

A POLITIKAI OKTATÁS PROBLÉMÁI

A politikai oktatás első számú problémája így hangzik: lehet-e oktatni a politikát és ami nálunk a legszorosabban egybekapcsolódik a politikaoktatással, a világnézetet.

Furcsa kérdésfeltevés ez, hiszen a politikaoktatás létezik, s ugyan kétségbevonható-e, hogy valaminek a létezése teljesértékűen igazolja lehetőségét.

Ancsel Éva két szellemes és találó kifejezését veszem kölcsön, hogy érzékeltessem, miért kell mégis a politikai oktatás lehetőségére rákérdeznünk. A marxizmusnak, a belőle következő politikának a lelkét öljük ki, ha - Ancsel szavával - "tananyaggá hűtjük", és igazi elsajátítását akadályozzuk meg, ha - megint Ancsel Évát idézem - "tönkrekönnytjük" a marxizmus tudományát.

Politika és pedagógia összeférhetetlenségéről lenne szó? Az a triviális kettősség jelenne meg itt is, amit annyit emlegetnek mint "az iskola" és "az élet" közötti ellentmondást?

Mert milyen is egy tananyag, amilyennek általában elgondoljuk és amilyennek többnyire ismerjük?

Először is zárt kerek egész. Arányos. Nem mindenre kérdez, de mindenre felel, s azt a benyomást kelti, hogy aki végigtanulja, az mélységében is a "végére ér". Olyan egyszerű, amilyen csak lehet. Nem továbbgondolásra szánják, hanem "megtanulásra", vagyis - a legköznapibb értelmezésben - emlékezeti elraktározásra és szükség szerinti felidézésre.

Mindez - s még sorolhatnám tovább a hasonló jellemzőket - természetesen jószándékból születik. Egyrészt világnézetünket és politikánkat - akarva, akaratlanul - koherens és ellentmondásmentes rendszernek igyekszünk ábrázolni, másrészt hogyisne lenne a tananyagok összeállítóinak, tankönyvszerzőknek, tanároknak kötelességük a tanulás megkönnyítése!

Gondoljuk csak el, mi lenne, ha tananyagaink "életszerű nyereségében" és rendezetlenül halmoznák a problémákat. Ha nem arra helyeznék a hangsúlyt, amit már tudunk, hanem ami még megoldatlan?

Csakhogy ebben a szembeállításban van egy kis torzítás. Az a leírás, melyet az imént adtam a tipikus tananyagokról, nem felel meg a korszerű követelményeknek.

Nem felel meg a korszerű műveltség dinamizmusának. Valamikor valóban az volt a jó tanterv, tankönyv, tanítás, mely szilárd kompendiumát adta egy ismeretkörnek, műveltségi szektornak, tudományágnak. Ma viszont - még a legállandóbb tárgykörökben is - feltétlen követelménnyé vált a továbbépíthetőség, a viszonylagos nyitottság. És persze az sem igaz, hogy a mindentudás illúziójával csak a semmittudás zavara állítható szembe.

Lehetségesek olyan tananyagok - és mondjuk tovább: olyan tanítási módok is -, melyek megadják a szükséges információkat, és egyszersmind gondolkodásra ösztönöznek; szuggesztívak, de nem kinyilatkoztatóak; nem térnek ki a problémák elől, de nem is hagyja nyitva a már megoldott kérdéseket.

A tananyaggá hűtött világnézet és politika-elmélet valóban "halott", ha "tananyagon" adat- és tézistárakat értünk, és "tönkrekönnyített", ha szájbarágó módon oktatjuk, de vajon milyen irányban kereshető a megoldás? Hogyan valósítható meg a tanulhatóság és az életszerűség, a szilárdság és a rugalmasság imént jelzett egysége? Hogyan sajtítható el egy nyitott ismeretrendszer, gondolkodási struktúra, beállítódás-együttes?

Közismert, hogy az MSZMP milyen erőteljesen törekszik a pártpropaganda un. iskolás vonásainak leküzdésére; 1976 októberében a Központi Bizottság határozatba is foglalta, s azóta is többször megerősítette, hogy e téren a mozgalmi jellegnek kell uralkodnia. Annak idején egyesek szóvá tették, hogy a Központi Bizottság nem adott konkrétabb utbaigazítást arról, milyen hát a nem iskolás, mozgalmi jellegű pártpropaganda (azaz pártoktatás).

Éppen az ilyesfajta elvárások pregnánsan mutatják, hogy az "iskolásság" miképp fékezi ezen a területen az előrehaladást. Meg kell jegyezni, hogy amikor egyszerűség kedvéért "iskolásságról" beszélek, ezt már metaforikus értelemben teszem; nem a mai magyar iskolával való hasonlóságra kívánok utalni, noha azt sem zárom ki. Mindenesetre beleérttem ebbe az "iskolásság" fogalomba a tulszabályozottságot és tulcentralizáltságot, iskolarendszerünknek ezt az annyira jellemző és annyit bírált tendenciáját - függetlenül attól, hogy az igények "fent" vagy "lent" fogalmazódnak meg. Mármost egy olyan óhajban, hogy a propagandistáknak mondja meg a Központi Bizottság, hogyan is működjenek propagandistaként, tehát nem pusztán oktatóként, egy olyan attitűd fejeződik ki, mely igen erőteljes a tanügyben, de ott is korszerűtlen: az eljárásokat a lehető legkonkrétabban szabályozó, aprólékosan meghatározó, szoros vezetés igénye.

De hát nem teljesen világos az elv, az alapeszme? A pártoktatás mindenekelőtt toborzás, meggyőzés, aktivizálás, nem csupán információnyújtási és -feldolgozási folyamat. Hogy ez miképpen jut érvényre a pártoktatásban - és szélesebben: a politikai oktatásban -, illetve milyen követelményeket támaszt vele szemben, az már további kérdés. Erre elsősorban az oktatási gyakorlat elemzése adhat választ.

Ha most - az említett KB-határozat után 7 évvel - előkeressük a nyilvánosságra hozott válaszkisérleteket, azt láthatjuk, hogy a pártoktatás mozgalmi jellegének fogalma nagymértékben konkretizálódott.

Ez a konkretizálódás azonban javarészt az oktatás módjára, módszereire korlátozódott. Negatív és pozitív követelményeket

egyaránt megfogalmaztak. Ne állítsuk előtérbe a lexikális ismeretek elsajátítását, ne diktáljunk a hallgatóknak kész vázlatokat, ne alkalmazzunk kikérdezésszerű beszámoltatást, ne törekedjünk távolságtartó "tanári tekintélyre" stb.! Tartsunk problémafelvető előadásokat, bizzunk önálló feladatokat a hallgatókra, kommunikáljanak és vitatkozzanak egymással többen a hallgatók, építsünk ki partneri kapcsolatokat a politikai oktatás résztvevőivel stb.! Mindez teljesen helyes, és minden bizonnyal hozzájárul a politikai-mozgalmi jelleg erősödéséhez. Azt azonban megjegyezhetjük, hogy az ilyen törekvések nemcsak a politikai oktatás fejlődésirányait jellemzik, hanem egyrészt az önön feltételeihez jobban alkalmazkodni próbáló felnőttoktatás egészét is, és még tovább mehetünk: a pedagógia egészét is.

Kiinduló kérdésünket most úgy fogalmazhatjuk meg: vajon egy sajtószerevégeit gondosabban szem előtt tartó és korszerűbb metódikát alkalmazó politikai oktatásban megoldódik-e az a dilemma, mely a marxizmus tantárggyá szervezéséből adódik. Aligha. Legfeljebb enyhül.

De ha csak ezért és ennyiben enyhül, létrejöhet egy nagyon veszélyes, mert félrevezető szituáció: a mélyebben fekvő problémákat elfedheti a megváltoztatott felszíni kép.

A lényegre utaló kérdések vagy az oktatás tartalmára vagy teljes folyamatra vonatkoznak.

Először is feltétlen kritériumnak tartom a belső késztetés nagyfokú megerősödését. Persze, hogy az ideális iskolában is a tárgyi érdeklődés, az önkifejezés vágya és a közös tevékenységben való részvétel igénye adja a legfőbb indítóerőt, és ehhez képest a külsődleges ösztönzők (versengés, jutalom és büntetés, kényszerítés stb.) másodlagosak, de létezik a tanuláshoz egy olyan - meglehetősen kiterjedt - területe a valóságban is, ahol kevésbé van szükség külső serkentésre, és a politikai tanuláshoz - véleményem szerint - ide kell, kellene tartoznia.

Utópia ?

Az MSZMP Pest megyei Pártbizottságának Oktatási Igazgatóságán kikérdeztem egy esti egyetemi végzős osztályt tanulási indítékaikról (pontosabban: indíték-tudatukról). A többség főleg külső hatásra és külsődleges célból kezdte meg tanulmányait (ami persze egyáltalán nem elítélendő), egy részükben azonban a tanulás folyamán felerősödött az érdeklődés, s annyira kedvet kaptak a tárggyal való foglalkozásra, hogy minden intézményi támogatás (és munka-idő-kedvezmény stb.) nélkül is készen voltak továbbtanulni. Talán extrém a példa, és nincs is bizonyító ereje. Felvillantja azonban egy ígéretes gondolkodásmód lehetőségét. Ebben a gondolkodásmódban a politikai tanulás közelebb áll a kedvtelésszerű, mint a kötelességből vagy egyéb külső szempont szerint végzett tevékenységhez.

Mielőtt elmondanám, hogy szerintem milyen feltételekhez kötődik ez, szeretném elejét venni egy félreértésnek.

Volt idő, amikor "átpolitizáltunk" ugyyszólván minden szórazokoztatást.

Aztán volt olyan idő is, amikor a művelődés számos szférájában szórakoztatással cseréltük fel a politizálást.

Egy érdeklődésre, belső motivációra alapozó politikai oktatásról gondolkodva, egyáltalán nem állítom, hogy efféle manipulációk utját kellene keresnünk.

A politikai ismeret- és élményszerzésnek s a politikai aktivitásnak sokféle formája van, és alighanem még többre lenne szükség - de a politikai oktatás sajátos megkülönböztető jegyekkel rendelkezik, melyekről nem mondhat le lényegének megváltoztatása nélkül. A politikai művelődést nem azzal tehetjük igazán vonzóvá, ha valami mással "jutalmazzuk" a benne való részvételt, hanem ha magát a politika tanulását tesszük jutalom értékűvé.

Ez akkor következik be szerintem, ha

- az ilyen foglalkozásokon az emberek igazi problémáiról van szó,
- s a résztvevők eljutnak problémáik elméleti megoldásáig vagy legalább jobb megértéséig.

Ferge Zsuzsa egy vitaanyagában az alsó és középfokú állami oktatást bírálva, azt állapította meg, hogy ott különféle módokon "visszafogják a tanulóknál az adott helyzet megkérdőjelezésének képességét". "Ezt a célt szolgálja - folytatja Ferge - többek között, az iskolai anyag lezárt jellege; ebből adódóan az, hogy a tanulók valódi kérdései alig kapnak helyet az iskolában." (Ferge Zsuzsa: Emberi viszonyok és társadalmi értékek. Társadalomtudományi Közlemények 1983. 1. sz.)

Számunkra két szempontból is fontos mindez.

Amilyen mértékben igaz, hogy a politikai szocializáció, legalábbis az, ami belőle az iskolában megy végbe, nem engedi kibontakozni a kritikai képességet, nem tanít problémalátásra és véleménymondásra, olyan mértékben válik nehezzé (vagy marad nehéz) a felnőttek politikai oktatásában a valódi problémák őszinte és előrevivő megbeszélése. Amiből persze nem következik, hogy a politikai oktatás bármely szintjén vagy szinterén ez a felelősségelhárítás elégséges oka lehetne.

A másik bennünket most érdeklő mozzanat az oktatás zártságának és a valódi problémák kiszorulásának összefüggése.

Mert mi is a pedagógusok szemszögéből tekintve a legfőbb oka annak, hogy a tanulók kérdései "alig kapnak helyett" az iskolában? Kétségtelenül az, hogy idő nem jut rájuk. Csakhogy az "időhiány" a legtöbb esetben puszta - alibi. Mindig arra nem jut időnk, amit valamiképp - akarva vagy akaratlanul vagy éppen öntudatlanul - ki akarunk rekeszteni az életünkből.

És ezzel eljutottunk a mozgalmi jelleg kontra iskolásság újabb dimenziójához.

Az "iskola" (ez a metaforikus értelemben vett iskola) teljes intézménytörténeti tradíciója szellemében jóformán csak azt tanítja, amit ő maga jónak lát, vagy amit számára előírnak. Adva van egy program - vagy a nevelés s benne az oktatás terve, vagy az oktatás s benne a nevelés terve -, melyet a jó iskola jól "hajt végre", a kevésbé jó iskola kevésbé jól. Ebben a többéves folyamatban

és éppen így az oktatás mikrofolyamataiban azok a tanulói aktivitás-fajták az értékesek, melyek segítik a tervteljesítést. A tananyagon kívüleső érdeklődés és tapasztalat bizonyos fokig diszfunkcionális. Éppígy a tananyagot érintő kritika. A tervlogika is jól tudja persze, hogy egy ütemben nem lehet haladni; mindig van hát egy élmezőny, és vannak elmaradók. Az iskolának ezt a normatív behatároló tendenciáját sokat kifogásolták, és sokat gonyolódta rajta, de azok a kísérletek, melyek meg akarták fordítani az iskola-tanuló viszonyt, s az érdeklődési körökből, a spontán aktivitásból kiindulva próbálták teljes egészében meghatározni az oktatás-nevelés tartalmát és módszereit, sorra hajótörést szenvedtek. Ezért a konformizáló iskolával nem az áldemokratizmus szélsőséges "elleniskoláját" állítjuk szembe.

A "mozgalmi iskola" (és sok tekintetben minden korszerű iskola) rendelkezik saját programmal, és szándéka, hogy egy programot hajtson végre. De úgy, hogy eközben maximálisan teret enged a hallgatói, tanulói igényeknek, "valódi problémáiknak".

Mert akarja ezt, jut rá ideje is...

Van azonban mindebben valami zavaró, amit fel kell deríteni.

Milyen alapon jelentjük ki, hogy a mozgalmi oktatásban összegeztethetővé válik a terv szerinti és a résztvevők kívánsága szerinti előrehaladás?

Nemcsak azoknak az időgazdálkodási technikáknak az alkalmazására gondolok, melyeket a kompromisszumra kényszerülő közoktatás is kidolgozott, föl akarván lazítani a merev tantervi diktátumokat, s belátva egyszersmind, hogy az intézményes tanulás ügye nem bizható rá egyszerűen a tanulókra.

A legkézenfekvőbb megoldás: a rendelkezésre álló idő elosztása. Az idő egy - általában nagy - részében azt tanítjuk, amire szerintünk -, ill. a központi programok szerint - van szükségük a tanulóknak, bizonyos időhányad pedig "az övék". Ez "feláldozott idő", elpazarolt, mert egy rejtett hit szerint a tanításban csakis az az idő produktív, melyben egy program teljesül.

Másik lehetőség, hogy teret adunk a "tanulók valódi problémáinak", de csakis egy körülhatárolt problémavilágon belül. A határok - és ez a politikai oktatás szempontjából igen fontos kérdés - nemcsak témaköröket jelölnek ki, hanem egy mélységtartományt is, megszabják például, hogy adott tanulócsoporthoz hol kezdődik a bizalmas közlések régiója, a személyes és kollektív "intim szféra". Ez a megoldás a hallgatók problémáit didaktikailag kétféleképp kezelheti:

- a "tervteljesítés" után, ráadásaként (amikor mintegy a közös tudásból és belátásból ágaznak el az "egyéni problémák", melyek azonban csoportos foglalkozáson közérdekűek kell, hogy legyenek),
- a hallgatói kérdéseket szervesen beépítik az oktatás menetébe, didaktikai funkciót bíznak rájuk, ezért nem is lehetnek esetlegesek, hanem a terv olyan részei, melyek a hallgatók kezdeményezéseitől függenek.

A politikai felnőttoktatásban mindezeket az eljárásokat megtaláljuk. Kérdés azonban, hogy ha a propagandista "saját terveinek" a feldolgozására is kevés az idő (márpedig csaknem mindig kevés), s különösen ha a hallgatók eleven problémavilága és a politikai oktatás tartalmi csak felszínesen találkoznak, vagy úgy sem, beszélhetünk-e kiinduló dilemmánk megoldásáról.

Véleményem szerint ehhez még egy lényeges feltételnek kellene teljesülnie.

Ha a jelenleginél sokkal bátrabban lemondanánk arról, hogy a marxizmus-leninizmus alapjait többször is újratanítsuk, politikai oktatásunkba hiánytalanabban "beleférnének" - s nemcsak az időbeli kereteket tekintve - a résztvevők valódi, időszertű problémái. Az egyik lehetőség e téren: nagyobb linearitást biztosító politikai képzési rendszer megszervezése. Ez azonban tovább erősítené azt az ellentmondásos tendenciát, hogy a mozgalmi oktatás második iskolarendszerként működjék, ennek összes jellemző jegyével és jelével (felvételi kritériumok, tanár- és diákattitűdök, számonkérő ellenőrzés, bizonyítványok, diplomák stb.). A másik - inkább kívánható és ajánlható - lehetőség: a bő választékot kínáló, kevésbé

szigoruan egymásra épülő, mozgalmi jellegű, ennél fogva a köz-
művelődési formákhoz közelebb eső szisztéma.

Ez esetben az oktatási keret megválasztásában nagyobb szerepet kaphatna a hallgató már meglévő személyes érdeklődése, illetve ambíciója. "Lekopnának" az "iskolás" kísérőjelenségek, a politikai oktatás "tanárai" hangsúlyosabban propagandistákká válhatnának. Miként más területeken, a politikai oktatásban is elismernénk, hogy ma már a felnőttoktatás funkcionálisan kettéhasadt: bizonyos rétegek esetében pótló-kompenzatorikus jellegű, de - immár igen nagy mértékben - egy alapképzésre támaszkodó, ezért rugalmasan továbbépíthető, az "iskolai" megkötöttségek nagy részétől mentesíthető közösségi művelődés.

Csak hogy nyomban felmerül egy nehéz kérdés: a meglévő propagandista-állomány mennyire felkészült egy ilyen nem-iskolás stílusú politikai oktatásra ?

Előadásom második részében erre a kérdésre szeretnék egy konkrét vizsgálat eredményeire támaszkodva válaszolni.

E vizsgálatot tavaly végezte a Politikai Főiskola Pedagógiai Tanszéke. Annak érdekében, hogy feltárja a pártpropagandisták módszertani felfogásának és gyakorlatának jellemző vonásait,

1. országos reprezentatív mintát kérdőíven kérdezett ki (együttműködve a Politikai Főiskola Szociológiai Tanszékével), s a válaszokat - gépi feldolgozás után - értékelte;
2. tíz megyei Oktatási Igazgatóság munkatársainak közreműködésével különféle szinteken tevékenykedő propagandistákkal un. mélyinterjúkat készíttetett; és
3. megfigyelők foglalkozásokat látogattak és értékelték.

A vizsgálatot lezáró fő következtetéseink a következők voltak:

1. Bár nem állnak rendelkezésünkre olyan régebbi adatok, melyeket egybevetethetnénk mostani vizsgálatunk eredményeivel, a vallomások és vélemények, valamint a propagandisták pedagógiai képzésének, továbbképzésének országos mennyiségi mutatói meggyőzően tanusítják, hogy az illetékes pártszervek, oktatási igazgatóságok igen sokat tettek e téren, s munkájuknak megvan az eredménye. A propagandisták nagy része ma már természetes követelménynek, a propagandista szakértelem részének tekinti a pedagógiai kultúra bizonyos szintű elsajátítását és továbbfejlesztését. Korábban - a 60-as évek második feléig - ez korántsem volt ennyire magától értetődő, valószínűleg azért nem, mert a tartalmi kérdések újszerű megközelítése szinte teljesen lekötötte az MSZMP propagandistáinak, a marxizmus-leninizmus hazai oktatóinak a figyelmét. Más megközelítésben: vizsgálatunk során alig találkoztunk a propagandamunka pedagógiai oldalának tudatos lebecsülésével, például annak a nézetnek - a pedagógiai nihilizmusnak a nyomaival, hogy "az igazság önjerejéből hat", vagy hogy "ugyis minden a propagandista személyiségén múlik".

A pedagógiai kulturáltság - "felkészültség" - szükségességének belátása kétségtelen eredmény - de nem problémátlan.

Az egyik probléma éppen a pedagógiai szempont tulhajtásából származik. Akik elsajátítottak már egyet-mást a neveléstudomány eredményeiből, akik propagandatevékenységüket immár pedagógiai tudatossággal és tervszerűséggel végzik, beleeshetnek abba a hibába, hogy a propagandát pusztán pedagógiai tevékenységnek fogják fel, sőt ennél is szűkebben: oktatásnak. Nincs itt tere annak, hogy kifejtssem, mennyire nem szükségszerű a pedagógiai szakértelemmel művelt propaganda "tulpedagogizálása"; tényleges előfordulásáról azonban hirt adott vizsgálatunk is.

A másik probléma a propaganda és pedagógia viszonyának egy olyan egyszerűsítő felfogása, melyben az utóbbi módszertanná vagy még inkább: technológiává redukálódik. A propagandisták teljesen jogos igénye, hogy a pedagógia segítse őket a propaganda optimális hatékonyságu módozatainak a meghatározásában. De egyrészt nem

merülhet ki ebben, hanem a propaganda valamennyi tényezőjére és egész folyamatára ki kell terjeszkednie, másrészt a "hogyan?" kérdésre sem adhat kielégítő választ bizonyos művelési előírások megfogalmazása. Abban az álláspontban, amit a megkérdezettek minduntalan kinyilvánítottak, ti. hogy pedagógiai "felkészítésük" (valamint a nekik szóló pedagógiai szakirodalom) legyen közvetlenül hasznosítható, egyszerre van jelen a pedagógia szabályozó és segítő szerepébe vetett túlzott bizalom és a nem eléggé orientáló (vagy éppen üres absztrakciókkal megterhelt) általánosabb elmélet elutasítása.

Felfogásunk szerint épp olyan hiba lenne megbélyegezni ezeket a "naiv" és "prakticista" igényeket, mint lemondani az átfogóbb, mélyebb pedagógiai kultúra kifejlesztéséről.

Vizsgálatunk arra figyelmeztet - még ha ellentmondásos is ez a feladatmeghatározás -, hogy a propagandisták pedagógiai képzetét, továbbképzését egyszerre kell gyakorlatiasabbá és elméletileg megalapozottabbá tennünk.

2. A gyakorlatiasság fokozása pozitív megközelítésben mindenekelőtt azt jelenti, hogy még inkább a politikai pedagógia kérdéseire kell koncentrálnunk. Ezen nem azt értem, hogy felesleges és mellőzhető azoknak az általánosabb kérdéseknek a tanulmányozása, melyeket a neveléstudomány más ágazatai, valamint a határos tudományok tárgyalnak, hanem, hogy a képzés, továbbképzés valamennyi eleme a propagandatevékenység elméleti megalapozását, az ahhoz szükséges képességek kiművelését szolgálja.

Ebben az utóbbi mozzanatban találjuk meg a gyakorlatiasság fokozásának másik lehetőségét. A propagandamunka pedagógiájának elméleti ismerete mit sem ér, ha nem párosul a "pedagógiai képesség" fejlesztésével. Ez pedig csakis megfelelő gyakorlás útján mehet végbe. Az elméleti ismeretek elsajátítása és a gyakorlatok közti arány változik tárgyanként (pl. politikai oktatásunk alapelvei elsősorban elméleti feldolgozást kívánnak, a kommunikációs készségek alakítása főként gyakorlás útján megy végbe), és változik ez az arány a konkrét tanulási helyzet sajátosságai szerint is - egésze-

ben azonban a propagandistaképzés programjába a jelenleginél több gyakorlást kellene felvenni. Ez nem feltétlenül az önálló gyakorló foglalkozások arányának a megnövelését jelenti, hanem mindenütt, ahol lehetőség nyílik erre, gyakorlatok beiktatását. Ennek azonban előfeltétele a gyakorlatok tartalmának és metodikájának pontosabb kidolgozása és eszközigényének kielégítése. A propagandistaképzés és továbbképzés sokat meríthet a tanárképzésben kifejlesztett "készségfejlesztő" eljárásoknak abból a halmazából is, melyet a gyakorlat eredményesnek igazolt vissza: "mikrotanítás", ön- és csoportos ellenőrzés képmagnóval, szituációs feladatok (és játékok?) stb. A lényeg azonban nem az egyes eljárások átvételében, hanem abban az elvben rejlik, hogy csakis a megfelelő tevékenység módszeres gyakorlása fejlesztheti a szükséges készségeket és képességeket.

3. A mélyebb elméleti megalapozás kivánalma nem annyira a képző, továbbképző intézmények elé állít feladatokat, mint inkább - legalábbis időrendben előbb - a kutatás elé. Ahhoz, hogy a megfelelő tartalom rendelkezésünkre álljon, tanulmányoznunk kell a politikai propaganda multbeli és mai rendszereit, az ezekben érvényesülő - tudatos vagy tudattalan, nyílt vagy rejtett - pedagógiai jellegű mozzanatokot. Az elméleti megalapozás elmélyítése tehát történeti és összehasonlító vizsgálódást is szükségessé tesz. De a tudományos háttér egyáltalán nem korlátozódik a pedagógiára. A propagandistatevékenység tudományos megalapozásában számos tudományág vesz részt. Napjainkban a neveléstudományi ágazaton belül leginkább számottevőek: a pszichológia, szociálpszichológia, kommunikációelmélet, művelődéstudomány és politikatudomány.

A gyakorlati szükségletek és az objektív tudományfejlődési tendenciák egyaránt sürgetik egy komplex marxista propagandaelmélet erőteljesebb kimunkálását. Ehhez alighanem meg kell erősíteni a propagandakutatás intézményi bázisát is. (Természetesen itt jóval többről van szó, mint ami a kiindulópontunk volt: ebben az összefüggésben propagandistán nemcsak pártoktatót, propagandán nemcsak szervezett politikai tanítási-tanulási folyamatot értek, hanem mindenkit és mindent, aki és ami a marxista-leninista világnézetet, az MSZMP politikáját elsajátítani és elfogadtatni hivatott.)

4. A propagandisták pedagógiai, módszertani képzésének, továbbképzésének rendjét úgy kellene továbbépíteni, hogy - megtartva a szükséges variabilitást, és biztosítva az önkéntességet - megvalósulhasson bizonyosfokú fokozatosság és folyamatosság, egyszerűs mind gazdagodjék a kínálat, jobban alkalmazkodjék a speciális igényekhez és előfeltételekhez. Ez idő szerint csekély különbség mutatkozik az eltérő szociális és műveltségbeli környezetben működő propagandisták tevékenységében. Paradox módon miközben a tömegkommunikációs eszközök fokozott mértékben törekednek rétepropagandára, a közvetlen kommunikáció nagyobb alkalmazkodóképességét nem használjuk fel kellőképpen.

Meg kell továbbá oldani az általános pedagógiai és a "szakmetodikai" képzés zavartalan illeszkedését, s ehhez első lépésként fel kellene számolni a "szaktárgyi metodikák" indokolatlan különállási törekvéseit, és éppígy az általános politikai pedagógiának a konkrét tárgytól való függetlenedési tendenciáit.

5. Sarkalatos kérdés: a pártoktatás hallgatói közül sokan azért küzdenek tanulási nehézségekkel, mert nem kellőképpen járatosak a felnőtt-tanulás módszereiben, a propagandisták nagy része pedig nem tud tanulni tanítani. Az következik ebből, hogy mind a tanfolyami képzés keretei között, mind az önképzés segítésében előtérbe kell állítani ezt a kérdéskört. Nemcsak "tanulástechnikai" ismereteket kell nyújtani, hanem élni kell sajátítani a tanulás pszichopedagógiai törvényszerűségeit, és e téren is ki kell dolgozni a gyakorlatás célirányos módszereit.

6. A politikai oktatás eredményének ellenőrzési, értékelési, minősítési rendszere - vizsgálatunk tanúsága szerint - korszerűsítésre szorul. A jelenlegi gyakorlat igen nagy szóródást mutat ebben a tekintetben. A skálán a számonkérő "feleltetés" autokratikus elemeitől a minden ellenőrzést, ösztönzést, bírálatot mellőző pedagógiai liberalizmusig ugyyszólván valamennyi árnyalat fellelhető. Interjúalanyaink egy részének álláspontját elfogadva, mi is úgy gondoljuk: értékelésre mindenütt, kategorizáló minősítésre (osztályozásra) csak ott van szükség, ahol a pártiskola jogositvány értékű

záróokmányt ad (elsősorban a Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetemeken). Ebben a kérdéskörben különösen fontos annak az elvnek a megtartása, hogy a kialakult gyakorlatot csak akkor helyes megváltoztatni, ha egyrészt felmértük a változtatás továbbhatását a pártoktatási rendszer egészére, másrészt pedig a tervezett újításokat kikísérleteztük, kipróbáltuk.

Végül is azt felelhetem e vizsgálat kiinduló kérdésére: a propagandisták általában rendelkeznek olyan korszerű pedagógiai kultúra alapjaival, mely - talán paradoxnak tűnik a megfogalmazás - alkalmassá teszi őket egy nem-iskolás, hanem mozgalmi jellegű politika-tanulás vezérlésére.

Jó lenne azonban valami konkrétabbat is mondani erről a sajátos tanulásfajtáról!

Előadásom befejező részében megkísérlem, hogy legfőbb jegyével jellemezzem: az aktív karakterrel.

Hogy miért ezt tartom a korszerű politikai művelődés, egyebek közt a jól működő politikai oktatás legfőbb jellemzőjének?

Több okom is van rá.

1. Az aktív tanulás és a politikai gyakorlatunkban ma kívánatos aktivitás között van bizonyos megfelelés. Teljesen egyetértek Bihari Mihállyal abban, hogy az önmagában, elvontan tekintett aktivitás nem értékelhető, s hogy "az aktivitások és a passzivitások - mint Bihari írta - "egymásra vonatkoztatott magatartások rendszerében léteznek". (Bihari Mihály: Elméleti és metodológiai előfeltevések a politikai magatartás elemzéséhez. Szociológia 1980. 2. sz.) A politikai szemináriumokon tanusított aktív vagy kevésbé aktív, netán passzívnak minősülő magatartásból nem lehet egyenes következtetést levonni az általános társadalmi, politikai aktivitásra. De a tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulási aktivitás gyakran jár együtt gyakorlati politikai aktivitással, márcsak azért is, mert maga a szemináriumi tevékenység, különösen az ott folyó viták, nézetösszecsapások részei a politikai gyakorlatnak. Tudjuk ugyan, hogy a teljes azonosítás általában tulzás, hogy a társadalmi-politi-

kai élet kontextusából kikülönített tanulási folyamatok ha teljesen fel nem is függesztik, de minimálisra redukálják a felelősséget, a kockázatot, rendkívül megnövelik a tévedés jogát. A politikai oktatás azonban sohasem válhat oly mértékben a tanulás, az előkészületek terepévé, hogy ne lenne egyuttal valódi politikai színtér is. Aki tehát aktívan tanul, bizonyos tekintetben már aktívan részt vesz a politikai életben, s nagy a valószínűsége, hogy aktivitása tulterjed az oktatási helyzeten. Elisabeth Fuhrmann és Helmut Weck (NDK) tavaly közzétett vizsgálati eredményei szerint minél magasabb szintű a tanulók szellemi aktivitása, annál kevésbé ér véget egy tanítási óra befejeztével vagy az iskolai munka lezárulásával. (Elisabeth Fuhrmann - Helmut Weck: Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler. Erfahrungen erfolgreicher Lehrer. Pädagogik 1982. 4. sz.) De nem pusztán egy aktivitáspotenciál továbbéléséről van itt szó, hanem olyan belátásokról; eszmei indítékokról is, melyeket csakis egy aktív tanulmányfolyamatban tehet magáévá az ember, s melyek pozitív választ adnak a régi arisztotelészi kérdésre: "Melyik a kívánatosabb életmód: az-e, ha az államügyek intézésében másokkal együtt részt veszünk, vagy inkább az, ha abban idegenként élünk." (Arisztotelész: Politika 1324^a)

2. Még ennyire se fejtem most ki azt az érvet, melyet a tevékenység elvű pszichológia szolgáltat, csupán utalok Leontyev magyarálatára is kiadott könyvére, a "Tevékenység, tudat, személyiségre", mely az emberi életfolyamatot "tevékenységek rendszereként" definiálja. Erről pedig Gramsci ember-fogalma juthat eszünkbe: az ember nem más, mint tetteinek folyamata... (És anélkül, hogy halmozni akarnám a hivatkozásokat, hallgathatók-e a gruz beállítódás-pszichológia nagy egyéniségének, Uznadzénak arról a megfogalmazásáról, hogy "az ember természetes állapota az aktivitás"?) (Pszichologischeszkie isszledovanyija. Moszkva 1965. 335.)

Amikor tehát egy-egy csoportban az aktivitás-megoszlást vesszük szemügyre, és kívánjuk megmagyarázni, talán nem is az a legfőbb kérdés, milyen indítékok alapján fejtenek ki ilyen vagy olyan aktivitást egyesek, hanem inkább az, hogy mi gátol meg másokat aktivitásuk kibontakoztatásában is kiélésében.

3. Pedagógiai érvelem pedig nyilván nem lehet más, mint a nagyobb hatékonyság, mely az aktív tanulás révén érhető el. Hans Löwe szerint a tanulásban való előrelépés és az aktivitás foka korrelálnak egymással. Minél nagyobb az aktivitás, annál eredményesebb a tanulási munka.

Bizonyos óvatosság azonban nem árt, amikor a politikai tanulás "hatékonyságáról" beszélünk.

Hiszen a "hatékonyság" legáltalánosabb értelmében a "ráfordítás" és a "teljesítmény" közti viszony kifejezője. Dehát akkor hogyan is állunk a bizonyos "tönkrekönnyítéssel"? Háttha "nehezíteni" kell a politikai tanulást, legalábbis annyiban, hogy kényszerítsen több és elmélyültebb gondolkodásra, nagyobb találékonyságra, kreativitásra. Nem. A politikai oktatás hatékonysága nem az, ami az erőfeszítések megtakarításához vezet. Karl W. Deutsch, a híres polgári politikakutató némi joggal jellemezte az a "dogmatikus politikát", szemben a "felfedező politikával", hogy "megpróbálja megtakarítani a régi eszmék megváltoztatásának vagy az újak elfogadásának költségeit". (Karl W. Deutsch: Politics and Government 1970. Politika és kormányzás. Hogyan döntenek sorsukról az emberek? = Válogatás a polgári politikatudomány fejezeteiből. MM Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya, Bp. 1982. Szerk.: Forgács Imre. 32. o.)

A mi hatékonyságkritériumunknak éppúgy nincs köze költségekhez, megtakarításhoz, mint ahogyan egy műalkotásban rejlő esztétikumnak sincs, noha mindig akadhat közgazdász vagy főkönyvelő, aki megkísérli forintra avagy éppen dollárra átszámítani a "befektetést" és a "nyereséget".

Az aktív tanulás tehát nem a szónak ebben az ökonomizált értelmében hatékony a politikai oktatásban, hanem mint a személyiség mélyébe hatoló, a személyiségfejlődést lényegében befolyásoló politikai és didaktikai principium.

Az aktív tanulás fogalmát azonban pontosabbá kell tennünk, hiszen valamiféle aktivitás minden tanulásban jelen van. Rubinsztin szovjet pszichológus szavai szerint "minden, ami az emberrel

történik, valamilyen - külső vagy belső - aktivitást is vált ki belőle". Saját mindennapos tapasztalataink alapján is könnyen belátjuk, hogy közreműködésünk nélkül nem mehet végbe semmiféle érdemleges változás bennünk, vagy szokványosabb megfogalmazásban: senki helyettünk nem tudja megtanulni, amit nekünk kell elsajátítanunk. A mechanikus tanulás is aktivitást igényel abban az értelemben, hogy a személyiségét érintő minden történés aktivitást vált ki az emberből. Egyes filozófusok ugyan - Marx nyomán - csupán az "öntevékenységet" nevezik aktivitásnak, vagyis a nem kívülről kényszerített vagy más módon kiváltott megnyilvánulásokat, de a gyakorlatban az ember belső szükségleteiből fakadó tevékenység alig különböztethető meg a "külsőleg vezérelt" tevékenységtől. Meg tudjuk viszont különböztetni a tanulási aktivitásnak azt a fajtáját, amely csakis válaszreakciókból áll, s lényegében változatlan reprodukcióra irányul, a szűkebb értelemben vett "aktív tanulástól".

Báthory Zoltán szerint "a korszerű tanulási fogalmon alapuló tanulói aktivitásnak két lényeges komponense tűnik szembe: a/ a tanuló a pedagógus előírásainak megfelelően feladatokat old meg; b/ a tanuló a tanulás tartalmával kapcsolatban önállóan is tud feladatokat megoldani, illetve problémákat felvetni és azokra választ adni." (Báthory Zoltán: A tanítási-tanulási folyamat. = Pedagógiai kézikönyv. Tankönyvkiadó, Bp. 1980. 156. o.)

Ezt az iskolás korukra szabott meghatározást bővítsük ki azal, hogy az aktív tanuló felnőtt nemcsak képes, hanem készen is áll az önálló problémafelfedezésre és -megoldásra. A korszerű folyamatos önművelésnek ez az egyénben rejlő alapja. Vagyis itt találkozunk a tanulásmódszertan két nagy témája: a motiváció és a "problématanulás".

A felnőttek önművelésének egyik fő kérdése: szükséges-e és lehetséges-e, hogy önképzésük folyamatos legyen. A folyamatosság szükségessége mellett szóló fő érvet sokszor halljuk: napjainkban minden téren oly mértékben felgyorsult a fejlődés, hogy csakis állandó önképzéssel biztosíthatjuk a szükséges naprakész tájékozottságot. Sokan kétségbevonják a napról napra lépést tartó önképzés lehetőségét. S bár a helyzetet nyilván csak konkrétan lehet megítélni, tehát az önképzés tárgyának és az önmagát képző felnőtt

életkörülményeinek ismeretében, elmondhatjuk, hogy általában az aggályoskodóknak van igazuk. Az átlagos dolgozó ember munkahelyi, családi és a regenerálódásához nélkülözhetetlen szabadidős elfoglaltságai után nem rendelkezik elegendő energiával ahhoz, hogy akár egy szűkebb területen folyamatosan, kihagyás nélkül tájékozódjék. De - az élet ellentmondása ez - valahogyan mégiscsak meg kell oldani a permanens önművelés feladatát.

Bernáth József "Iskola és önművelés" c. könyvében felteszi a kérdést: "Milyennek képzeljük a közeli és távolabbi jövő felnőtteknek tanulását-művelődését? Intézményesen folyton szervezettek és irányítottak?" - s nyomban felel is rá Bernáth: "A felnőttek többsége számára... - a felnőtté válás idejének nagy részében - a szellemi gyarapodás és tökéletesedés fő formája - minden jel szerint - az önképzés, önművelődés marad, melyet természetesen lehet és kell is befolyásolni és segíteni." (Dr. Bernáth József: Iskola és önművelés. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. Korszerű Nevelés. 60. o.) Bernáth József (s ebben nincs egyedül) azt állítja, hogy a tanulás csakis akkor válhat az élet végéig tartó alkotó tevékenységgé, ha - miközben felkeltjük a szellemi megújulás iránti érzékenységet és "éhséget" - megtanítjuk a tanulás leggazdaságosabb módjait is.

Bernáth - egyebek között - a következőket érti ezen: a helyes tanulás általános szabályainak ismerete és szokásrendszerünkbe való beépítése; a kézikönyvek és egyéb nyomtatott ismeretforrások célszerű használata; a kulturális intézmények, tömegkommunikációs eszközök igénybevétele nyert ismeretelemek, tapasztalatok, élmények befogadására és feldolgozására való képesség. Ha ezeket közelebbről megvizsgáljuk, ilyen követelményeket találunk: "a külső körülmények optimális kialakítása", "önművelődésünk megtervezése és megszervezése", "összefüggések, belső logikai vonulatok, strukturák, tipikus műveletek keresése és felfedezése", "a lényeg kiemelése" és így tovább. (Bernáth 16 - önmagában is összetett - rész követelményt sorolt fel.) Minket most mindebben az érdekkel, hogy valamennyi követelményben bennerejljen az aktivitás mozzanata. Urrá lenni a körülményeken és önmagukon, s ennek eredményeképp urrá lenni a "tananyag"on, a művelődési anyag"on, az információk áradatán - ebben áll ez az aktivitás.

Ennek az aktív tanulásnak a megtanulása csökkentheti csak - ha meg nem is szüntetheti - azt az ellentmondást, mely a felgyorsult s talán tovább gyorsuló tanulási idő és feltételeink korlátozottsága között fennáll, s melyet a politikai tanulás terén különösen szorítónak értünk.

Hiszen fogalmazhatott volna Bernáth József másképp is! Felsorolhatta volna a tanulni tudás elemeiként "a jó emlékezetet", a "szövegek reprodukálására való képességet", a "készséges részvételt a mások által megtervezett művelődési folyamatokban" és így tovább. És elhagyhatta volna az olyan (imént nem idézett) követelményeket, amilyen például, hogy aki tud - aktívan - tanulni, az "egyéni munkaritmust, rendszert, periodicitást, heti és napirendet alakít ki", "nemcsak válaszolni, hanem kérdezni, nemcsak előadni, hanem bizonyítani is tud" stb.

Sajnos ma is sok politikai tanfolyamon, mozgalmi iskolán elegendőnek tartják, ha a tanulók, hallgatók "felelni" tudnak, s már igen magas szintű teljesítménynek tekintik a reprodukív jellegű előadást, "referátumot". Így azután nem csoda, ha annyian megrekednek az aktivitás alsóbb szintjein, és sohasem tanulnak meg igazán felnőtt módon tanulni. Ennél is nagyobb baj azonban, ha a valódi aktivitást kiszorítja az álaktivitás kultusza.

Válasszuk külön az "álaktivitás" két nagy osztályát!

Amikor az a hallgató, akitől elvárják, hogy időnként "jelentkezzen", és válaszoljon a tanári kérdésekre, vagy a konzultációkon ő tegyen fel kérdéseket, illetve a "vitákban" hozzászóljon a tárgyhöz, késztetést érezhet arra, hogy bizonyos időközönként akkor is szerepeljen, ha nincsen mondanivalója. Ha tulajdonképpen nem tud felelni a feltett kérdésre, de tapasztalatból tudja, hogy ez nem feltétlenül akadálya a szereplésnek, mert "mellébeszélésből" is meg lehet élni, a fontos csak az "aktivitás". Ha nincsen a szóban forgó témában igazi problémája, de a kiagyalt, kierőlködött vagy nyilvánvaló megoldású "kérdésfelvetések" is elismerésre számíthatnak. Ha az adott vitakérdésben nincs is saját véleménye, de a korábbi felszólalások pusztá megisméltése is részvételnek minősül. Ezek a tipikus álaktivitások mind teljesen ésszerű cselekedetek azok ré-

széről, akik úgy igyekeznek megfelelni a velük szemben támasztott követelményeknek, ahogyan éppen tudnak. (Természetesen egy másik síkon csak az nevezhető ésszerűnek, ami segíti a tanulási cél elérését, ami nem pocsékolja senkinek az energiáját és idejét.) Ugyanilyen álszűzesség az is, amikor egy előadásban magunkra vesszük a figyelem álarcát, és közben gondolatban egész másutt járunk (bár valódi, dicsérendő aktivitásnak sok oktató és előadó csak a megszólalással együttjáró viselkedést tartja). Mindezekben az "álszűz" személy - színészkedik, "megjátssza magát", s nem is mindig azért, hogy érdemeket szerezzen; gyakran "a helyzetet akarja menteni", segíteni akar a csoportnak vagy az előadónak, vitavezetőnek.

Van azonban az álszűzesség-fajtának egy másik osztálya is.

Fel kell készülnünk egy előadásra. Megszerezzük a szükséges forrásmunkákat, s elkezdjük olvasni. Olvassuk, olvasgatjuk, kényeszeredetten vagy érdeklődéssel, de minden előzetes szempont (netán irányító vázlat) nélkül, nem jegyzetelünk, nem jelölünk meg semmit, nem is igyekszünk megragadni és megjegyezni a lényegét, egyszerűen csak olvasunk. Idővel talán el is felejtjük, miért. De ha valaki megkérdezné tőlünk: "csinálsz valamit?" - azt felelnénk: "hogyné, előadásra készülök". Holott ennek a tevékenységnek nem "előadásra készülés", hanem "olvasás" a neve. Valódi felkészülés esetén az ember "az előadásra olvas", azaz olvasás közben arra koncentrál, mit merithet ebből a műből (mit ismertet majd - egyetértően vagy bírálóan; mi az, amit tovább kell gondolnia; milyen kiegészítő információkat kell szereznie; mit idéz majd stb.). Előfordul persze a legcél tudatosabb munka során is, hogy kissé elkalandozunk, felesleges "szellemi mozdulatokat teszünk" - de hát ennyi megengedhető. A döntő az annyit emlegetett beállítódás. Amikor az a célunk, hogy előadást állítsunk össze, akkor arra kell beállítódunk, különösen célt téveszthetünk, és aktivitásunk álszűzessé válhat. De az ilyen típusú álszűzesség nem valamilyen látszatot kíván létrehozni. Ez a fajta "ésszerűség" is hiányzik belőle. Elhibázott tevékenység - önmagunkat vezetjük félre vele.

Az álszűzesség e két típusában vannak persze közös vonások is. Mindkettőben a formális mozzanatok kerülnek tulsúlyba, és meg-

gyengül vagy éppen elvész a célrairányultság. Az első típusban a mellébeszélés, a törekvően vagy kényszeredetten vállalt üresjáratok, a mesterkéltségek, funkció nélküli kérdezés megőrzi az értelmes tevékenység összes elemét és külső formai kellékét: "kérdések" és "válaszok" hangzanak el, állítások és tagadások kapnak nyelvi formát, a hallgató jelentkezik, a tanár szót ad - csak éppen a célhoz való közeledés marad el. Ugyanez a helyzet, amikor valaki célját feledve, mintegy "a levegőbe" olvas, hiszen dekódolja a betűket, szavakká, mondatokká olvassa össze, érti is ezeket a mondatokat - de sehová nem halad vele. Mivel a valódi és az álaktivitás ugyanolyan formákban jelenik meg, nem könnyű megkülönböztetni őket.

De a tanulás eredményei mindig árulkodóak. Ahol formális az aktivitás, ott az eredmények, ha ugyan egyáltalán eljutnak eredményekig, szintén a külsőségekhez tapadnak. A tartalmak elsajátítását (mindkét szó hangsúlyos!) csak az a tanulás biztosítja, melyben a forma - ezen itt mindenfajta tanulási tevékenység külső megnyilatkozását értem: olvasást, előadások hallgatását, írást, megszólalás stb. - a célt szolgálja, s nem válik öncéllá.

Az eddigiekből talán már világos, hogy az "aktív tanulás" nem bizonyos kitüntetett módszerek alkalmazásában áll, hanem a tanulás teljes folyamatát, minden mozzanatát átható szellemi magatartásban: a tudatos célratörésben.

Érdekes ezzel kapcsolatban azokra a pedagógiai vitákra utalni, melyek századunkban meg-megújuló erővel folytak e körül a kérdés körül.

Az egyik fő vitapont: a nevelésben elsősorban arra kell-e törekedni, hogy "utat engedjenek" a minden emberben (gyerekekben) bennerejlő "természetes aktivitásnak", tehát mintegy ráhagyatkozának az aktivitás spontán módon megnyilvánuló erejére, vagy pedig irányítani, fejleszteni kell az aktivitást, célirányossá és céltudatosná kell formálni. A XX. század elejének ún. reformpedagógiai irányzata általában a spontaneitás álláspontjára helyezkedett, ezzel szemben a mai progresszív pedagógiai művek nagy súlyt he-

lyeznek a tudatosságra is, mégpedig a felnövekvés szakaszai szerint fokozódó mértékben. A tanuló felnőttek esetében már döntő szerepe van a tudatos aktivitásnak.

A másik vitakérdésben már előlegeztem véleményemet. Ha aktivitáson az elsajátítandó dolgokhoz való tudatosan tevékeny viszonyt értünk, akkor ez nem szorítkozhat némely "aktív módszer" alkalmazására. A nevelés elméletében a kérdést magától értetődően nemcsak a tanuló nézőpontjából fogalmazzák meg, hanem kétoldaluan, tehát azt is felvetik, hogy léteznek-e sajátos "aktivizáló" oktatási - tágabban: nevelési - módszerek. Bár vitathatatlan, hogy szoros összefüggés van egy-egy munkaforma vagy módszercsoport előnyben részesítése és az aktivitás kifejlesztése között, például az aktivitásnak nagyobb teret adnak a párbeszédes módszerek, mint a néma előadáshallgatás, vagy a több forrás alapján folyó önálló ismeretszerzés erőteljesebb aktivitásra készítet, mint az "egytan-könyvű" tanulás - mégsem mondhatjuk, hogy az aktivizálás titka a helyes módszerválasztásban rejlik. Szokolszky Istvánnal értek egyet, aki több, mint két évtizeddel ezelőtt leszögezte: "Minden módszert lehet az aktivitás elvének megfelelően alkalmazni, de lehet úgy is, hogy a tanulók teljes vagy részleges passzivitását idézi elő." (Tanulmányok a tanulói aktivitásról. Tankönyvkiadó, Bp. 1962. 29. o.)

Végül is azt szűrhetjük le, hogy a "külső aktivitás" (a gyakori felszólalás, részvállalás közös tanulmányi munka megtervezésében és kivitelezésében, vezetőszerp a csoportmunkában stb., stb.) hat ugyan a "belső", szellemi aktivitásra, de elsődleges fontosságát az utóbbinak kell tulajdonítanunk. Ennek a "belső aktivitásnak" a révén nő meg az ember önállósága, alkotóképessége, ez az az aktivitás, amely nemcsak a politikai szférában annyira jelentős, hanem - Mordkovics szovjet filozófust idézem - a legáltalánosabb értelemben véve "a szabadság egy meghatározott fokának az elérését eredményezi, a szabadság pedig... az ember igazi aktivitásának feltétele".