

A tárgy fontosságát felesleges bizonyítani. A marxista, s kivált a szovjet pedagógia helyreállította a didaktikának a századforduló reform-irányzatai által megingatott tekintélyét és megmutatta az irányt, amelyben túlhaladva korábbi korlátait a szocialista kultúra kialakításának fontos eszköze lehet. A szerző kétségtelen érdeme, hogy témaválasztásával a didaktika alapvető kérdését ragadja meg: az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek és történeti előzményeik elemzése során tulajdonképpen a folyamat lényegét, nevelésügyünk fejlesztésében betöltött — vagy betöltendő — jelentős szerepét mutatja be.

A mű két szerkezetileg különválasztott, de tartalmilag szorosan összefüggő részből áll. Az első a korszerű tudományos nyelvhasználatban oktatási folyamat néven összefoglalt fogalomkör egyes mozzanatainak történeti kialakulását vizsgálja a neveléstudomány kiemelkedő képviselőinek, illetve — korunkhoz közelítve némileg bővebben — főbb irányzatainak külföldi és hazai példáin. A második a ma nálunk (és általában a szocializmust építő országokban) aktuális problematikát tárja fel, támaszkodva a szakirodalom — benne a szerző eddigi munkássága — eredményeire és oktatási gyakorlatunk tapasztalataira. Mindkét részben sok az új, jelentős megállapítás; mint a téma marxista alapozású és rendszeres kifejtése, a mű szakirodalmunkban az elsőség igényével léphet fel.

Történész lévén, elsősorban azt tekinthetném feladatommak, hogy a mű első — a történeti előzményeket tárgyaló — részét tárgyaljam, legalábbis onnan induljak el. Mégis inkább a másodikkal kezdem, egyrészt, mert mint gyakorló pedagógus, ennek mondanivalóját tekintem fontosabbnak, másrészt mert az itt kifejtett álláspont sokban meghatározza a szerzőnek a történeti előzményekről formált nézeteit és ott alkalmazott értékrendszerét.

Mindenekelőtt azt emelném ki, amit a szerző a mű címében is hangsúlyoz és több helyen különböző oldalakról megvilágít: az oktatás — folyamat, amelynek részei, szerkezeti elemei szerves egységet alkotnak; az oktatás mindenkori céljától meghatározott rendben következő mozzanatok egymással nem merev, hanem dialektikus összefüggésben állnak; helyes alkalmazásuk diák és tanító együttes munkájának eredményeképpen korszerű: cselekvőképes (teljesítményképes) tudáshoz vezet. Ez az álláspont és az oktatás lényegéről adott definíció (242.) egyszerre, helyesen hárítja el az iskola, vagy általában az oktatás tervszerű, irányított, rendszeres munkáját lebecsülő, azt valami gyermeki spontaneitásból feloldó (végső soron a műveltség tartalmát kockára tevő); valamint az effajta túlzásokat ellenhatásként kiváltó, a tanuló szerepét egyszerű befogadásként értett tanulásra redukáló, az oktatás menetét merev formákba szorító (végeredményben szintén a műveltség tartalmát, főként pedig önálló továbbfejlesztésének lehetőségét veszélyeztető) nézeteket és módszereket. Jellemző, s a mű idekapcsolódó részein, az oktatási folyamat mozzanatainak konkrét elemzésén is mintegy középponti gondolatként kísérhető végig a törekvés: kiemelni, kimunkálni azokat az elvi — módszertani szempontokat, amelyek a pedagógus tevékenységének korszerűsítésében döntő fontosságúak lehetnek, túl a tanított anyag tartalmi korszerűségén a feldolgozás módja, mélysége, a diák tudásának megalapozása tekintetében. Ilyen vonatkozásban is helyénvalónak tartom aláhúzni a megállapítások fontosságát, amelyeket a szerző a tudományos és az iskolai ismeretszerzés azonos és eltérő vonásaival kapcsolatban tesz. (Úgy gondolom, ezzel a kérdéskörrel kapcsolatban tanulása-

gos további kutatásokat lehetne végezni olyan vonatkozásban, mint a „tudományosság”-nak az oktatómunka különböző fokain kimutatható kívánalma és ennek konkrét értelmezése, továbbá az iskolai és közéleti követelmények értelmében vett tudományosság — ennek olyan ismérvei, mint szakszerűség, világnézeti megalapozottság, új iránti fogékonyság, ill. új ismeretek szerzésére, kialakítására irányuló készség, stb. — és a korszerű általános műveltség követelményei, ezek várható visszahatása a tudományosságról formált elképzelések és a tudományos gyakorlat fejlődésére. Ez természetesen nem ennek a könyvnek, nem is egy könyvnek a feladata. Sokoldalú, mélyreható tanulmányozást kívánó feladat. Itt csak azért említem, hogy jelezzem: milyen messze vezető, kultúránk egésze szempontjából alapvetően fontos problémák kapcsolhatók a most tárgyalt mű kérdésfeltevéséhez.)

Az oktatási folyamat összetevőire vonatkozó megállapítások közül, amelyeket összességükben fontosnak tartok, az iménti összefüggésben külön kiemelendőnek vélem az elemzés és az alkalmazás fontosságáról mondottakat. Mindkettőnek igazi jelentősége akkor emelkedik ki, ha szerepüket nem a már meglévő teljesítményképes tudás (minden tudományos ismeretszerzés feltétele), hanem az ahhoz vezető út követelményei, az oktatásnak fejlődés — és nevelés lélektani szempontból szigorúan megszabott lehetőségei oldaláról tekintjük. Ebben a korszerűség szempontjából döntő fontosságú összefüggésben, a teljesítményképes tudáshoz vezető út kimunkálása tekintetében helyeznék különös súlyt egyes olyan vonatkozásokra is, mint az oktatás motiválásának, benne a diák érdeklődése — érdekelttsége — felébresztésének és ébrentartásának egész bonyolult kérdésköre, amelyet a szerző, mint az oktatási folyamat általános szerkezetén kívülesőt nem tárgyal részletesen, de jelentőségét aláhúzza. Nyilván csupán a tárgy szigorúan pontos — néhol talán túlságosan szigorú — tematikai körülhatárolásának a következménye, hogy ez az oktatási folyamat egészének eredményessége, lélektani alátámasztása tekintetében oly fontos mozzanat nem részesül külön elemzésben. Úgy vélem, a szerző felfogásától nem térne el a kívánalom, hogy a tárgyalás valamivel bővebben térjen ki erre a vonatkozásra, utalva esetleg a további tisztáznivalókra, s ezek fontosságára a motiválás fogalomkörét és alkalmazásának tárgyanként eltérő lehetőségeit illetően.

Bár a szerző hangsúlyozza, hogy megállapításainak tárgyi alapjául az ún. közismereti tárgyak oktatási tapasztalata szolgál, felhívja a figyelmet az oktatás gyakorlatának, s vele a didaktika fogalomkörének napjainkban érvényesülő „kiterjeszkedés”-ére. A mű értékes része az a dolog természete szerint vázlatos és inkább kérdéseket felvető fejezet, amely a termelő munka elemzésébe való bevezetés eddigi kísérletei során az oktatási folyamat e téren jelentkező sajátosságaira, illetőleg az ezek feltárását célzó jövőbeli munkálatok fontosságára utal.

Elismeréssel említhetjük a szerző kiváló rendszerező készségét és azt az igen hangsúlyosan, műve egészében érvényesített törekvését; hogy ne csupán tárgyának részeit foglalja világosan áttekinthető, logikai összefüggéseiket kifejező egységbe, hanem az egészet beállítsa a pedagógia tudományának és azzal együtt a felépítmenyi jellegű társadalmi tudományok összességének megfelelő helyére. Az a helyes elvi álláspont vezet, hogy a nevelés (illetőleg a vele foglalkozó tudomány) célja és rendszere a társadalmi rend függvénye; ennek változásai szükségképpen vezetnek változásokra — alapvető változás esetén lényegi átalakulásra — abban is.

Ennek az állásfoglalásnak logikus következménye az az elv, hogy a nevelés (vele az oktatás-képzés) céljának meghatározásánál a társadalmi rend szükséglete, fejlődési iránya, világnézeti követelménye a döntő. További logikus — és nézetem szerint helytálló — következtetés: a pedagógia s ezen belül a didaktika célrendszerének meghatározásánál világnézeti, tehát filozófiai alapozásra, kiindulásra van szükség. További tennivaló — s a szerző nyomatékosan hangsúlyozza ennek fontosságát — megállapítani azokat a sajátos összefüggéseket, amelyek a nevelés-oktatás folyamatát, a cél megvalósítását objektív törvényszerűség erejével meghatározzák. E törvényszerűségek működésének, sőt működésbe lépésük feltételeinek megállapítása szempontjából kell igen nagy jelentőséget tulajdonítanunk egyes rokontudományok — így az általános lélektan s kivált a fejlődés- ill. neveléslélektan — eredményeinek. (Ez utóbbiak fontosságára a szerző több helyen utal. Álláspontjának lényegi helyességét elismerve megemlítem, hogy nézetem szerint némely vonatkozásban — így a már érintett motiválás kérdéseiben, annak a rögzítésre gyakorolt kihatását is tekintve, valamint általában az oktatási folyamat elemeinek egymásközi összefüggéseit vizsgálva — a lélektani mozzanatok szerepének némileg több figyelmet lehetne szentelni, ismétlem: nem mint közvetlenül a célt, hanem mint a feltételeket meghatározó elemeknek, amelyek azonban ilyen összefüggésben a *pedagógiai* célmegállapításban esetenként meghatározó fontosságot nyerhetnek.)

Rátérve a történeti előzményeket tárgyaló részre, mindenekelőtt azt a gondos elemzőmunkát kell kiemelni, amellyel a szerző COMENIUSTÓL ROUSSEAUN ÉS PESTALOZZIN ÁT NAPJAINKIG HALADVA, a pedagógia kiemelkedő képviselőinek, ill. fő irányzatainak didaktikai vonatkozású megállapításaiból kihámozza és az esetleg hozzájuk tapadt félreértésekből, félremagyarázásoktól megtisztítja a tudományos didaktika kialakulása szempontjából fontos, a maguk korában új és előremutató mozzanatok. Nagy körültekintéssel végzi ezt a munkát, egyaránt elutasítva minden korszerűtlenül felszerítlen értékelést, elhatárolván álláspontját a sommázóan elítélő kritika és a vulgárisan aktualizáló, múltbeli értékeket kritikátlanul felnagyító előd-keresés torzításaitól. Nem mulasztja el, hogy kiemelje mindazt, ami a maga idején, ha töredékesen is, a haladás irányába esett; ugyanúgy azt sem, hogy — bár többnyire nagyon választékos fogalmazásban — rámutasson a hibás, haladásgátló nézetekre s azok társadalmi alapjaira. Megállapításaival így általában egyetérthetünk, amennyiben a történeti részt úgy fogjuk fel, mint az oktatási folyamatra ill. annak összetevőire vonatkozó *nézetek*, vélemények, felfogások tudománytörténeti vagy eszmetörténeti áttekintését. Ilyen értelemben a mű e része kezdeményező, mondhatni úttörő jelentőségű. Részben talán éppen ezzel — a kezdeményezés nehézségeivel — magyarázható egy módszerbeli, eljárásbeli (megítélésem szerint nem a tárgy felfogásából eredő) fogyatékosága, az ugyanis, hogy bár utal a vizsgált irányzatok didaktikai természetű megállapításainak helyére pedagógiájuk rendszerében, a rendszernek az egyes nézetek súlyát meghatározó szerepe a tárgyalás érintő — utalásos — jellege miatt némileg elmosódik. Ezzel a hiányossággal függ össze az is, hogy bár gyakran találunk pregnáns hivatkozásokat valamely nézet, vagy irányzat társadalmi alapjaira, az összefüggést csak az olyan olvasó szemében vélhetjük igazoltnak, aki meglehetősen tájékozott a tárgyalta korszak általános történetében, felépítményi jelenségeinek, nevelésügyi viszonyainak, filozófiai-, világnézeti áramlatainak tényeiben. Ilyenféle hiányérzetünk támad, amikor némileg konkrétan óhajtánánk olvasni a COMENIUS didaktikájában megjelenő minőségileg új szempontoknak és az ő

korában még csak csírázó kapitalista viszonyoknak, illetve az ezeknek megfelelő s akkor időszerű, előremutató ismeretelméleti rendszereknek belső összefüggéseiről. Még akkor inkább, ha HERBART egyes — utódainak torzításaitól helyesen megkülönböztetett és több vonatkozásban haladónak, helyes elemeket tartalmazónak felfogott — didaktikai nézeteit egészükben konzervatív, reakciós nevelési céljainak összefüggésében vizsgálva, a kettő közös bázisát próbáljuk kitapogatni. Úgy hisszük, az összefüggések nem sokkal részletesebb, de teljesebb megvilágítása (több tekintettel a most csupán utalásokban érintett neveléstörténeti és általános történeti háttérre) segítene eloszlatni a helyenként feltámadó hiányérzetet és növelné a történeti rész amúgyis értékes megállapításainak hatósugarát.

Itt említek egy olyan problémát, amely általános vonatkozásai miatt átutalható az elvi alapozás kategóriájába: jó volna pontosabb fogalmazásban, s talán némileg differenciáltabban szólni a pedagógiai céloknak az alap — felépítmény (ideológia) kölcsönhatásának keretében vizsgált meghatározottságáról. Figyelemre méltó és lényegileg — úgy gondolom — helytálló az a megállapítás, hogy a pedagógiai cél közvetlenül tükrözi az alapon végbemenő változásokat (226. és másutt); megfontolandónak vélem azonban a fogalmazás kirekesztő élességét: lehetségesnek, sőt valószínűnek tartom, hogy a pedagógiai cél (nevelési cél) egyéb hasonló természetű ideológiai elemekkel együtt, részben éppen azok — így mindenekelőtt világnézeti — filozófiai mozzanatok — közvetítésével tükrözi az alapon végbemenő változásokat és fejezi ki a társadalmi fejlődés további szükségleteit. Kívánatos élesebb különböztetést tenni a kapitalista alap és a szocialista alap célmeghatározó szerepe közt, tekintettel nem csupán jellegük különbségére, hanem kifejlődésük ismertén különböző körülményeire is. Semmikép sem látszik kielégítőnek az a — különben helyes felismerést kifejezni törekvő — fogalmazás, amely szerint „Progresszív álláspontok esetében az oktatásra vonatkozó felfogás mintegy elébemeny a beálló történelmi szükségyszerűségnek” (226.); a hivatkozott esetekben — COMENIUSNÁL, PESTALOZZINÁL — a haladó eszme éppen a „beálló szükségyszerűség” erejével nő ki a már megindult fejlődésből. Itt inkább arról lehet szó, hogy a tőkés alap a feudalizmusban indul fejlődésnek s már ekkor — jóval kibontakozása, a tőkés viszonyok általánosulása előtt — megteremti s győzelmét elősegítő ideológiát, vele a nevelésre vonatkozó újszerű elgondolásokat. A szocialista alap fejlődésének eltérő körülményeiből következően — mint ismeretes — az ideológiai tükrözés problémáját némileg másként kell megközelítenünk: a szocialista forradalom győzelme előtt az új alap nem alakul ki, de feltételei — egyes feltételei — kialakulásának meghatározó szerepük van az ideológia (benne a nevelésre vonatkozó új elképzelések csírái) fejlődésére; a forradalom győzelme után az alap kibontakozását segíti az ideológia, vele a nevelés új elmélete és gyakorlata. Itt viszont a fejlődés jellegéből, az ideológia magasabbrendűségéből, a politikai tudatosság magasabb fokából következik, hogy a nevelési cél újszerű meghatározásában a társadalmi haladás objektív törvényszerűségei fejeződnek ki — szükségképpen olyan formában, amilyenben azokat legteljesebben a marxista filozófia mutatja ki. — Úgy hiszem ez a gondolatmenet lényeges pontjaiban egybeesik a szerzőével; amennyiben igen, akkor csupán arról van szó, hogy a mű idevágó fogalmazásainak pontosabbá tételével hársítuk el az esetleg félreértést okozó mozzanatokot.

Néhány részben elvi, részben módszertani megjegyzést szeretnék tenni, kevésbé vitatva velük a mű egyes megállapításait, mint inkább arra törekedve,

hogy a lényegi mondanivalójának útjában álló akadályokat segítsék elhárítani. A munka egyik erénye az éles fogalmi, tematikai körülhatároltság. Ez néha, úgy érzem, túlságosan éles, olykor merevséget eredményez, korlátozza a mondanivaló súlyának érzékeltetését. Formai tekintetben ez a szakma nyelvének, szakkifejezéseinek túlságosan szakszerű használatában mutatkozik: a szakember érti, a nem-kutató pedagógusok zöme nehezen rágja át magát rajta. A szakszerűség okozta nehézkességet növeli az írásmód rendkívüli tömörsége és gondolati zsúfoltsága. Jó volna ezen némileg enyhíteni, éppen a fontos megállapítások szélesebb publicitása érdekében.

A tematikai értelemben vett szakszerűség, az ebből eredő éles körülhatároltság túlzásának tekintem, hogy a szerző olyankor is tartózkodik a szorosan vett tárgyán kívüleső kérdések ismertetésétől, amikor az a tárgy valamely vonatkozásának teljesebb, mélyrehatóbb megértése céljából — mint erre különben csaknem minden esetben utal — kívánatos volna. Ilyen hiányérzetet hagyó utalások többször találhatók a pedagógia (didaktika) és a lélektan egyes érintkező területeivel kapcsolatos megállapításoknál. (Motiválás, rögzítés lélektani feltételei, stb.) Úgy vélem, ilyen esetekben nem tekinthető átfedésnek vagy az illetékesség túllépésének, ha akár az egyik, akár a másik tudomány szempontjából jelezzük, sőt kifejtjük nézeteinket, — az egyszerű utalásnál valamelyest bővebb tárgyalás mindenestre kívánatosnak látszik.

Nyilván a túlságosan éles fogalmi — tematikai körülhatárolás következménye, hogy a szerző olykor lemond olyan utalások bővebb kifejtéséről is, amelyek lényeges mondanivalójának pontosabb megértését szolgálnák, de az oktatás tartalmára vonatkozóan, a didaktika egy más ágának, például a tanterv-elméletnek a kutatási körébe esnek. Ilyesmit érzek, amikor a mű igen fontos pontján a „tantervi anyag valódi értelmének keresése” követelményéről szól, közelebbi tartalmi meghatározás és módszeres eligazítás nélkül. (394.) Bizonyára ilyenféle okokból mellőzi az egyszerű utalásnál valamivel bővebb és konkrétabb megállapításokat a tananyag válogatásának, súlyozásának szempontjaira olyankor, amikor az — a világnézeti nevelésnek az oktatásban történő megalapozásával kapcsolatban — kézenfekvő, sőt kívánatos volna. Így némileg az esetlegesség benyomását keltik és sokat veszítenek erejükből azok a különben igen fontos észrevételek, amelyeket az oktatási folyamat egyes részeinek, azok összefüggéseinek tárgyalása során inkább utalásképpen tesz a dialektikus materialista szemléletmód kialakításának lehetséges (de kimunkálandó) fogódzóiról.

Terminológiai problémát s bizonyos mértékig fogalmi túlélezést érzek a „módszer” leszűkített értelmezésében. A műben ez az oktatásban használatos eljárások gyűjtőneve, ami megfelel pedagógiai szakirodalmunk szóhasználatának, de nem egészen felel meg annak a jóval tágabb értelmezésnek, ahogyan a „módszer” kifejezést (és összetételét, a módszertant) a társadalomtudományok több más területén használni szokás. Ebben a tágabb értelmezésben kétségkívül kissé összemosódik az „út és mód” COMENIUSnál még egységes és egybefolyó, később, — mint a szerző szépen kifejti — mindinkább differenciálódó fogalma. A magam részéről helyesnek tartom, ha a modern pedagógiában megkülönböztetjük az „út” (ez tulajdonképpen az oktatási-nevelési folyamat) és a „mód” fogalmát, amely esetben az utóbbi nyilván az „eszköz”, „eljárás mód” értelmet kapja. Azonban ezt célszerűbbnek vélném más szakkifejezéssel jelölni a „módszer” helyett, tekintettel a félre-

értés lehetőségére az elnevezésnek a pedagógia úttörőinél, s egyes társadalomtudományok mai szóhasználatában előforduló tágabb értelmezése miatt.

Egyes kisebb — inkább lektori természetű — észrevételeimet a disszertáció szerzőjével közlöm. Ezek a mű egészét és lényegi megállapításait már nem érintik. Az imént elsorolt kritikai természetű megjegyzések is elsősorban azt a célt szolgálják, hogy megkönnyítsék a könyv értékes mondani-valójának érvényesülését.

A könyvet szakirodalmunk jelentős gyarapodásának tartom, szerzőjének a „pedagógiai tudományok doktora” fokozat megítélését javaslom.

Szarika József:

Az opponens mindenekelőtt örömét fejezi ki afelett, hogy a hazai marxista pedagógia nagyigényű és magas tudományos színvonalú munkával gyarapodott. NAGY SÁNDOR professzor doktori értekezése folytatása és bizonyos értelemben betetőzése annak a mindenképpen tiszteletre méltó alkotó munkának, joggal mondhatjuk, életműnek, melynek fő állomásait az 1953-ban megjelent A tanítási óra felépítése és elemzése c. munkája, A didaktika alapjai c. kandidátusi értekezése (megjelent 1956-ban), Didaktika c. tanítóképző intézeti segédkönyve (1958), végül Az oktatás elmélete c. egyetemi tankönyve (1960) jelzik.

Ezekből a művekből, valamint az előttünk levő munkából kirajzolód-
nak a hazai marxista szemléletű didaktika úttörőjének és kiváló művelőjének tudósi vonásai: széleskörű anyagismerete, mélyreható elemzőkészsége, alapos marxista filozófiai iskolázottsága, pedagógiai alkotóképessége.

A szerző témaválasztása a didaktika alapvető, világnézeti szempontból pedig különösen is jelentős problémájára, az oktatási folyamat lényegére és szerkezetére irányul. Már a témaválasztásból is kitűnik — a továbbiakban igazolni törekszünk azt is, hogy nemcsak abból tűnik ki — hogy a jelöltet a téma ideológiai, világnézeti, szűkebb értelemben vett szakmai vonatkozásai egyaránt foglalkoztatják. Nem riad vissza attól, hogy bonyolult folyamatokat vegyen bonckés alá, s ebben a munkában biztos ítéletű szakembernek bizonyul.

Az oktatási folyamat törvényszerűségeinek és szerkezetének vizsgálata azonban nemcsak teoretikus érdekű, hanem jelentős gyakorlati haszna is van, amennyiben „az oktatás „menetének” elvszerű rendje a tantervi anyag aktív feldolgozásának és nevelő hatásának legfőbb biztosítója, s ugyanakkor a szervezési és metodikai kérdések legfőbb szabályozó tényezője”. (1. l.)

A témaválasztás gyakorlati vonatkozásaihoz tartozik az a körülmény, hogy az oktatási gyakorlatban, a pedagógiai köztudatban ma is megvannak és hatnak az oktatás formális fokozataival kapcsolatos metafizikus felfogás maradványai. Ahhoz, hogy meggyőzően lehessen igazolni azt a többletet, azt a minőségi újat, amelyet a dialektikus materializmus talaján álló didaktika az oktatási folyamat lényegét és szerkezetét illetően hozott, szükség volt a kérdés történeti áttekintésére, a téma genetikus elemzésére. Ezért foglalnak el jelentős helyet a disszertáció egész első fejezetében a probléma-történeti részek.

A szerzőnek szembe kellett néznie azzal a jelentős tudományelméleti problémával, mely a „hogyan tanítsunk”, azaz a módszer globális és differen-