutatási területei: a gyermekek értelmi fejlődése (két elméleti munka kiadása); az erkölcsi képzetek és normák fokozatos elsajátítása; a gyermek művészi képzésének és művészi alkotó tevékenységének összefüggése; az érzékszervi nevelés és az észlelés fejlesztése az értelmi neveléssel kapcsolatban; előkészítés az iskolai tanulmányokra — ennek keretében a hangelemzés az 5—6, és elemi fokú olvasás a 6—7 éves gyermekek számára; az értelmi fejlődési szint diagnózisának új módszerei a minőségi és mennyiségi jellemzés összekapcsolása alapján; a gyermekek mozgási tulajdonságainak kialakítása, szellemi és testi munkaképességük és fáradékonyságuk megállapítása. Az *Iskolai Felszerelés És Oktatási Technikai Eszközök Intézete* elméleti kutatásai keretében a pedagógiai ergonómia kialakításán fáradozik. Összeállította a szemléltető és egyéb taneszközök típusjegyzékét, kidolgozta a különböző tanfelszerelési cikkek szerkesztésére vonatkozó követelményeket; össz-szövetségi taneszközpályázatot hirdetett. Kidolgozza a taneszközök felhasználásának módszereit. Keresi a kabinetek szervezésének legcélszerűbb változatait a különböző nagyságú iskolákban. Az új kabinet- és tantervi berendezések, taneszközök prototípusát iskolákban kiállítja, illetve a gyakorlatban kipróbálja. Az iskolaépületek tervezésére vonatkozó pedagógiai követelményeket is kidolgozza. Az „*Orosz Nyelvochtatás A Nemzetiségi Iskolákban*” *Intézet* 1970-ben létesült. Feladatkörébe tartozik az oktatás tartalmának és módszereinek, a tanárok képzésének és továbbképzésének, a tankönyvek, szótárak szerkesztésének a tökéletesítése, tudományos alapon. Új kutatási témái között szerepel pl. „A nemzetiségi iskolákban folyó orosz nyelvoktatás nyelvészeti alapjai” vagy „Szépirodalmi művek adaptálása a nemzetiségi iskolák számára”.

A folyóirat 4. számának vezércikke: „Az SZKP XXIV. kongresszusa, az iskola és a pedagógia”. A XXIV. kongresszus leszögezte, hogy a most megkezdett ötéves tervben teljesen általánossá kell tenni az ifjúság középfokú képzését — a középiskola és a középfokú szakoktatás mellett erősen fejlesztendő, általános képzést is nyújtó szakmunkáképzés keretében is. Az oktató—nevelő munka rendszerének összhangba hozása a tudomány és a technika haladásával megköveteli a tananyag szelekcióját, a tanítási módszerek fejlesztését, az elméleti ismeretek és a gyakorlati készségek arányának megállapítását. A kommunizmus építésében fontos tényezőnek minősítette a kongresszus az új ember kialakítását. Ehhez hozzátartozik a dolgozók kommunista világnézetének kialakítása, a munkához való kommunista viszonyra nevelésük. A középiskolákat úgy kell nevelni, hogy jó kedvvel álljanak be a termelésbe tanulmányaik befejezése után. Fontos a pályaválasztási irányítás, a politechnikai elvek érvényesítése az oktatás egész folyamatában. Hozzátartozik az új ember neveléséhez a hazafiságra nevelés, az értékes erkölcsi tulajdonságok kifejlesztése, a múlt csökevényei elleni harc. Ehhez a munkához jól képzett, alkotó szellemben dolgozó, a tudományos kutatásokba is bekapcsolódó pedagógusokra van szükség. Az új tantervek bevezetése kapcsán különösen fontos a pedagógusok továbbképzése. A neveléstudomány fejlődése előtte kell hogy járjon az iskolai munka fejlődésének — állapította meg a kongresszus. Nagy segítség volt a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának létrehozása, koordináló, tudomány szervezési funkcióinak kiépítése. Fokozni kell az Akadémia szerepét az országos kutatási terv tematikájának kidolgozásában. Gondoskodni kell egyes problémák vizsgálatára intézményközi munkaközösségek alakításáról. A kutatóknak kötelességüké kell tenni, hogy munkájuk eredményeit a gyakorlatba is átültessék.

A folyóirat 7. számában V. M. Hvoszrov, a Neveléstudományi Akadémia elnöke, az Akadémia Elnökségének 1971. május 12-i ülésén „Az SZKP. kongresszusa és a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának feladatai” címmel tartott előadásában megállapítja, hogy a pártkongresszus határozatai következtében némileg módosítani kell mind az Akadémia munkatervét, mind az országos neveléstudományi kutatási tervnek az Akadémia által megfogalmazott fő irányait. A nevelőmunka központi feladata a tanulók kommunista világnézetének kialakítása. Ezzel kapcsolatban gondoskodni kell az ismereteknek meggyőződéssé alakításáról, a jogi alapismeretek tanításáról és a törvényesség tiszteletére nevelésről, az imperialista propaganda elleni harcról. A középfokú képzés általánossá tételével kapcsolatban — különösen fontos az általános

képzést is nyújtó szakmunkásképző iskolák fejlesztése, és a 8 évfolyamos iskolában a lemorzsolódás csökkentése. Egyéb feladatok: 1. az óvodai hálózatnak s ezzel az iskolára való előkészítő munkának az erősítése, kivált falun; 2. az életre és munkára való felkészítés elmélyítése a 9—10. osztályban; 3. a munkaképzésnek, az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának tökéletesítése; 4. a dolgozók iskoláinak erősítése, közelebb vitelük az üzemekhez, általános képző munkájuk összekapcsolása a szakmai továbbképzéssel; 5. az oktatás differenciálása az általánosan képző iskolában (fakultatív tárgyak, szakosított, azaz tagozatos iskolák és osztályok); 6. az általános és a szakmai képzés összekapcsolására szolgáló szervezeti formák optimális rendszerének kialakítása; 7. a közoktatás tervezésének javítása, távlati prognózisának kidolgozása. Egyéb fontos munkaterületek: oktatásmódszertani és didaktikai kutatások; a falusi iskola segítése, pályaválasztási irányítás; elméleti alapkutatások. A Neveléstudományi Akadémia szervezetét közoktatástervezési, -gazdaságtani és -szervezési intézettel, valamint tájékoztatási intézettel bővítik. Szorosabb kapcsolatot teremtenek a szocialista országok neveléstudományával és az egész világ marxista pedagógusaival.

Ugyanebben a számban I. T. OGORODNYIKOV „Az SZKP Kongresszusa és a felsőfokú pedagógusképzés időszéri problémái”-ról ír. A pedagógusképzés alapkérdése — állapítja meg a szerző —, hogy összehangoljuk a tudományos és a szakmai képzés követelményeit: megismertessük a hallgatókat a szaktudományuk mai állásával, de leendő iskolai munkájukhoz viszonyítsuk a tudományos ismereteket, tegyük képessé őket ismereteik továbbadására. Lényeges feladat a pedagógiai és pszichológiai képzés elmélyítése és összehangolása is. Az új óratervek e téren javulást hoztak, de zavaró, hogy az általános- és a pedagógiai pszichológiát csak az iskolai pedagógiával párhuzamosan — sőt részben utána — tanulják, és hogy a „Bevezetés a pedagógiába” jelenlegi anyaga az I. éveknek túl nehéz. Kifejezésre kell jutnia annak — hangsúlyozza —, hogy a pszichológiai, pedagógiai és módszertani tanulmányok közös tárgyra vonatkoznak, közös célt szolgálnak. A „harmonikusn fejlett ember nevelése” fogalmát az elméleti alapelvek tisztázásán túl korunk követelményeinek összefüggéseibe kell ágyazni. A középfokú képzés általánosság tétele kapcsán meg kell ismertetni a hallgatókat a szakmunkásképző intézetekben folyó munkával, hiszen sokan ott fognak dolgozni. Előkészítésük a pályaválasztási irányítási munkára — szintén fontos feladat. A hallgatók gyakorlati képzése nemcsak pedagógiai praktikum keretében történik, hanem a szemináriumi, laboratóriumi foglalkozásokon is, amelyeken a megfigyelést,

kísérletezést, önálló ismeretszerzést tanulják, valamint a főiskola Komszomolszervezetében végzett munkában. Nem elég bizonyos teendőik végzésére kiképezni őket; meg kell határozni azokat a konkrét jártasságokat és készségeket, amelyekre szükségük lesz (pl. a munka tervezése, a tanulók tanulmányozása, megismerő tevékenységük és magatartásuk irányítása stb. terén). Nagyobb gondot kell fordítani a főiskolai oktatás módszereire. Csökkenteni kell a vizsgaidőszakok idejét (jelenleg lényegében 3 hónapot vesznek el a tanévből). Nagyobb teret kell adni a hallgatók önálló munkájának. Az állammvizsgák jelenleg a régebben tanult anyag ismétlését jelentik a hallgatók számára; helyesebb volna egyes tárgyakból diplomamunkával helyettesíteni az állammvizsgát, más tárgyakból pedig az egész anyag helyett bizonyos problémák, anyagrészek, források alaposabb feldolgozására törekedni. Az 1970/71. tanévben vezették be az életkori fiziológia tanítását a szovjet pedagógiai főiskolák I. évfolyamán, 30 órában. E tudomány tárgya: a szervezet fiziológiai funkcióinak keletkezési és fejlődési törvényszerűségei a megtermékenyüléstől a halálig, a funkciók sajátosságai különböző életkorokban és különböző életkörülmények között. A tárgyat az a tanszék tanítja, amelynek hatáskörébe tartozik az általános fiziológia is; előadónak képzéséről a Neveléstudományi Akadémia tanfolyamok útján gondoskodik, s az aspirantúrát is fel kell használni erre. Az életkori fiziológia nagy fejlődésnek indult. Kutatásainak fő területei: az idegi folyamatok menete, az analizátorok tevékenysége és kivált a magasabb idegműködés, az érzékszervek morfológiája és fiziológiája; a motorikus apparátus stb.

A Szovetszkaja Pedagógika szerkesztősége az 1969. évi 6. számban vitát indított a *nevelési módszerek osztályozásáról*. A Magyar Pedagógia 1971. 1—2. számában már ismertettük az addig megjelent legérdekesebb tanulmányokat e témakörből. A folyóirat 1970. évi 11., 12. és 1971. évi 1. számai folytatják az izgalmas vitát. A Szovetszkaja Pedagógika 1970. 11. számában V. A. KASZPINA a nevelés eszközeivel, feltételeivel és eljárásai módjaival foglalkozik. Úgy véli, hogy a nevelési módszerek hagyományos felsorolása — meggyőzés, gyakorlás, jutalmazás, büntetés — ma is érvényes, csak a nevelési gyakorlat fejlődése folytán kiegészítendő a speciális nevelési helyzetek szervezésével. A felosztás alapja: a ráhatási formák sajátosságai. M. P. GUSZAK és J. I. TEVLIN a nevelési módszerek rendszerének különböző változatait fejtegetik, míg B. A. BOGUSZLAVSZKAJA, V. SZ. ENDALCEV és G. G. KOPILEVA a nevelő és a növendék pszichológiai kölcsönhatásának formáival foglalkoznak. D. M. GRISIN véleménye szerint a gyermekközösség nevelése nem önálló cél, hanem eszköz.

A pedagógiai ráhatás mindenfajta pedagógiai tevékenység formája; csak az erkölcsi-eszmei meggyőződések kialakítását ismerhetjük el valóban a nevelés egyik fő feladatának. A módszer annak a tevékenységnek a törvényszerűségeit tükrözi, amelyre vonatkozik: a nevelési módszerek rendszerét tehát a nevelési folyamat általános törvényszerűségeiből — és nem céljaiból! — a nevelési folyamat logikájából kiindulva kell megállapítani.

A folyóirat 1971. 1. számában N. V. NAUMOV összegezi a vita eddigi állását. KOROTOV (Szovetszkaja Pedagógika 1970. 3. sz.) elveti LIHACSOV álláspontját (uo. 1969. 6. sz.), amelynek értelmében a nevelési módszereket aszerint kell osztályozni, hogy a tudatra vagy a viselkedésre hatnak-e. Ő a nevelés fő feladatai szerint osztályozta a módszereket, ami elvben helyes is, de az elgondolás kivitele rosszul sikerült. Az eszmei-erkölcsi nevelés (tehát tudati ráhatás) módszertanától megkülönbözteti egyrészt a nevelési kollektíva szerzésének, másrészt a pedagógiai ráhatásnak a módszereit, s ezzel ő is megsérti a viselkedés és a tudat egységének az elvét. Ugyanígy ellentmondásba kerül önmagával, amikor kijelenti egyrészt, hogy közvetlenül a viselkedésre nem lehet hatni (csak a tudaton keresztül), másrészt, hogy a növendék nézetei csak tevékenységén keresztül változhatnak meg. Önálló módszernek tartja a meggyőzés különböző formáit. Nem tudja megindokolni, miért határolja el a „pedagógiai ráhatás módszereit” „a nevelés módszereitől”. Eltúlozza a követelés jelentőségét a pedagógiai ráhatás egyéb módszereivel szemben. N. E. SURKOVA szerint korlátlanul eszelhetünk ki újabb osztályozási módszereket az erkölcsi nevelési módszerek számára, ha nem határozzuk meg magát az erkölcsi nevelés folyamatát, annak struktúráját. E folyamatnak négy, egyaránt nélkülözhetetlen komponense van: a) a tanulók tevékenységének megszervezése, b) erkölcsi tudatuk fejlesztése, c) passzív erkölcsi tapasztalásuk megszervezése (életből vett vagy irodalmi példák alapján), d) aktív erkölcsi tapasztalásuk (erkölcsi szituációk) megszervezése. Az a és d komponenshez tartoznak a szoktatási, gyakorlati módszerek, a b és c komponenshez az erkölcsi tudat nevelésének módszerei, s a módszerek e két csoportja között közvetítő szerepet töltenek be a b és a d komponensből következő, az erkölcsi tapasztalást korrigáló módszerek (jutalmazás és büntetés, korrekció, ösztönzés). F. A. VIDANOV úgy véli, hogy az erkölcsi nevelés nem általában a tevékenységre, hanem a tevékenység folyamán megnyilvánuló emberi viszonyulásokra épül. Módszereit két csoportra oszthatjuk, az erkölcsi kialakulásának két fő vonala szerint. A *szociálpszichológiai módszerek* funkciói: 1. bizonyos aktusok, szokáslemek stb. reprodukálása a nevelő által, 2. erkölcsi érzelmek, képzetek, értékelé-

sek reprodukálása, 3. az erkölcsi normák és a társadalmi viszonyoknak a szabályozása közötti összefüggés feltárása, 4. az erkölcsi meggyőződéseknek, az adott erkölcsi rendszer igazságába vetett hitnek a feltárása. Az *ideológiai módszerek* funkciói: 1. a jó és a rossz fogalmának tisztázása, a gyakorlati moral alapján, 2. az erkölcsi „mikroklima” határain túli jelenségek értékelése, 3. ugyanez elméleti alapon, 4. rendszeres erkölcsi felvilágosítás, képzés. Az ún. nevelési ráhatási módszerek, pl. a követelés vagy a jutalmazás és büntetés nem önálló módszerek. Az erkölcsi nevelés ún. eszközei csak a kifejezési formát, megnyilvánulási teret adják az egyetlen nevelőre — a nevelő erkölcsi magatartása — számára.

A folyóirat 1971. 2. számában olvashatjuk A. M. SZOFOR tanulmányát „*Didaktika és informatika*” címmel. Az informatika állandó kölcsönhatásban áll olyan tudományokkal (pl. pszichológia, neurofiziológia, kibernetika), amelyek a didaktika számára is igen lényegesek. A két tudomány kapcsolatának legfontosabb tényezője az, hogy egyik sem a konkrét tartalmát vizsgálja a tudományos információnak, hanem a struktúráját és átadásának folyamatát. A cikkirő 23 szovjet (1963—1970 között megjelent) informatikai monográfia és folyóirataikk szemléje formájában mutatja be, hol közősek az informatika és a didaktika kutatási területei, hol kínálkozik lehetőség az együttműködésre. Az informatika idevágó problémái, illetve módszerei közül az alábbiakat ismerteti: Az alkotó gondolkodás problémája, a szellemi munka szervezése. A nyomtatott szöveg „olvasható” voltának mérése (pl. a mondatok hosszúságával és a szavak szótagszámával). A szemantikus információ függése a közlés felvevőjétől. A tény mint az elméleti megnyilatkozások átalakításának invariáns tényezője. A szöveg belső összefüggésének mechanizmusa. Az információ redukciója, tömörítése — amely a dedukció és indukció viszonyának didaktikai problémájával érintkezik. Gráfok használata az értelmi összefüggések jelölésére. A „szemantikai távolság” mint a közlés szavai közötti értelmi összefüggés jellemzője. A közlés átkódolása — kivált a felvevő nyelvére való átkódolás szempontjából. A természetes nyelv hiányosságai.

Az 1971. évi 3. számában L. M. FRIDMAN a *statisztikai módszerek alkalmazásáról* ír. Megállapítja, hogy a statisztikai módszereket egyre gyakrabban alkalmazzák a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban, de nem mindig helyesen. A módszertani kísérleteknek szinte általános hibájuk, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeinek — indokolt, sőt nélkülözhetetlen — összehasonlítását matematikailag egzaktnak akarják feltüntetni ott is, ahol nem ez a helyzet. Főként az átlagosztályzatok értelmezésében találunk ilyen hibákat.

Az átlagosztályzatokból nem lehet statisztikai következtetéseket levonni, mert *a*) az osztályzat mint közelítő érték eleve $\pm 0,5$ eltérésre ad lehetőséget, tehát csak 10,000 tanuló átlaga alapján kaphatnánk egyszázadnyi pontosságú eredményeket, *b*) a különböző pedagógusok nem egyformán osztályoznak, *c*) skaláris mennyiségek mérési adataiban a tárgy mennyiségét nem tudjuk különválasztani a leolvasási rendszer sajátosságaitól. A szerző szerint csak akkor használhatunk pedagógiai vizsgálatainkban statisztikai módszereket, ha 1. a vizsgált fogalmakat, mennyiségeket előzetesen logikailag „preparáljuk”, ezakt módon meghatározzuk, 2. tisztázjuk az itt szereplő másodlagos — közvetlenül nem mérhető — mennyiségek összefüggését bizonyos elsődleges mennyiségekkel. Rendkívül fontos, hogy *mit mivel* akarunk mérni. Az pl., hogy szándékos bevésés után mennyivel több adatot reprodukál a tanuló, mint szándéktalan bevésés után, nem a kétféle bevésés eredményességének arányát jelzi, csak a kétféle bevésés utáni reprodukálás arányát. A pszichológiai vizsgálatok bebizonyították hogy a bevésés terjedelmének csak egy része a reprodukálás terjedelme, s a kétféle arány még tisztázatlan. Nem mérhetjük meg egy módszer hatékonyságát általában, csak valamilyen paraméterre szerint: pl. hogy mennyivel teszi gyorsabb bizonyos anyag elsajátítását (ekkor a teljesítmény eléréséhez szükséges időt kell mérnünk), mennyire mélyítik el a téma megértését (ekkor a megoldott feladatok nehézségi fokát kell mérnünk). Az így kapott adatokat már feldolgozhatjuk matematikailag.

Az 5. számban N. F. TALIZINA a *IV. Nemzetközi Programozott Oktatási Konferenciáról* számol be. A csehszlovákiai Liblicében megrendezett konferencián a vendéglátókon kívül Ausztria, Bulgária, Hollandia, Jugoszlávia, Magyarország, az NDK és a Szovjetunió képviselői vettek részt. A megbeszéléseknek 4 központi témájuk volt. 1. *Az ember és a program*. — Az oktatásnak programozott formájában is van nevelő hatása. Bizonyos személyiségvonások fejlesztéséhez különösen kedvező lehetőségeket nyújt a programozott oktatás (feloldja pl. a tanulók szorongását a hibák elkövetésétől); megvalósításánál viszont ügyelni kell az esetleges káros hatások (individualizmus, egocentrizmus) elkerülésére. 2. *Az ember és az automata-oktató*. — A programozott oktatásban nem az ember és a gép, hanem az ember és az ember közötti viszony marad az alapvető, mert a gép nem helyettesítheti a pedagógust, csak közvetítő szerepet tölthet be közte és a tanulók között. A személyes kapcsolat hiánya sokszor erősen csökkenti a programozott oktatás eredményességét. 3. *A programozott oktatás hatékonysága* — a hagyományos oktatáshoz képest. — A konferencia résztvevői egyöntetűen megállapították, hogy

tisztázni kell az összehasonlítás alapjául szolgáló paramétereket — sőt még azt is, hogy milyen kritériumok alapján tekinthetjük az oktatást hagyományosnak vagy programozottnak. 4. *A programozott oktatás jövője*. — Amerikai prognózisok szerint a 70-es évek végén már mindennapos jelenség lesz az „automatiskola”. A programozott oktatást a társadalmi fejlődés szolgálatába kell állítani — hangsúlyozták a hozzászólók. Nemcsak a módszerét kell megváltoztatni az oktatásnak, hanem a tartalmát is, mert különben csak konzerváljuk a korszerű berendezésekkel az avult oktatást. A korszerű oktatás célja nem az enciklopedikus tudás elsajátítása hanem olyan gondolkozási módszereké, amelyek a jelenségek lényegét tükrözik. Ezen kívül beszámolókat hangoztattak el az egyes országokban folyó kutatásokról. A csehszlovák kutatók pl. a tanulási tevékenység struktúrájának vizsgálatára összpontosítják figyelmüket. Az oktatás eredményességét szerintük erősen befolyásolja, hogy a tanulók tudnak-e világos képet alkotni saját megismerő tevékenységükről.

A folyóirat 7. számában K. VOLKOV az *iskolai csoportmunka problémáiról* tartott nemzetközi szimpóziumról ad hírt. Az 1967. évi stockholmi szimpózium után 1971 márciusában rendezték meg erről a témáról a II. nemzetközi szimpóziumot, Hergonoviban (Jugoszlávia). Nyolc ország képviselői voltak jelen, s még három országból (köztük Magyarországról) küldtek be előadást. A jövő iskolájáról s benne a csoportmunka perspektíváiról tartott előadást HUSÉN (Svédország) és FRANKEVICS (Jugoszlávia). Az iskolai szociális nevelés rendszeréről két előadás hangzott el. VOLKOV (Szovjetunió) fő mondanivalója: a család struktúrájának átalakulása miatt növekszik az iskolai társadalmi nevelés jelentősége; a nevelésben előtérbe kerül a gyermekek pedagógiai célszerű tevékenysége; fontos a tevékenység társadalmilag jelentős céljainak biztosítása és tudatosítása, a gyermekközösség és az öngazgatás kialakítása. JANOWSKI (Lengyelország) a csoport tagjainak a csoport ideológiai és szociális helyzetéiről felelősségéről, a különböző társadalmi szerepek betöltéséről beszélt. A csoportmunkának a tanulmányi folyamatban játszott szerepével is több előadás foglalkozott. SVAJSER (Jugoszlávia) szerint a csoportmunka távolabbi — pszichológiai, szociológiai és pedagógiai — előnyeinel is lényegesebbek a gyermekek tanulásában és fejlődésében immánensen megmutatkozó előnyei. Megállapítható, hogyan növeli mind a közösség globális produktivitását, mind tagjainak szellemi aktivitását a csoportmunka, már a közös célokért párhuzamosan végzett egyéni teendők formájában is, de kivált a közvetlen együttműködés esetében. SJELLUND (Dánia) a vezéregyéniség szerepének és a csoport optimális létszámának kérdése mellett

elsősorban a pedagógusoknak a csoportmunka vezetésére való átképzését ismertette: ez Dániában — és más skandináv országokban — kísérleti csoportmunka formájában folyik: az egyes kérdéseket kisebb-nagyobb csoportokban tárgyalják meg, a résztvevők hol a csoport aktív tagjaként — önmegfigyelést is végezve —, hol külső megfigyelőként ismerik meg munka közben konkrétan is a csoportmunka különböző tényezőinek, formáinak hatását. JOHANESSON (Svédország) a szociometriai módszereknek a csoportok összeállításában való alkalmazásával, VASILESCU és POPEANU (Románia) pedig a szakköri munkával foglalkozott.

Ugyancsak a 7. számban olvashatjuk A. M. MATYUSKIN cikkét „A problémafelvető oktatás elméleti kérdései”-ről. A szerző megállapítja, hogy a problémafelvető oktatással foglalkozó kutatások szaporodása és differenciálódása szükségessé teszi bizonyos fogalmak tisztázását. Különbséget kell tenni az — „értelmi feladvány” jelentésben használt — „feladat” és a „problémahelyzet” között. A feladat valamilyen keresendőnek a megadása ismert feltételekben. A feladathelyzet nem idézi elő szükségszerűen a tanuló szubjektív beilleszkedését ebbe a helyzetbe (esetleg nem érti a feladatot), a keresendő pedig valamilyen egyedi mennyiség vagy teendő. A problémahelyzetet a tanuló bizonyos szubjektív, pszichikai állapota jellemzi: valamilyen elvégzendő feladat. (nem pedig „megoldandó feladvány”) felkelti az igényét az iránt, hogy rájőjön valamilyen, számára eddig ismeretlen tényre, összefüggésre vagy eljárásra. Ez az ismeretlen többé-kevésbé mindig általánosított, természetű. Az általánosított fokától függ a problémahelyzet nehézségi foka. A helyzet fontos elemei a tanuló lehetőségei — értelmi képességei és ismeretei. A problémafelvető oktatás két szakasza: 1. a problémahelyzetet kiváltó gyakorlati vagy elméleti feladat kitűzése, 2. az ismeretlen megkeresése. A problémahelyzeteket bizonyos rendszerben kell alkalmazni, hogy a tanulók fokozatos fejlődésére szolgáljanak. Ennek a rendszernek az alapja az ismeretlen elemek általánosságának foka; egyre általánosabb jellegű új elemeket kell tartalmaznia a problémahelyzetnek.

A folyóirat 8. számának hasábjain N. A. SZOROKIN „A tantárgyak közti kapcsolatok didaktikai jelentősége” c. cikkében azt a problémát veti fel, hogy a tantárgyak közötti kapcsolatok kiaknázására nézve alig adnak útmutatást a tantervek és a tankönyvek, sőt többnyire a módszertanok is megmaradnak az általánosságoknál. Ennek megfelelően az iskolai gyakorlatban kevésbé használják ki a koncentráció lehetőségeit. Így a tanulók nem szoknak rá arra, hogy az egyik tárgyból szerzett ismereteiket a másik tárgy tanulásában is hasznosítsák — pedig az ismeretek átvitele igen lényeges sajátossága az értelmi fejlettség-

nek (egy kémiai tanulmányi versenyen pl. többen oldották meg a nehezebb, de tisztán kémiai vonatkozású példát, mint azt, amely jóval egyszerűbb volt, de fizikai ismeretek alkalmazását is megkívánta). Nemcsak a tanítás gazdaságosabbá tétele — a fölösleges párhuzamosságok kerülése —, hanem alapvető célkitűzése is megkívánják tehát a koncentrációt. A tantárgyak közötti kapcsolatokat főként három vonatkozásban lehet — és a szerző szerint kell is — kihasználni: 1. A didaktikai elvek és oktatási szabályok érvényesítése érdekében. E kapcsolatok kihasználása ugyanis lényegesen előmozdítja az oktatás nevelő hatását (pl. az irodalmi mű történeti háttérnek feltárásával), tudományosságát (a természeti és társadalmi jelenségek átfogó magyarázatával), az ismeretek elsajátításának rendszerességét, a tanulók tudatosságát és aktivitását, ismereteik és jártasságaik megszilárdítását, a tananyag érthetővé tételét, az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát (a tanulók tapasztalatainak felhasználásával, komplex tanulmányi kirándulásokkal), a tanulók egyéni kezelését. 2. A tanulók tudományos fogalmainak és dialektikus materialista világnézetének kialakítása érdekében — mivel csak így lehet felmutatni a jelenségek tényleges összefüggéseit, az általános törvényszerűségeket). 3. A politechnikai oktatás érdekében, amelynek előfeltétele a különböző tantárgyakból szerzett ismeretek értékesítése. A koncentráció különböző módszerekkel és szervezeti formákban történhet, a magyarázattól a kérdések feltevésén át a tanulmányi kirándulásig. Gazdag lehetőségek nyílnak az órán kívüli munkában is.

Ugyancsak a 8. számban jelent meg Sz. A. TANGJAN „Az oktatásügy világválságának elméleté”-ről írt érdekes tanulmánya. Az oktatásügy „világválságát” sokat emlegetik Nyugaton, főként COOMBSnak 1968-ban megjelent (nálunk 1971-ben kiadott) ilyen című könyve óta. Arról beszélnek, hogy az oktatás nem felel meg a társadalom követelményeinek, hogy az egész kultúra válságban van — s mindezt világválságnak tűntetik fel, megfeleledkezve arról, hogy két különböző világrendszer van, s a szocialista társadalomnak egészen más a viszonya az iskolához, a szocialista kultúra nincs válságban. A válságjelenségeknek a tökécs, illetve a fejlődő országok társadalmi-gazdasági struktúrájából következő sajátos okai vannak. A válság első tényezője COOMBS szerint a tanulók létszámának nagy növekedése, amellyel nem tud lépést tartani a tanárok és a tantermek számának növelése. Valójában — állapítja meg Sz. A. TANGJAN — a tervezés hibáiról, illetve hiányáról van itt szó; a Szovjetunióban 55 év alatt hatszorosára nőtt a tanulók száma, s a szovjet iskolarendszer be tudta fogadni ezt a létszámot. A második és harmadik tényező az anyagi eszközök

hiánya, illetve az oktatás költségeinek növekedése. Mind a tőkés, mind a fejlődő országok nemzeti jövedelmüknek egyre nagyobb részét fordítják a közoktatásra, ezt az ütemet gazdaságilag nem bírják tartani, úgyhogy lassítaniuk kell a közoktatás fejlődését. Valójában azonban a hurzsoázia érdekei nem engedik ennek a fejlődésnek a következetes továbbvitelét. A szocialista országokban egészen más a helyzet. — A *negyedik és ötödik* tényező: az oktatás „termékei” nem felelnek meg a társadalom szükségleteinek, maga az oktatási rendszer nem eléggé hatékony. A hurzsoázia igényeihez igazodó oktatási rendszer valóban nem elégítheti ki a társadalom szükségleteit. Továbbra is az osztálytagozódást tükrözi és rögzíti. Igazán színvonalas oktatás elsősorban a régi polgári hagyományokat őrző „klasszikus” középiskolákban folyik; ez együttjár azzal, hogy túltermelés van humán értelmiségekben, hiány műszakiakban. A fejlődő országokban a volt gyarmatosítók befolyása akadályozza az oktatási rendszer gyökeres

megújítását. A válságjelenségek tehát csak a tőkés világ válságának megnyilvánulásai — vonja le a következtetést cikkében a szerző. A válság egyetemes voltának hirtetése a konvergencia-elmélet egyik jelentkezése. Mindez nem jelenti azt, hogy a különböző társadalmi rendszerű országokban ne merülhetnének fel egyidejűleg azonos oktatásügyi problémák, s pedagógusaik ne működhetnének együtt pl. az „oktatási technológia” fejlesztése terén.

Végül egy magyar vonatkozású publikációról szeretnénk hírt adni olvasóinknak. A folyóirat 1971. évi 6. számában N. N. SZEREBROV, a moszkvai Usinszkij Könyvtár igazgatója írt cikket „*A Magyar Népköztársaság pedagógiai könyvtárai*”-ról. Nagy elismeréssel szól az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tevékenységéről, szolgáltatásairól és kiadványairól. Ezen kívül beszámol több budapesti, miskolci iskolai könyvtárban, valamint az egri Tanárképző Főiskola könyvtárában tett látogatásának tapasztalatairól.

ILLÉS LAJOSNÉ