

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-

ciált felfogásával kapcsolatos. E „szembenézés” eredménye az a jelentős felismerés, mely szerint az oktatási folyamat elvszerű rendjének elvi megkülönböztetése e folyamat szervezeti és metodikai kérdéseitől megkezdődött ugyan a polgári pedagógiában, de „igazán tudatossá és elvileg is jelentőssé csak a marxista bázisú didaktikában vált. Csak marxista filozófiai alapon lehet ugyanis teljesen megérteni, hogy „az oktatás lefolyásának elvszerű rendje, a tanítás tartalmának feldolgozásában feltárható törvényszerűségek jelentik mindenekelőtt azt a kapcsolatot, mely a didaktikát a maga világnézeti-filozófiai bázisával összeköti”. (4. l.) Ehhez kapcsolódik egy másik nagyfóntosságú tétel: „az oktatás folyamatának elvszerű rendje szubsztanciális jellegű, míg a szervezési és metodikai kérdések bizonyos mértékben akcidentálisak”. (Uo.)

Rendkívül termékeny s további vizsgálatokra ösztönző az a megállapítása, hogy a pedagógiai folyamat differenciálódásáért s ennek következtében a didaktikai kérdések körülhatároltabb felvetődéséért bizonyos árat kellett fizetni, s ez az ár a nevelés és oktatás kérdéseinek szétválása. (Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy ez a szétválás olyan „eredményesen” alakult, hogy most az összeillesztés feladata, pontosabban a nevelés és az oktatás szerves egységének megteremtése mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban meglehetősen nagy gondot okoz.)

Már a bevezetésben meggyőzőek azok az utalások, s később, a történeti fejezetben azok a részletesebb elemzések, melyek bemutatják, hogy a XIX. és a XX. század fordulóján, „a gyermek századának” beköszöntésével, a „Pädagogik vom Kinde aus” jelszavának, a polgári reformpedagógiai irányzatok térhódításával párhuzamosan, illetőleg annak következményeként hogyan szorult vissza a neveléstudományban a didaktika, hogy átadja helyét a „pedagógiai technika” gyűjtőfogalmának. Ez azt jelentette, hogy az oktatás menetének kérdése a módszer fogalmának korábbi globális állapotába süllyedt vissza. Ez a jelenség összefügg azzal a körülménnyel is, hogy a pedagógiának a filozófiától való szabadulási törekvése a XX. században arra vezetett, hogy egyoldalúan lélektani álláspontok függvényévé vált, s ezzel az oktatás lefolyásának szerkezetét teljesen feloldották. „Csak a dialektikus materialista világnézeten felépülő pedagógiában vált lehetségessé, hogy a didaktika a neveléstudomány egészén belül a maga rehabilitálását megkapja, s vált ugyanakkor szükségessé, hogy az oktatás folyamatára vonatkozó elvi álláspontot ennek a tudományos világnézetnek alapján megkezdjék kimunkálni.” (8—9. l.)

Teljes mértékben egyet értünk a szerzővel abban, hogy a disszertáció témája mind elméleti, mind gyakorlati szempontból jelentős. „Elméletileg azért, mert didaktikai viszonylatban a dialektikus materialista világnézet egyik fő hatási iránya éppen az oktatási folyamatra vonatkozó álláspont; gyakorlatilag azért, mert ez az álláspont, ha eléggé differenciáltan kifejtett, lehetővé teszi az oktatási munka alkotó tervezését, és megszabadítja az iskolai gyakorlatot a formalizmus, a sablon, a rutin-munka sokféle maradványától.” (uo.)

Azért időztünk viszonylag hosszabb ideig az egyébként nem terjedelmes, de rendkívül tartalmas, tömör bevezetőnél, s ennek is a témaválasztásra vonatkozó megállapításainál, mert alapvető tételeket tartalmaz. E tételek részletes kifejtését és indokolását a munkában később megtaláljuk.

Ami a kutatási módszereket illeti, fő kutatási módszere a megfigyelés volt, mégpedig ennek két sajátos változata: a párhuzamos megfigyelés, vala-

mint „a kísérletbe áthajló megfigyelés”. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a megfelelő előzményekre épülő, de egyénien variált és alkalmazott módszerek alkalmasnak bizonyultak a szóbanforgó pedagógiai jelenségek vizsgálatára.

E módszerek lehetőséget adtak arra, hogy részben konkrét anyag elemzésével jusson el az elméleti általánosítások szintjéig. Megelégedéssel konstátálhatjuk, hogy a szerző eleget tesz az önmaga által megfogalmazott és támasztott metodikai követelményeknek, „hitvallásnak”, tényanyagait — méghozzá nem is csipetnyit — megfelelő szintű elemzésnek veti alá. S ezzel is sikerült megközelítenie azt a, csak a legigényesebb kutatók által kitűzött feladatot, mely a pedagógia saját törvényszerűségeinek feltárására való törekvésben jelentkezik.

*

A disszertáció elvileg megnyugtatóan indokolt *I. fejezete* a kérdés történeti alakulásával foglalkozik. S miként a bevezetőben írja — s ahogy ilyen igényű munka ezt meg is kívánja — nem másodkézből veszi az irodalmat, hanem a nagy pedagógiai elmélkedők legjellegzetesebb fő műveit konkrét elemzésnek veti alá.

A történeti áttekintés a Comeniustól napjainkig tartó fejlődési szakaszt fogja át, reprezentatív képviselőinek és irányzatainak állásfoglalásait elemzi. A klasszikusok közül Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Uszinszkij, továbbá Willmann, Lay, Dewey, Kerschensteiner nézeteivel foglalkozik részletesebben. Ezután kerül sor a szovjet didaktika áttekintésére. E fejezetben kerülnek feldolgozásra Nagy Lászlónak és Fináczy Ernőnek az oktatás folyamatára vonatkozó tanításai. A fejezetet a felszabadulás utáni fejlődés rajza zárja le.

Csábító lenne e fejezet tartalmát részletesen ismertetni. E lehetőség hiányában mindössze néhány jellemző vonást szeretnénk kiemelni. Problémátörténeti vonatkozásai Nagy Sándor professzor korábbi munkáinak is vannak. Szemmel látható, hogy ezekben a munkákban rakta le ennek a fejezetnek az alapjait. Jelen disszertáció azonban lényegesen kiszélesíti, elmélyíti, rendszerezi ezt a problematikát.

Nagy fontosságú az a tétel, melyben a szerző leszögezi, hogy az oktatás menetének meghatározása, valamint az oktatás módszerei szoros összefüggésben vannak a tartalommal, ez pedig a nevelés céljával. Viszont az oktatás szerkezeti és metodikai kérdései nem közvetlenül, hanem a cél és a tartalom közvetítésén keresztül függnek össze az alaphoz bekövetkezett változásokkal.

A szerzőnek tehát — ennek a bonyolult és finom áttételrendszernek megfelelően — finom és mélyreható elemzések segítségével kellett kimutatnia, hogy az oktatás folyamata végső soron összefügg a társadalmi formációban bekövetkezett változásokkal. Ezt az igényes tudományos feladatot általában sikeresen oldja meg, bár éppen ezen a ponton helyenként némi hiányérzetet is kelt. Ez a hiányérzet nem azért keletkezik, mintha nem vennék tudomásul és nem fogadnánk el, hogy az oktatás folyamatával kapcsolatos felfogásoknak bizonyos immanens mozgásuk is van, s ennek megfelelően „nem mindig hozhatók közvetlen kapcsolatba a társadalom mozgásának tényeivel”, hanem azért, mert e bonyolult kapcsolatrendszer nem mindegyik láncszeme szemléletes és plauzibilis. Rögtön hozzátesszük azonban, hogy e feladat

megoldásának az igénye csak maximális és talán túlfeszített követelmények alapján merül fel.

Meggyőző annak kimutatása, hogy Comeniusnál a módszer összefoglaló fogalomként szerepel, az utat és a módot együttesen jelenti. Szépen kidolgozott ennek a didaktikának, közelebbről Comeniusnak az ismeretszerzésre vonatkozó felfogása filozófiai alapjainak kimutatása. Ennek gyökerei Francis Bacon „empirikus” ismeretelméletére vezethetők vissza. Az ismeretszerzés induktív útjára való rátérés forradalmi didaktikai felismerést jelentett a megelőző századok skolasztikus-deduktív eljárásaival szemben. Nagy Sándor alapos tárgyi bizonyítékok alapján, magasfokú filozófiai elemzőkészséggel igazolja, hogy Comenius a maga korában nagyon is modern pedagógus, sőt, mi több, forradalmi újtó volt, de nincs szüksége arra, hogy modernizáljuk, s olyan eszméket tulajdonítsunk neki, amelyek nem voltak, de nem is lehettek sajátjai.

Érthető, hogy Rousseau — nem par excellence didaktikus — ebben a gondolatmenetben kevesebb helyet kap. Addig a nagyon lényeges megállapításig azonban viszonylag szűkszavú elemzése során is eljut a szerző, hogy Rousseau-nál a Comeniuséhoz képest gazdagabb tartalmú empirizmussal találkozunk, s ez a többlet az öntevékenységből származik.

A didaktika fejlődésének következő történelmi jelentőségű láncszeme Pestalozzi tevékenysége. A szerző a gazdag Pestalozzi-irodalom megállapításaihoz képest is tud újat adni, s bizonyítani, hogy miért jelentett Pestalozzi munkássága fejlődést az oktatás menetére és szerkezetére vonatkozó felfogások alakulásának útján. A nevelélméleti érdeklődésű olvasó számára megragadó az a megállapítása, hogy Pestalozzi eljutott egy olyan nagy jelentőségű felismerésig, mely szerint az erkölcsi oktatást az erkölcsi tapasztalatokra kell építeni, jóllehet nem ismerhette fel e tényezők kölcsönös egymásra hatásának törvényszerűségét.

A Herbart-perben állást foglalni, Herbartot differenciáltan értékelni nem egyszerű dolog. A disszertáció érdemeit gyarapítja, hogy a szerző sikeresen birkózott meg ezzel a feladattal is. Kimutatja, ami Herbart munkásságában előrevivő (például az, hogy Herbart az oktatás lefolyásának törvényszerűségeit keresi és fogalmazza meg), s ezt elválasztja attól, ami felfogásában az munkásságában már a maga korában is túlhaladott, konzervatív vonásokat mutatott, s mindezt elkülöníti a Herbart-tanítványok és utódok torzításaitól. (A Herbart-didaktika negatív elemei: idealista filozófiai alapok, túlhaladott asszociációs lélektani bázis, a receptivitás előtérbe állítása.)

A munka nyeresége, hogy Willmannal részletesen foglalkozik (bár ilyen irányú kiemelése mintha nem lenne egészen indokolt), ugyanakkor kifogásoljuk Diesterweg mellőzését, s K. D. Usinszkij szűkszavú kezelését, annak nyugtázása mellett is, hogy Usinszkij munkásságával szovjet kutatók részletesen foglalkoztak.

A reformpedagógiai irányzatok képviselői közül Lay, Dewey és Kerscheneiner munkássága, illetve az oktatás folyamatáról vallott felfogása került ismertetésre, s ami ennél több és öröndetesebb, marxista szemléletű bírálatra. Erről csak a legnagyobb elismerés hangján szólhatunk. Megjegyezzük azért, hogy szívesen olvastunk volna kissé részletesebben arról, milyen alapvető összefüggések mutathatók ki az imperializmus és a gyermekszempontú, a lélektani kiindulású pedagógia kialakulása és előretörése között.

A szovjet didaktika tömör áttekintése után következik a történeti fejezet egyik legértékesebb része: reprezentatív magyar didaktikusok tanításainak elemzése. Ebből az anyagból különösen is kiemelkedik Nagy László pedagógiájának az oktatás folyamatára vonatkozó mondanivalójának (s ezen keresztül kissé az egész Nagy László-életmű) úttörő jelentőségű értékelése. Nagy Sándor professzor a magyar marxista neveléstudomány egyik fájó, de leginkább kötelező adósságát törlesztette ezzel a feldolgozással. Megállapításai, értékelései, következtetései, a további kutatásokra vonatkozó irányjelzései alapvető fontosságúak. S ezzel elősegítette, hogy a haladó magyar pedagógia és pszichológia e nagyjának életműve — *mütatis mutandis*, azaz kellő kritikai átszűrés mellett — neveléstudományunk és nevelési gyakorlatunk hatóerejévé váljék. A téma kifejtése folyamán többször került a szerző a marxista ítélőképesség kényes próbája elé. Itt hasonlóképpen és fokozott mértékben. Nagy László munkásságának pozitív oldalait ugyanis biztos kézzel kellett kiemelni, s ezektől elválasztani azt, ami árnyoldala annak a hazai viszonylatban úttörő jelentőségű tetteknek, melyet a didaktikai problematika lélektani szempontból való megragadása jellemez. A Nagy László-fejezetben minden megállapításnak súlya van, azok mindegyikéért (kellő előmunkálatok hiányában), hogy úgy mondjuk, a szerzőnek magának kellett a „felelősséget vállalnia”. A sikeres portrén kirajzolódnak a jelentékeny pedagógus rokonszenves vonásai, fundamentálisnak mondható felismerései: az érdeklődés szerepe az oktatásban, illetve az ismeret-elsajátításban, a lélektani szempont előtérbe kerülése, más szavakkal az életkori sajátosságok méltánylása, az ismeretek gyakorlati alkalmazásának jelentősége, a cselekvés szerepe. E portréval valószínű, hogy megvetette egy esedékes Nagy László-monográfia alapjait.

Jó és hasonlóképpen úttörő jelentőségű szolgálatot tett a szerző Fináczy-elemzésével.

A problémátörténeti fejezet utolsó részében a felszabadulás utáni fejlődés rövid áttekintését adja. Elmondhatjuk, hogy mind a periodizációban, mind az általános fejlődésrajzban, mind az egyes művek értékelésében biztonságos alapokat rakott le, s mindez értékes hozzájárulást jelent a korszak pedagógiájának összefoglaló értékeléséhez.

Mindent összevetve, már az első fejezet pregnánsan mutatja a disszertáció erényeit. A fejezetből a probléma történeti fejlődésének a szakirodalomban eddig ilyen mélységben és ilyen összefüggésben meg nem adott rajza bontakozik ki. Külön erőssége, mint említettük, egy monográfia csíráit vagy talán alapjait magában foglaló Nagy László-értékelés.

Mindezzel szemben a negatív oldalon vajmi keveset kell felsorakoztatnunk. A történeti folytonosság elhanyagolt vagy halványabban megrajzolt lánczemeit (Usinszkij, Diesterweg, Prohászka Lajos), egynemely lényeges összefüggés ábrázolásának szűkszavúságát, vagy éppen mellőzését, a formai, de nemcsak formai szempontból a nagyon hasznos összefoglalások megszerkesztésében mutatkozó következetlenséget.

*

A II. fejezet az oktatási folyamatra vonatkozó álláspontokat mutatja be, illetve elemzi a szocialista didaktikában. A fejezet mondanivalóját axiómá-

szerű kiindulópontok nyitják meg. Ezeknek az axiómáknak az ideológiai, tudományos szilárdságán, megbízhatóságán sok múlik. Többek között az, hogy az oktatás folyamatára vonatkozó elmélet milyen alapokra épül.

Nézzünk néhányat ezen axiómák közül. Az eszközrendszer (s ebbe a kategóriába beleértendő az oktatás folyamata, szervezete és metodikája) függő viszonyban van a társadalmi fejlődéssel, „ennek a nevelési célban való tükröződésével, valamint a cél által meghatározott tartalommal”. Az ismeretelméleti alap egyes elméletekben nem közvetlenül, hanem lélektani áttevőkön keresztül tükröződik.

Jelentősek azok a megállapítások, amelyekben a szerző az oktatás helyét és szerepét jelöli ki a nevelés egészén belül. Korszerű álláspont tükröződik abban, hogy az oktatás, a képzés, a nevelés kategóriáit nem egymástól elhatárolt, hanem egymásba hatoló kategóriáknak fogja fel. Ez a felfogás túlhaladása mindenfajta metafizikus szemléletnek, illetve a didaktikai szemlélet metafizikus maradványainak.

Az oktatás definíciójában sűrítve ott találhatóak mindazok a jegyek, amelyek a marxista értelemben vett oktatásnak jellemzői. Ez a definíció végső tudományos eredménye egy huzamos kutatómunkának. Eredmény, melyhez a szerzőnek hosszantartó alkotó utat kellett bejárnia.

Ugyancsak ebben a fejezetben adja a képzés fogalmának definícióját. „Képzésen — didaktikai értelemben — azt a tevékenységet értjük, amelynek során az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazása segítségével kimunkáljuk a szükséges jártasságokat és készségeket, s kifejlesztjük a képességeket” (245. l. az eredetiben végig kiemelve). E definícióból is következik, hogy differenciált meghatározását kell adni az *ismeret*, a *jártasság* és a *készség* fogalmainak. A szocialista didaktika ugyan meglehetősen pontossággal elhatárolta már ezeket a fogalmakat. Itt az újdonság különösen az ismeret, jártasság és készség kialakulása folyamatának mesteri dialektikával való kezelésében jelentkezik. A kialakulás, az egymásra épülés általános sorrendje ugyanis ez: ismeret, jártasság, készség. De nem szabad mechanikusan felfogni ezt a sorrendet. Igaz, hogy meghatározott jártasságok fejlődnek készségekké, „viszont magasabb szintű jártasságok feltételeznek korábban kialakított készségeket, tehát kölcsönösen egymásra épülnek”.

Az oktatás folyamatával kapcsolatban mindenekelőtt tisztázza annak filozófiai alapjait, majd sorra veszi a tudományos megismerés és az iskolai megismerés megegyező és eltérő vonásait. Meggyőző, tartalmas fejtegetések ezek. Az oktatási folyamatnak két nagy komplex fázisa van: az ismeret-elsajátítás és az alkalmazás. Az oktatási folyamat szervezete azonban ennél jóval differenciáltabb tagozódást mutat. A következőkben ezeket a szerkezeti elemeket (a tényekkel való megismerkedés, elemzés, absztrakciók és általánosítások, rögzítés, gyakorlati alkalmazás, ellenőrzés) és ezen szerkezeti elemek egymáshoz való viszonyát analizálja. A disszertációnak ez a része leginkább gyakorlati érdekű, a szerző az iskolai oktatás konkrét tényeit (óraleírásokat) veszi elemzése tárgyául és következtetései alapjául.

A szerkezeti elemek nem véletlenül és nem önkényesen alakulnak ki, hanem azokat „a szocialista cél által feladattá tett ismeret kritériumaiból dedukáltuk”. A szerkezeti elemek egyúttal (más megfogalmazásban) didaktikai feladatokat is jelentenek. A szerkezeti elemek leírásakor több ponton is továbbfejleszti a didaktika mondanivalóját. Ilyen többlet például az elemzésnek a szerkezeti elemek közé való felvétele, s ennek indokolása. A gyakor-

lat ugyan alkalmazza az elemzést, ennek azonban elvi indoklása is szükséges. A szerző véleményünk szerint kielégítően motiválja az elemzésnek a szerkezeti elemek közé való felvételét, mikor álláspontját didaktikai, logikai, pszichológiai és nevelésszociológiai nézőpontból megközelítve támasztja alá. Ezekkel a fejtegetésekkel új utakon jár, s a gondolat sor eredményeként figyelemreméltó módon továbbfejleszti a marxista didaktikát. A dolog értékét még csak emeli, hogy nem „akármilyen” szerkezeti elemről, didaktikai feladatról van szó, hanem olyanról, mely a dialektikus materialista gondolkodás fejlesztése és a tanulók aktivitásának, önállóságának fokozása szempontjából kiemelkedő jelentőségű.

Jelentős új mondanivalóval jelentkezik a szerző az alkalmazás problematikájának kifejtésével, ennek részeként a gyakorlati alkalmazás főbb változatainak leírásával. A mondanivaló természetszerűleg lényegesen gazdagodni fog akkor, ha az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása szélesebb fronton és tömegesen fog megvalósulni, kimeríthetetlen forrását nyitva meg az ismeretek gyakorlati alkalmazásának, s a gyakorlat visszahatásának az ismeretek kialakulására, illetve megszilárdítására. Helyesen jegyzi meg a szerző, hogy az utóbbira még nem fordíthattunk elég figyelmet.

Inkább szépséghiba, semmint számbavehető fogyatékoság, hogy a 349. lapon felsorolt alkalmazási lehetőségek felsorolása soványnak és improvizáltnak tűnik. A tantervek ezen lehetőségek körét rendszeresebben és gazdagabban fejtik ki.

Mind elméleti, mind gyakorlati szempontból nagy jelentőségű annak hangsúlyozása (és illusztratív) bemutatása, hogy a szerkezeti elemek jelentkezése nem valami zárt rendben, mechanikusan történik. Ellenkezőleg, ezek az oktatási folyamatban változatosan összeszövődnek, esetenként felcserélődnek, egymásba hatolnak, kombinálódnak. „Nem szabad arra gondolni, hogy a tényekkel, a tények elemzésével és általánosításával, a rögzítéssel, az alkalmazással és az ellenőrzéssel végzett munka valamiféle merev sorrendiséget és kötelező egymásutániséget jelent, hanem az oktatási folyamat általánosított műveleteit, elemeit, amelyeknek egybekapcsolódását és egymáshoz való viszonyát a tanított anyag szerkezete s az osztály sajátos helyzete határozza meg.” (357. l.)

Mindez elégséges alapot biztosít a szerzőnek ahhoz, hogy eljusson ahhoz a kardinális jelentőségű tételhez, mely szerint „az oktatás menete” többé nem egyszerűen módszeres eljárások egymásutánja hanem didaktikai feladatok elvszerű és tervszerű rendje.” (387. l. az eredetiben aláhúzva.) Itt s az ezt követő megállapításokban méri a leghatározottabb csapást a polgári, mindenekelőtt a herbarti didaktika alaptételére, igazolva, hogy ezt a tervszerű rendet nem a formális fokozatok szabályozzák, „hanem az az objektív törvényszerűség, hogy az oktatási folyamat minden egyes tematikusan összefüggő, viszonylag egységes szakaszának meghatározott eredményeket kell hoznia”. (387—388. l.) Vitatható ugyan, hogy ezt a jelenséget, vagy követelményt lehet-e objektív törvényszerűségnek nevezni. Ez azonban — véleményem szerint — nem változtat a tétel alapvető igazságán. Fontos továbbá az oktatás útja és módja közti különbségtétel, s e fogalmak tartalmi jegyeinek tömör ismertetése. S nem akcidentális jelentőségű, hanem a szerző szavaival élve és vele egyetértve, fordulatot jelentő mozzanat a nevelők alapállásában, hogy ne „módszeres menetben”, hanem tartalmi menetben gondolkozzanak.

A disszertáció a termelő munkával való összefüggésben az oktatási folyamat „kiterjeszkedéséről” írottakkal végződik. Ez a befejezés azonban szinte átmenetet jelent az oktatás és az oktatáselmélet újabb korszaka felé. Az ismertetett munka jöllehet magas színvonalú összegezése egy adott kérdésben a marxista didaktikai eredményeknek, ugyanakkor éppen a „kiterjeszkedő oktatáson”, a szocialista munkaiskolán keresztül vonzó s egyben kötelező távlatokat nyit a további kutatómunka számára.

A disszertációval, különösen a második fejezettel kapcsolatban felmerül, hogy NAGY SÁNDOR lényegében saját kutatási eredményeit összegezi, finomítja, fejleszti tovább. Egyes tételek és megállapítások már korábbi műveiben is megtalálhatók. Ha adott kérdésben nem lehetséges újat mondani, akkor a már elért eredményeket építi be ebbe a disszertációba, ha lehetséges a kérdést továbbfejleszteni, akkor megteszi ezt. Helytelen lenne ezt a disszertációt a szerző egyéb munkáitól elvonatkoztatva kezelni. Említettük már, hogy ez a munka bizonyos értelemben egy tekintélyes és egyre tekintélyesebbé váló oeuvre summázata. Annak a pozitív jelenségnek vagyunk tanúi, hogy a lényeges didaktikai mondanivaló egy részének forrása — a szerző önmaga, korábbi kutatásai, eredményei. Ez természetes kialakulási folyamata az igényes életműnek.

A megformálás mindvégig igényes. A szerző biztonságosan és ökonómikusan kezeli a bonyolult tartalmakat ábrázoló terminológiát. A kifejtést logikai tisztaság, nagyfokú igényesség jellemzi. A munkának ez az erénye csak néhány helyen csap át ellentétébe: amikor a tömörség és a kifejezés precizitása már túlságosan is nagy erőpróbát jelent a figyelem számára.

A disszertáció a tudományos munka formai, technikai követelményeinek (melyek felsorolását itt teljesen szükségtelennek tartom) minden tekintetben megfelel. Egyetlen dolgot kell szóvá tennünk: hasznos és eligazító lett volna, ha a munka végén a kérdés áttekintő bibliográfiáját olvashatnánk. Kár, hogy a Didaktika Magna-nak nem a legújabb kiadását idézi. (23. és a következő lapok.)

Talán furcsának tűnik, hogy az opponens mindvégig szinte csak a munka erényeiről, eredményeiről, pozitív oldalairól beszélt, s a helyenként megemlített fogyatékok az egész munkához képest valóban csak akcidentális jelentőségűek voltak. Ez azonban — legjobb meggyőződésem szerint — nem a bíráló liberalizmusából fakad, hanem abból az örvendetes körülményből, hogy a szerző maga — mind ebben a munkában, mind egész munkássága során — a legmagasabb mércét állította önmaga számára.

A témaválasztás és a feldolgozás igényessége, a marxizmusnak a didaktika területén való magabiztos alkotó alkalmazása az egész munkát a hazai — de nemcsak a hazai — didaktikai irodalom jelentős tudományos teljesítményévé minősítik. Ennek alapján *javaslom a doktori disszertáció elfogadását és NAGY SÁNDOR professzornak a neveléstudományok doktora fokozat odaítélését.*