

legjelentősebbet, a világnézetileg legfontosabbat, vagyis a tananyag valódi tartalmát állítsuk előtérbe s ettől tegyük függővé a többi pedagógiai tényezőt. Ebben az értelemben az oktatás folyamata (menete) a szó korszerű értelmében azt jelenti, hogy az anyag lényegbeli mondanivalója, vagyis a szó pedagógiai értelmében vett *jelentéstartalma* a maga nevelő funkciójában átgondoltan tárul elénk, készen arra, hogy közvetítése — a megfelelő szervezési formában és adekvát módszerekkel — megtörténjék.

9. Végül a „kiterjeszkedő oktatási folyamat”-ról beszél a szerző; e befejező részletben a munkaoktatással kapcsolatos első, feltételes következtetéseit fogalmazza meg, s a disszertáció témájával kapcsolatos jövő kutatások feladatait érinti.

OPPONENSI VÉLEMÉNYEK

Bóka László:

Nagy Sándor doktori értekezése, szerényen megfogalmazott címétől eltérően, valójában egy önálló didaktikai alapvetés s így a magyar pedagógiai szakirodalom egyik türelmetlenül hiányolt szükségletének kielégítése s méltó párja a hasonló igényre felelő, de bizonyos értelemben más jellegű német alapvetésnek, H. KLEIN „Didaktische Prinzipien und Regeln” (Berlin, 1959. Volk und Wissen Volkseigener Verlag) című munkájának. Részben elavult, részben meglehetősen szegényes didaktikai szakirodalmunk e gyarapodása két szempontból is örvendetes jelenség. A felszabadulás utáni didaktikai szakirodalmat egyfelől az jellemezte, hogy szerzői nem tudták elszakadni a polgári pedagógia szellemétől, részben önállóan, a magyar neveléstudomány eredményeitől, értékes hagyományaitól elfordulva, készen átvették a szovjet pedagógia eredményeit. NAGY SÁNDOR arra vállalkozott, hogy a didaktika magyar és nemzetközi hagyományait kritikailag értékelve, a haladó szovjet didaktikai irodalom nélkülözhetetlen eredményeire támaszkodva, saját nézeteit fejtsse ki. A másik szempont nem kevésbé jelentős. Ismeretes, hogy a nyugati polgári pedagógia körein belül egyre inkább teret hódít egy antididaktikus tendencia, nem függetlenül a polgári irracionalista, egzisztencialista stb. filozófiai irányzatoktól. Egyelőre még csak azt mondják ki nyíltan, hogy a didaktika nem vezető stúdiuma a pedagógiának, de érezhető, hogy ez csak az első lépés a didaktika háttérbe szorítása felé. Legutóbb THEODOR WILHELMnek, a kieli pedagógia professzornak „Pädagogik der Gegenwart” (2. kiad. Stuttgart, 1960. Alfred Kröner Verlag) című, széles olvasóközönséghez szóló kézikönyvében olvasom az alábbiakat: „Erst langsam ist uns zum Bewusstsein gekommen, dass der Didaktik und Methodik im Gesamtgefüge der Erziehung eine zwar bedeutungsvolle, aber keine führende Rolle zukommt. Das betonte Interesse für methodische Fragen, das heute gelegentlich zutage tritt, ist nicht unbedingt ein Zeichen für Klarheit der pädagogischen Aufgabenstellung” (325—26. l.). WILHELM kézikönyve, nem csak a külön e célra szentelt fejezetében (Die totale Parteierziehung der „DDR”), de egészében is teljes tagadása a marxista pedagógia principiumainak. A pedagógiai revizionizmus nemrég feléledt aktivitása idején korántsem felesleges egy marxista igényű didaktikai rendszer megalkotása. És mindezeket túl, kibontakozó egyetemes oktatásügyi reformunk szempontjából sem közömbös, hogy milyen didaktikai alapvetés áll rendelkezésére azoknak, akik e reformot alkotják és megvalósítják.

Tárgyválasztását tekintve tehát kimondhatjuk, hogy NAGY SÁNDOR doktori értekezése szükséges és időszerű alkotása pedagógiai szakirodalmunknak s nemcsak tudományos, hanem gyakorlati pedagógiai jelentőségű szakmunka.

A tanulmány szerkezete elválaszthatatlan a tanulmány tudományos módszerétől. NAGY SÁNDOR tanulmánya egy problémátörténeti és egy rendszerkifejtő részre tagolódik. Az első rész számbaveszi az oktatásmélet történeti kialakulását, a reformpedagógiai irányzatokat, a marxista-leninista didaktika megalapozását a Szovjetunióban s végül ismerteti a XX. századi magyar didaktikai irodalom felszabadulás előtti és utáni legfontosabb állomásait. Ez az első rész nem regisztratív jellegű történeti vázlat, hanem valóságos fejlődés-rajz és méltató-bíráló kritikai állásfoglalás, annak keresése, hogyan jutott a didaktika mai fejlődési fokára és hagyományaiból mi épülhet bele a marxista didaktikába. Hogy itt egy elvi kiválasztás történik, azt az is elárulja, hogy nem leltári teljességre, hanem a legjellegzetesebb irányzatok kiemelésére törekedett a szerző s hogy dialektikus történeti ábrázolásra törekedett, azt olyan szembeállítások bizonyítják, melyek során például NAGY LÁSZLÓ didaktikai nézeteit FINÁCZY ERNŐÉVEL állítja szembe. Ez a dialektikus látásmód az egyes történeti szereplők ábrázolásán belül is megmutatkozik, GEORG KERSCHENSTEINER megítélésében — hogy egyik legnehezebb kérdést érintsem — például világosan elválasztja e jelentős pedagógus munkásságában a termékeny pedagógiai indítást azoktól a tévedésektől, melyek KERSCHENSTEINER pedagógiájában a tőkés társadalom pedagógiájának belső ellentmondásait tükrözik, ábrázolása éppen ezzel az árnyaltsággal válik objektív kritikai ábrázolássá s különül el attól a sommás negációtól, ahogyan egyesek — szektás elfogultsággal — a polgári hagyomány egészét elvetették. Az első résszel kapcsolatban végül azt is meg kell említenünk, hogy egy-egy történeti jelenség értékelésénél nem mindig állt a szerző rendelkezésére olyan marxista monografikus feldolgozás, mely a kritikai teendőket megnyugtatóan elvégezte volna. Aki ismeri a pedagógiai irodalom mai állását, tudja, hogy egy-egy frappáns értékelés megett milyen történeti kutató munka és ideológiai értékelő tevékenység rejlik.

Erre a fejlődésrajzra, erre a kiválasztó és értékelő munkára, a hagyomány kritikai számbavételére épül fel NAGY SÁNDOR didaktikai rendszerezése, a tanulmány második része. Felépül rá, tehát a történeti rész és a rendszerező rész nem különül el valójában egymástól, hanem a történeti elemzés előkészíti a rendszerező részt és lépten-nyomon korrespondál vele. Ezt azért tartom szükségesnek megemlíteni, mert nem ritkán találkozunk még ma is olyan szakmunkákkal, melyekben a történeti előzmények előrevetése valójában az érdemi tárgyalás tehermentesítése a dialektikus történeti ábrázolástól. Az érdemi tárgyalás során egyébként két módszer összeszövődését figyelhetjük meg, a megfigyelés különböző fajtáinak gyümölcsötzetésén alapuló induktív, kísérleti módszer alkalmazása mellett bátran alkalmazza a marxizmus-leninizmus ideológiáját érvényesítő deduktív módszert is, nemcsak a gyakorlatból vonja el tételeit, hanem — tudományos előrelátással — normatív tételekkel siet a még csak kialakuló gyakorlat igényei elé. Ez utóbbi eljárásra történeti alapvetése, tanulmányának filozófiai távlatossága és oktatásügyünk gyakorlatának, valamint céljainak alapos ismerete jogosítja fel.

Tanulmányának szerkezete és módszere ismeretében kimondhatjuk, hogy NAGY SÁNDOR doktori értekezése a dialektikus és történelmi materializmus tudományos módszerességével készült szakmunka.

Mivel magam csak pedagógus vagyok, de nem a pedagógiai szakstúdiu-

mok művelője, nem vállalkozhatom arra, hogy műve egészét részletekbe ható szakbírálatban részesítsem. Ezt nyilván elvégzik nálam hivatottabb bírálói. Én érdemben két fejezet tükrében szeretném megközelíteni Nagy Sándor tanulmányának eredményeit.

Az egyik „Az oktatás folyamata: a folyamat filozófiai alapja” című fejezet. Ennek a fejezetnek nemcsak az az alapvető érdeme, hogy — a reformpedagógia kiterőjétől a természetes fejlődés fővonalaéhoz visszakanyarodva — az oktatás elméletét ismeretelméleti, a dialektikus materializmus ismeretelméletének alapjára helyezi, hiszen enélkül marxista didaktika nem képzelhető. Főérdeme az, hogy a lenini ismeretelméletet nem az oktatási folyamat egészére, hanem a kisebb, a tematikusan egybetartozó oktatási szakaszokra alkalmazza, tehát olyan didaktikai folyamat-szakaszokra, melyeken belül a sommás általánosításra nincs mód. Ennek köszönhető az, hogy a lenini ismeretelmélet tételeit nem formális-sematikus elhatároltságukban alkalmazza, hanem komplexitásukban, azaz nemcsak nem helyezkedik az egyoldalú induktív megismerés alapjára, hanem a dialektikus megismerés induktív és deduktív útjának olyan összeszővődéséről szól, amelyben az absztrakt megismerés nem válik el a gyakorlattól, hanem az is a gyakorlatban gyökerezik. Ennek az eljárásnak fontosságát főként azok fogják felismerni, akik aggódva figyelik, hogyan szüremlenek be marxista pedagógiánkba részben szenzualista, részben racionalista elemek egyfelől abból a meggyőződésből kiindulva, hogy a dialektikus megismerés mindig a konkrétól az absztrakt felé irányul, részben pedig általa, hogy a gyakorlat szerepét a megismerésben csupán mint az absztrakt megismerés kontrollját (vagy indikálóját!) ismerik el. Ha a lenini ismeretelmélet alkalmazásának ez a differenciáltabb, nem formális értelmezése belekerül a nevelők köztudatába, annak az óratervek készítéséig ható gyakorlati jelentősége lehet az oktatás minden területén, de különösen a természettudományi tárgyak oktatásában, elsősorban az új anyag interpretálása terén, megszabadítva az oktatást olyan mechanikussá váló tagolástól (indukció, absztrakció, gyakorlat), mely végső soron a figyelemfelkeltés fokozódó hatástalanságára vezet. E fejezetbe foglaltak elvi fontossága okán kívánatos lett volna, ha NAGY SÁNDOR helyes nézeteit bővebben és már itt az oktatási gyakorlat példáival gazdagon fejtette volna ki, mert tételeinek gyakorlati konzekvenciáit a kezdő pedagógus nem egykönnyen fogja felismerni, ha igazukat evidensnek látja is. Erre annál is inkább szükség lenne, mivel NAGY SÁNDOR maga is látja, hogy a dialektikus ismeretelmélet tételeit nem problémátlan dolog közvetlenül áttenni az iskolai gyakorlatba.

A második kérdés, melyhez néhány megjegyzést szeretnék fűzni, az elemzés kérdése, melynek külön fejezetet szentel a szerző. A magyar iskolai gyakorlatnak — nem függetlenül felsőoktatásunk hibáitól — talán egyik leggyengébb szektora az elemző munka. NAGY SÁNDOR elvi alapvetése itt is lényeges szempontokat ad. Előljáróban leszögezi, hogy az elemzés állandó komplexitásában van egyfelől a tényekkel való „szembesítéssel”, de — s ez a lényeges — túlmutatva önmagán, átvezet az absztrakcióhoz, valójában nem más, mint a lényeges jegyek és döntő összefüggések kiemelése és az ezek alapján történő általánosítás. A másik lényeges megállapítása az, hogy analízisen alapuló szintézis csak úgy lehetséges, ha a tényeket (az elemzendőket) először, az analízist megelőzve, egészében kell élménnyé tenni. A harmadik lényeges megállapítása az elemzés belső szerkezetének jellegére vonatkozik, annak kimutatása, hogy az elemző megismerés nem feltétlenül induktív folyamat s amennyi-

ben az, akkor sem megszakítás nélküli, hanem több egymást követő indukciós folyamat, melyek mindegyikéhez elsődleges rögzítés járul. Aki az oktatásügyi reform megvalósulása során várható új iskolai gyakorlat lehetőségeit ismeri, az tudja csak fölmérni ennek jelentőségét, például az irodalomtanítás szempontjából. Az a részletekbe vesző, a mű egészét sokszor elejtő, *módszerében* tagolatlan elemző munka, mellyel — különösen fiatal nevelőink gyakorlatában, annyiszor találkozunk az iskolalátogató, már most is, a reform-előtti óraszámok és lehetőségek között sem kielégítő. Vagy az történik, hogy az elemzett mű egészének élménye elvész a helytelenül aprólékos elemző munka során s így a szintézis már csak séma marad, vagy az, hogy a tagolatlan egységnek vett indukciós anyag elemzése következtében sem a rögzítés nem elég alapos, sem a szintézis nem eléggé átfogó. Most azonban, amikor csökkent óraszámok keretében lecsökkentett anyag áll az oktató rendelkezésére és amikor nagyobb súlyt kap a nehezebben normalizálható élő irodalmi anyag, minden elemzés százszorosán fontosná válik, mert módszert kell hogy adjon az önálló tájékozódáshoz, az önálló ítélethez. Márpedig nagyon jól tudjuk, hogy milyen tervszerű, szívós munka eredménye árán érhető el — általános és középiskolai fokon —, hogy a tanulók spontán automatizmussal tudják kiemelni az elemzendő művek lényeges jegyeit, mivel a megismerés és az elemző értékelés náluk szinte minden esetben egyidejűleg történik.

A nem módszeresen végzett elemzés azzal a beláthatatlan veszéllyel jár, hogy akár felületességével, akár az agyonelemzés részletekbevesző túlhajtottságával, megfosztja a tanulókat az irodalomoktatás legfőbb céljának elérésétől, az esztétikai élménytől és az önálló kritikai készség megszerzésétől.

Bármilyen vázlatosan érintettük is e két fejezet jelentőségét, a kettő egybevetéséből nyilvánvaló, hogy NAGY SÁNDOR alapvetése egy határozottan körülhatárolt dialektikus ismeretelméleti felfogás differenciált alkalmazása a didaktikában. Differenciált, tehát nem egyszerű áttétele az ismeretelméleti tételeknek, hanem azoknak elemi bontása is, amint azt az elemző munka induktív gyűrűinek felfejtése mutatja. Ha ebből a szempontból a többi, az oktatási folyamat szerkezetével foglalkozó fejezeteket is megvizsgáljuk, az tűnné ki, hogy valósággal egy alkalmazott dialektikus ismeretelméleti rendszer bontakozik ki, mely visszafordítva a didaktikai gyakorlatból a filozófia nyelvére, nem egyszer mond eredetét, alaptételek árnyalt kifejtését. Ha pedig ezt kimondhatjuk, akkor egyben azt is kimondtuk, hogy NAGY SÁNDOR doktori értekezése szaktudományának önálló továbbfejlesztése, melynek nem egy részletmegállapítása részben filozófiailag általánosítható; illetve aktív segítséget ad az oktató munkának, tehát gyakorlatilag alkalmazható.

Befejezésül legyen szabad néhány aggályunknak is hangot adni:

1. Fentebb méltattuk NAGY SÁNDOR didaktikai felfogásának következetes dialektikus ismeretelméleti jellegét. Most azonban arra szeretnénk rámutatni, hogy — talán a reformpedagógia empirikus pszichológiai jellegétől elfordulva — a didaktika lélektani vonatkozásaival a kelletténél kevesebbet foglalkozik. Az oktatási folyamat, felfogásunk szerint, elválaszthatatlan a tanulási folyamattól s a didaktika nemcsak alkalmazott ismeretelmélet, hanem alkalmazott lélektan is. Az ezzel való foglalkozás annál is inkább gyümölcsözőnek ígérkezik, mivel most folyik világszerte a polgári pszichológiának (FREUDTÓL és ADLERTÓL JUNGIG HATÓ) PAVLOV-I KRITIKÁJA S A PAVLOV-I ÉLMÉLETEN ALAPULÓ LÉLEKTANI VIZSGÁLATOK MÁR SZILÁRD EREDMÉNYEKRE Vezettek.

2. Történeti áttekintésének hazai részében az általános helyzetkép és

NAGY LÁSZLÓ valamint FINÁCZY ERNŐ didaktikai felfogásának ismertetése mellett még néhány jelenség behatóbb tárgyalására lett volna szükség. Nem látjuk indokoltnak IMRE SÁNDOR pedagógiai felfogásának ilyen fokú leszűkítését. IMRE SÁNDOR pedagógiai nézeteinek bizonyos fokú kisugárzása ma is tart, éppen e pedagógusunknak az ellenforradalmi korszakhoz képest haladó nézetei okán (a közösségi nevelés eszménye, a nemzeti közösség és az egyetemes emberiség korrelációja, stb.) s nem ártana rámutatni arra, hogy ezen a réven milyen sok tőle származó nacionalista eszme él még ma is a nevelők köztudatában. Nem IMRE SÁNDOR pedagógiájának extenzív bírálatát kérem számon NAGY Sándortól, hanem annak kimutatását, hogy IMRE SÁNDOR pedagógiai nacionalizmusa éppen a didaktikai gyakorlatban lelepleződhet le a leghatékonyabban. Nem értek azzal sem egyet, hogy KARÁCSONY SÁNDORNak a svájci pedagógiai iskola tanításain alapuló, egészében eklektikus didaktikai felfogásával, mely még a felszabadulás után is széles nevelői körökben hatott, nem foglalkozik: talán egyetlen magyar pedagógiai felfogáson sem lehet világosabban kimutatni azt, hogy a helytelen filozófiai alapvetés a mégoly szuggesztív nevelői gyakorlatot is mennyire hatástalanítja s hogy másfelől az eklektikus kozmopolitizmus és a sovén nacionalizmus milyen elválaszthatatlan s megtévesztő egységben jelentkezhet. Hiányolom TETTAMENTI BÉLA rendkívül inpiratív nézeteinek feldolgozását (annál is inkább, mivel ő maga sohasem jutott el a rendszeralkotáshoz) s a külön utakon járó VINCZE LÁSZLÓ nézeteivel legalább a polemikus regisztrálást. A magyar pedagógiai irodalom egészében sem túlságosan nagy, s didaktika elmélete pedig különösen szegényes, e téren tehát a relatív teljességre való törekvés sem terhelte volna meg túlságosan egy ilyen tanulmány volumenét. Itt vetem fel — nem csak NAGY SÁNDOR számára —, hogy itt volna az ideje a felszabadulás előtti pedagógiai intézményeknek (elsősorban a gyakorló gimnázium és a hajdani Mária Terézia téri pedagógium) didaktikai hagyományát felmérni: ezekből az intézményekből sokszor több hatás sugárzott ki, mint egy-egy elméletíró műveiből.

3. Amilyen behatóan és alaposan foglalkozik a tanulmány szerzője a szovjet pedagógiai elmélet és gyakorlat előtti polgári pedagógiai felfogásokkal, olyan mostohán bánik a második világháború utáni polgári pedagógiai felfogás kialakulásával. Olyan művek, mint H. H. STOLDT „Die pädagogische Krise der Gegenwart — Ihr Wesen und ihre Überwindung” (1959), a hírhedt HYLLE—WRINKLE-féle kézikönyv, „Die Schulen in Westeuropa” (1956), K. BARTHEL „Über exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht” című részlettanulmánya (1956), vagy akár a königswinteri angol—német pedagógiai konferencia referátumai (Bildung und Erziehung, 1955) elegendő alapot szolgáltatott volna ahhoz, hogy ugyanolyan frappáns kritikai ismertetést adjon a didaktika nyugati alakulásáról, mint amilyen tömör és meggyőző történeti áttekintést adott a mai helyzet előzményeiről.

NAGY SÁNDOR művének tárgyválasztása időszerű, módszere a marxizmus-leninizmus alapján áll, eredményei önállóak, műve úttörő jelentőségű alkotása a magyar pedagógiai szakirodalomnak és alkalmas arra is, hogy a nevelői gyakorlatnak közvetlen segítséget adjon. Kifogásaink nem a műben foglaltakat vitatják, hanem a mű gazdagítását, kiegészítését célozzák csupán. Ezért tisztelettel javaslom a Bíráló Bizottságnak, hogy NAGY SÁNDOR munkáját elfogadásra ajánlja a Tudományos Minősítő Bizottságnak. Én a magam részéről feltétlenül alkalmasnak tartom művét arra, hogy ennek alapján elnyerje a pedagógiai tudományok doktora megtisztelő fokozatát.