

A disszertáció, mellyel kapcsolatban itt részletes és számomra rendkívül értékes opponensi vélemények, valamint arányaikban kisebb, de szintén jelentős egyéb észrevételek hangzottak el, voltaképpen tíz esztendő didaktikai munkásságának summázata a cím által megadott kérdésben, illetve a didaktikának az oktatási folyamatra vonatkozó fejezetében. Tíz évvel ezelőtt meglehetősen nehéz pedagógiai helyzetben jelent meg az új anyag közvetítésének kérdéseire vonatkozó első olyan didaktikai tanulmányom, amely — ha még csak halvány kontúrokban is — már ebbe az irányba tett lépés volt, s egyszersmind az akkori pedagógiai fordulatnak didaktikai értelemben véve szinte első fecskéje. Bár az eltelt időben nem csak az oktatás folyamatának alapvető kérdésein, hanem az oktatás szervezeti formáinak és módszereinek problémáin is munkálkodni törekedtem, e törekvések középpontjában mégis kétségtelenül az a törődés, vizsgálódás, kutatás, elmélkedés állt, mely a folyamat mibenlétére és struktúrájára vonatkozott, hiszen ennek határain belül s ennek függvényeként volt lehetséges szervezeti és metodikai problémák megközelítése is.

Számomra éppen ezért a mai nap többféle értelemben is kivételes jelentőségű; főképpen természetesen amiatt, mert ez a disszertáció ebben a részletességben az Akadémia színe előtt szerepel s elbíraltatik, továbbá azonban azért is, mert ez a nap egyben jubileumféle is, melyen magam is mérlegre tehetem e tíz esztendő erőfeszítéseinek eredményeit, amiképpen e disszertációban realizálódnak.

Igen megtisztelő és jelentős momentum számomra, hogy az opponensi vélemények általában pozitív értékeléssel honorálták ezeket az erőfeszítéseket és messzemenően méltányolták a szerző törekvéseit, melyek e disszertáció megírásában vezették. E méltánylás korántsem csak személyes okokból tűnik igen fontosnak számomra, hanem általános pedagógiai vetületében is, mivel e disszertációban — helyenként talán túlságosan is radikális terminológiai körülhatárolásokkal — arra törekedtem, hogy az oktatási folyamat par excellence didaktikai törvényszerűségeire, illetve összefüggéseire mutassak rá; a pedagógia *saját* törvényszerűségeinek kutatása pedig — nézetem szerint — fejlődésének mai stádiumában különlegesen fontos feladat, ha azt akarjuk, hogy egyre eredményesebben töltsse be társadalmi funkcióját.

Ebben az összefüggésben válik különlegesen jelentőssé számomra az egyik opponensi vélemény ama megállapítása, hogy itt marxista igényű, önálló didaktikai alapvetésről van szó és hogy kibontakozó oktatásügyi reformunk szempontjából nem közömbös, milyen didaktikai alapvetés áll rendelkezésére azoknak, akik e reformot alkotják és megvalósítják (BÓKA LÁSZLÓ, opponensi vélemény, I. o.). A legnagyobb mértékben megtisztelőnek tekinthetem, ha illetékes vélemények szerint e disszertáció valamivel hozzájárul e nagyjelentőségű reform didaktikai vonatkozásainak realizálhatóságához s a pedagógiai kultúra didaktikai vetületének továbbfejlesztéséhez.

Szeretném már itt kijelenteni, hogy természetesen egyáltalán nemcsak a nézeteimmel egyetértő és e disszertáció pozitív vonásait felmutató észrevételek váltottak ki belőlem serkentő jellegű intellektuális érzelmeket, hanem a kritikai észrevételek is elgondolkodtattak. A dolog természeténél fogva válaszómban mindenekelőtt ez utóbbiakkal foglalkozom, már előre is jelezve, hogy a kritikai észrevételek legtöbbszörrel egyetértek, azokkal kapcsolatban

sok meggondolnivalót látok. Csak messzemenő köszönettel vettem egyébként tudomásul, hogy e disszertáció érdemeit méltányló észrevételekhez viszonyítva számbelileg kisebb arányú kritikai észrevételek egytől egyig olyan jellegűek, melyek a munka továbbfejlesztésének irányában haladnak. Így a legteljesebb mértékben fejlesztő, segítő szándékúak; ez a minőségük csak fokozza a szerző igyekezetét, hogy a további kutatásokban s részben már e munka továbbfejlesztésében minél többet érvényesítsen azokból.

A következőkben az egyes opponensi véleményekhez külön-külön szeretnék hozzászólni, illetve az azok által jelzett problémákra a lehetőségek által megszabott határok között választ adni.

BÓKA LÁSZLÓ levelező tag — annak megállapítása után, hogy „az értekezés a dialektikus és történelmi materializmus tudományos módszerességével készült szakmunka” s „a reformpedagógia kitérőjétől a természetes fejlődés fő vonalához” való visszakanyarodás — a lenini ismeretelmélet alkalmazásának a korábbinál differenciáltabb, nem formális értelmezéséről tesz említést opponensi véleményében. Helyeselte volna azonban, ha nézeteimet „bővebben és már itt az oktatási gyakorlat példáival gazdagon” fejtetem volna ki. Ez az igény teljesen jogos, különösen, ha arra a megállapításra is gondolok, mely szerint az oktatási folyamat filozófiai megközelítésével kapcsolatban megfogalmazott tételek „gyakorlati konzekvenciáit a kezdő pedagógus nem egykönnyen fogja felismerni, ha igazukat evidensnek látja is”. Bár a II. fejezetnek kifejezetten a struktúrával foglalkozó legnagyobb részlete elégséges gyakorlati példaanyagot tartalmaz, az említett hiányérzés kétségtelenül reálisan támadhat az adott helyen. Hogy egyébként az oktatási gyakorlat, példái ebben a részben nem szerepelnek, azt az a körülmény magyarázza, hogy itt minden figyelmemet lekötötte az a nagy kérdés, illetve annak elvi kifejtése: hogyan tevődik át a dialektikus ismeretelmélet szemléletmódja az iskolai gyakorlatba, a megismerésnek az oktatási folyamatban realizálódó változatába? A további munkálatok során az említett hiányt a pedagógiai gyakorlat érdekében ki kell küszöbölni.

Igen lényeges BÓKA LÁSZLÓ elvtársnak az az aggálya, melyet úgy fogalmaz meg, hogy a disszertáció „— talán a reformpedagógia empirikus pszichológiai jellegétől elfordulva — a didaktika lélektani vonatkozásaival a kelletnél kevesebbet foglalkozik”. Ugyanez a kritikai észrevétel — valamivel más megfogalmazásban, de lényegileg megegyező módon — ELEKES LÁSZLÓ és SZARKA JÓZSEF elvtársak opponensi véleményében is szerepel.

E tekintetben arra tudok hivatkozni, hogy a didaktika lélektani vonatkozásainak kidolgozása nézetem szerint is fontos feladat. Erre vonatkozó utalások e disszertációban is vannak. Nekem azonban e munka írásakor az volt a kifejezett törekvésem, hogy az alapvető didaktikai folyamat lélektani és logikai vonatkozásait — a lehetőség szerint, s ezt hangsúlyozni szeretném, hogy a lehetőség szerint — elhatároljam, és *a par excellence didaktikai törvényszerűségeket és összefüggéseket igyekezzem megragadni*. Nem indokolatlan ugyan azt mondani, hogy ezt az elhatárolást még a tudományos elemzés kedvéért és feltételelesen is nehéz megteremteni; elismerem, hogy így van. Mégis, egész didaktikai vizsgálódásomból a dolognak ez a „logikája” következett. A didaktika bizonyos értelemben alkalmazott logika is, alkalmazott lélektan is, de ez a jellege távolról sem mutatja meg igazi mibenlétét, hogy ti. a saját törvényszerűségeit speciális metodikával kutatni köteles viszonylag önálló tudományág egyik centrális részlete is. Csakis akkor, ha sajátos

törvényszerűségeit a jelenleginél intenzívebben kimunkáljuk, válik lehetővé, hogy lélektani és logikai vetületét kielégítő módon kidolgozzuk. Ezért van az, hogy nem valamely lélektani tételből, vagy tanulási elméletből, hanem a gyermekek fejlődéséhez helyesen méretezett ismeretekkel szemben a szocialista társadalom által támasztott igényekből mint objektív kritériumokból vezetem le végül is az oktatás folyamatának szerkezeti elemeit. Az a véleményem, hogy az oktatáslélektani vetület csak ezen az alapon dolgozható ki eredményesen; mivel úgy látom, hogy ez az alapvetés mindaddig nem teljes, arra törekedtem, hogy teljesebbé tegyem. Ez — úgy gondolom — nem mond ellent az opponensi vélemények említett kívánalmának. Még egyszer hangsúlyozom: a didaktika lélektani vonatkozásaival való foglalkozást alapvetően fontos kérdésnek tartom, de ugyanígy a didaktika sajátlagos törvényszerűségeinek feltárását is, melyek mintegy keretet és alapot adnak a lélektani vonatkozások kibontakozásának a didaktikai munka feltételei között. A most vitatott munkában tudatosan helyeztem ez utóbbiakra a hangsúlyt.

Lényegében egyetértek BÓKA László professzornak azokkal az észrevételeivel is, amelyek szerint a történeti áttekintés hazai részében az általános helyzetkép és NAGY László, valamint FNÁCZY Ernő didaktikai felfogásának ismertetése mellett még néhány jelenség behatóbb tárgyalására lett volna szükség. Valóban jó lett volna IMRE Sándor és KARÁCSONY Sándor didaktikai jellegű nézeteit elemzés tárgyává tenni. A neveléstörténeti kutatások közismert helyzete és nehézségei azonban határokat szabtak számomra; amit a történeti fejezetben ádtam, az is bizonyos mértékig az adott lehetőségek határain való túllépést jelentett. — Még kevésbé volt módom arra vállalkozni, hogy a felszabadulás utáni didaktikai irodalomból olyan szerzők didaktikai elgondolásainak elemzésére vállakozzam, akik jelentős pedagógiai munkásságuk ellenére kimondottan a didaktika felszabadulás utáni történeti alakulását, s a didaktikai értelemben vett gyakorlat formálását kimutathatóan nem befolyásolták. Elvileg egyébként teljesen osztozom abban a nézetben, hogy a magyar pedagógiai irodalom egészében sem túlságosan nagy s így minden kihagyás csak tovább szegényíti ezt a helyzetet. Kénytelen voltam azonban a pregnánsan kimutathatóhoz, jellegzetesnek tűnőhöz, témámmal egészen szorosan összefüggőhöz oly mértékben ragaszkodni, hogy ez indokoltá teheti a teljességgel összefüggésben felmerülő aggályokat. Itt azonban alighanem különbséget kell tennünk általában vett teljesség s egy-egy rész-téma szempontjából vett viszonylagos teljesség között. Ami az általam feldolgozott témát illeti, bizonyos fenntartásokkal — úgy gondolom — teljesnek lehet tekinteni a jellegzetes elméletek, felfogások felmutatását és elemzését.

Másképpen áll a dolog „a második világháború utáni polgári pedagógiai felfogás kialakulásának” a disszertációban adott helyzetével. Annak ellenére, hogy Erich WEISSER, Hermann NOHL, Hans AEBLI és mások munkássága — úgy gondolom — megfelelő értékelésben kerül szóba e disszertációban, a második világháború utáni polgári pedagógiai felfogás kialakulását valóban nem tudtam és aligha is tudhattam volna itt bemutatni. Ha nem beszélék is azokról a nagy mulasztásokról, melyeket az ez irányú tájékozódás területén 1956 előtt elkövettünk s melyeket azóta behozni igyekeztünk, azt kell mondanom, hogy ehhez egész kutató csoport lenne szükséges. Amit azonban didaktikai vonatkozásban e tekintetben adni tudtam, valójában kevesebb, mint ami lehetséges lett volna. A HYLLE—WRINKLE-féle kézi-

könyv vonatkozó anyaga pl. itt valóban nem szerepel, holott hazai viszonylatban e kézikönyvet magam részesítettem először — s a mai napig terjedő hatállyal alighanem utoljára is — részletes bírálatban „Az oktatás szervezésének és módszereinek jelenkori problematikája” című, 1958-ban megjelent nagyobb tanulmányomban. Ezt az anyagot fel nem használni e disszertációban — nyilvánvaló mulasztás volt, mivel itt szinte teljes áttekintést lehet kapni a didaktika néhány évvel ezelőtti nyugati helyzetéről. Egyébként nem kétséges, hogy mint feladat, fennáll a pedagógiai^os ezen belül a didaktikai kutatás számára általában a második világháború utáni polgári pedagógiai felfogás alakulásának vizsgálata és kritikai értékelése. A kérdés ilyen hangsúllyal való felmerülését BÓKA professzor opponensi véleményében mindenképpen jelentősnek tartom, azt a magam kutatása szempontjából megfelelő arányban és részben akceptálom, a fennmaradó részt tisztelettel átutalom a pedagógiai kutatás illetékes területei számára.

A továbbiakban ELEKES Lajos professzor opponensi véleményének néhány kritikai és egyéb jellegű észrevételére törekszem választ adni, illetve azokkal kapcsolatban véleményt nyilvánítani.

Miután ELEKES professzor aláhúzza azoknak a megállapításoknak a fontosságát, melyeket a disszertáció a tudományos és iskolai megismerés azonos és eltérő vonásaival kapcsolatban tesz, rámutat egy olyan további kutatás lehetőségére, mint a „tudományosság”-nak az oktató munka különböző fokain kimutatható kívánalma és ennek konkrét értelmezése. Bár zárójelesen és nem kritikai hangsúllyal teszi ezt a megjegyzést, szeretnék rámutatni itt arra, milyen fontos ponton érinti ez a didaktikai kutatást. Az említett kérdés és számos egyéb részletkérdés ma egyre jobban úgy állnak előttünk, mint amelyeknek egzakt vizsgálatokkal, didaktikai kísérletekkel való konkrét megközelítése a további fejlődés járható útja; ezen az úton közelíthetjük meg egyre inkább azoknak az általános összefüggéseknek és törvényszerűségeknek a gyakorlati realizálását, melyek a mindennapos pedagógiai munka számára esetenként oly sok gondot okoznak.

ELEKES Lajos elvtárs a továbbiakban igen érzékenyen tapint rá az oktatási folyamat összetevői közül általam különleges gondozásban részesítettekre, az elemzés és alkalmazás mozzanatára. Valóban az a megjegyzésem, hogy az oktatási folyamat egészére vonatkozó marxista szemléletmód történelmi jelentőségén belül talán a legnagyobb arányú változások minden, még a haladó jellegű múltbeli elképzelésekhez viszonyítva is éppen ezekben mutatkoznak meg.

Teljesen egyetértek azokkal az észrevételekkel, melyeket azért tesz, mert a motiváció kérdése — jelentősége ellenére — nem részesül külön elemzésben. E kérdést magam is rendkívül fontosnak tartom s azzal dicsekedhetem: az utóbbi években nekem jutott a megtisztelő feladat, hogy a hazai marxista didaktika számára mintegy „újra felfedezzem”. Be kell vallanom, szívesen mondtam volna többet róla, mint amennyi e tanulmányban adva van; ilyen vonatkozású részletkutatás hiányában azonban egyelőre ennyivel kellett megelégednem. Ez egyszersmind azt is jelenti, hogy teljes egészében egyetértek azzal a megállapítással, mely szerint a nevelés-oktatás folyamatát, a cél megvalósítását meghatározó objektív törvényszerűségek működésének, sőt működésbe lépésük feltételeinek megállapítása szempontjából igen nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk egyes rokontudományok, különösen a fejlődés-, illetve neveléslelektan eredményeinek. A megfogalmazás, amit e tekin-

tetben ELEKES professzor adott, teljes egészében fedi az általam képviselt álláspontot.

Különösen lényegesnek tartom s a további kutatások számára fontos feladatokat tartalmazónak tekintem azokat az észrevételeket, melyeket a történeti fejezet egyes általános problémáival kapcsolatban ELEKES elvtárs elmondott. Megnyugtató számomra annak leszögezése, hogy e fejezet megállapításaival általában egyetért, „amennyiben a történeti részt úgy fogjuk fel, mint az oktatási folyamatra, illetve annak összetevőire vonatkozó *nézetek*, vélemények, felfogások tudománytörténeti vagy eszmetörténeti áttekintését” (6. o.). Valóban ennyi volt a célom, amint ezt disszertációm címe is mutatja. Azok a nehézségek azonban, melyeket ezzel kapcsolatban ELEKES elvtárs jelzett, kétségtelenül fennálltak a fejezet készültkor és mindmáig, hogy ti. a vizsgált irányzatok helye az illető pedagógiai elmélkedők rendszerének egészében, s a közvetlen összefüggés egyes vizsgált *nézetek*, irányzatok s az azokat lényegileg meghatározó társadalmi alap között — bizonyos utalások és pregnáns hivatkozások ellenére is — esetenként csak azok számára egészen nyilvánvalóak, akik meglehetősen tájékozottak az adott korszak általános történetében, valamint neveléstörténetében. Ez azonban szükségképpen alakult így, mert — amiképpen disszertációm bevezetőjében hangsúlyoztam — esetenként szinte még a jövőben elkészülő monográfiák téziseit kellett egy-egy esszé-szerű részletben anticipálnom, s nem azért, mintha ezt az eljárást problémátlanak tekinteném, hanem mert problémátörténeti kutatásaink adott helyzete a pedagógiában erre kényszerített. Így meg kellett elégednem olyan általános jellegű összefüggések megállapításával az alap és felépítmény viszonylatában is, mint amelyeket a II. fejezet axiómáinak első bekezdéseiben megfogalmaztam.

Mindez semmit sem von le azoknak az észrevételeknek a jövő kutatásokra vonatkozó jelentőségéből, melyek e tekintetben ELEKES elvtárs opponensi véleményében adva vannak. Természetesen különösen az alap és felépítmény viszonylatában felmerülő problematika, illetve annak *pedagógiai vonatkozásai* — sokféle további kutatást és vitát igényelnek még. Az a vita, ami ebben a tekintetben közel egy évtizede a szovjet pedagógiai sajtóban lezajlott s megnyugtató eredményeket akkor nem minden tekintetben hozott, még folytatást igényel. Ezt adottnak kellett tekinteni e disszertáció írásában.

E fennálló nehézségek ellenére — amint ELEKES elvtárs idevonatkozó megállapításai is mutatják — lényegileg helytállónak lehet tekinteni azt a megállapítást, hogy a pedagógiai cél — általában — közvetlenül tükrözi az alapan végbemenő változásokat. Valóban megfontolandó azonban a megfogalmazás kirekesztő élessége. Termékenynek tartom azt az opponensi megállapítást, mely lehetségesnek, sőt valószínűnek tartja, hogy a nevelési cél egyéb hasonló természetű ideológiai elemekkel együtt, részben éppen azok — így mindenekelőtt a világnézeti-filozófiai mozzanatok — közvetítésével tükrözi az alapan végbemenő változásokat. Annyit tennék ehhez hozzá, hogy esetenként közvetlenül — amint e disszertációban sajnálatosan nem szereplő APÁCZAI CSERE esetében tavaly erre magam utaltam — esetenként pedig az ideológiai kölcsönhatás következtében a világnézeti filozófiai platform közvetítésével (amint ezt az oktatás felfogásának történeti változásaival kapcsolatban kimutatni törekedtem); sőt olyan eset is van, amikor a közvetítő „közeg”, a világnézeti-filozófiai bázis is közvetve jelentkezik, mint pl. a XX. század polgári didaktikáinak esetében, melyekre nézve ebben

a vonatkozásban is további kutatásokat kell végezni. Az említett tételt az elmondottak alapján egészen pontosan úgy kellene megfogalmazni, hogy a pedagógiai célt — végső soron — az alapan végbemenő változások határozzák meg.

Az elmondottak alapján — azt gondolom — nem alaptalan azt mondanom, hogy az idevonatkozó gondolatmenet ELEKES elvtárs opponensi véleményében — lényeges pontjait tekintve — egybeesik az általam vallott nézetekkel a pedagógiai tükrözést illetően. Mondanom sem kell, hogy ez a megállapítás egészében vonatkozik a kapitalista és szocialista alap célmeghatározó szerepe közötti különbségre. A disszertáció 226. lapján kifogásolt megállapítást a tanulmány kiadásra előkészített szövegében megfelelően módosítottam.

ELEKES elvtárs szóvá teszi, hogy amikor a tantervi anyag értelmének kereséséről, pedagógiai jelentéstartalmának felszínre hozásáról, vagyis nevelő hatásának minél pregnánsabb megragadásáról beszélek, hiányzik ehhez a módszeres eligazítás. Ez valóban így van. Meg kell azonban mondanom, hogy mindazt, amit e tekintetben elmondok, a didaktikai szemléletmódból az eddigiekben elég nagy mértékben hiányzott és hiányzik; ehhez képest idevonatkozó megállapításaimat egy lépésnek tekintem előre, a didaktikai munka „nevelésközpontú”, egyébként általam az utóbbi esztendőekben sokszor hangsúlyozott és itt most bizonyos értelemben érvényesített átformálásának irányában. Itt egyelőre inkább a didaktika jövőjéről beszélek, mely többek között azt jelenti, hogy az említett összefüggésben a *módszeres eligazítás* magában a didaktikai, továbbá az oktatáslélektani és szakmetodikai kutatásban is konkrét jelleggel még ezután jelentkezik. Ennek az „ezután”-nak azonban — nézetem szerint — már a közeljövőben el kell jönnie, ha az említett résztudományok nem akarnak az oktatási reform által kitűzött nagy feladataik felismerésétől és megvalósításától elmaradni.

Ami a módszer-fogalmat illeti, a jelzett terminológiai probléma előttem sem ismeretlen; az említett nehézség kiküszöbölésére alkalmas szakkifejezés pillanatnyilag még nem áll a didaktika rendelkezésére. Ami itt számomra — mindenekelőtt az oktatási kérdések már említett nevelésközpontú szemléletének kialakítása szempontjából — különösen fontos, az természetesen a régebbi módszer-fogalom fokozatos differenciálódásának, illetve az ezzel kapcsolatos alapvető megállapításoknak helyeslése, és ez az opponensi véleményből egyértelműen kiolvasható.

A továbbiakban SZARKA JÓZSEF elvtárs opponensi véleményére, illetve annak néhány megállapítására szeretnék válaszolni.

Az opponensi vélemény — részletről részletre haladva — különös gonddal emeli ki e disszertációnak úgyszólván valamennyi olyan felismerését és megállapítását, melyek a didaktika, s esetenként általában a pedagógia fejlődése szempontjából pozitív módon ítéltetők meg. SZARKA JÓZSEF elvtárs, mint egy pedagógiai kutató intézet igazgatója, a szakma általános gondolataival ismételtén foglalkozva s e gondok és problémák közepette élve, sokszor olyan esetekben is meglátja az előrelépő igyekezetet és a méltánylandó momentumot, amikor ez más számára esetleg rejtve marad.

Örömmel állapítom meg, hogy egészében helyesli azt a gondolatmenetet, melyet a Bevezetés-ben felvázolni törekedtem, s amelyet e disszertáció egésze szempontjából magam is alapvetőnek tartok, még ha e programmatikus megállapításokat az I. és II. fejezetben esetenként csak részlegesen sikerült is kibontanom. Véleménye alapján nyilvánvaló, hogy nem volt hiábavaló

az az erőfeszítés, melyet a számomra több szempontból is oly fontos Nagy László-értékelésbe fektettem; olyan adósság törlesztését igyekeztem itt megkezdni, mely évek óta súlyosan nehezedik a hazai marxista pedagógiára. Világosan tükröződik opponensi véleményében annak a törekvésnek tudományos méltánylása is, mely az oktatási folyamat mibenlétére vonatkozó megállapítások, nézetek továbbfejlesztésére vonatkozik.

Ami SZARKA József elvtárs kritikái észrevételeit illeti, ezekkel kapcsolatban a következőket tudom elmondani:

Bizonyos hiányérzést jelent be annak a tételnek bizonyítására vonatkozóan, hogy az oktatás folyamata végső soron összefügg a társadalmi formációban bekövetkezett változásokkal. Úgy gondolom, erre válaszolva, csak megismételhetnék bizonyos megállapításokat, melyeket ELEKES elvtárs hasonló értelemben tett észrevételeihez kapcsolódva már elmondottam. SZARKA elvtárs e hiányérzés jelzésekor azt is említi, hogy az itt jelentkező igény „csak maximális és talán túlfeszített követelmények alapján merül fel”. Ez a megjegyzés világosan utal arra a viszonyításra, mely a pedagógia adott kutatási helyzetét veszi figyelembe. Ma már valamivel többet tudnék e kérdéstről írni, mint közel másfél évvel ezelőtt, mikor a történeti fejezet fő vonásaiban készen állt, nem vitás azonban, hogy e kutatások tovább folytatása nagyon is szükséges.

Igaza van SZARKA elvtársank, amikor hiányolja DIESTERWEG-et, és szűkszavúnak tartja az USINSZKIJA vonatkozó részletet. Az előbbivel kapcsolatban az NDK-ban olyan alapos kutatásokat végeztek, hogy ahhoz képest újat mondani nem tudtam volna. Még inkább ez a helyzet USINSZKIJT illetően. Ezek a hiányok inkább kiadás esetén merülnek fel, akkor viszont viszonylag könnyen pótolhatók.

Nehezebb esetről van szó akkor, amikor az a kívánság hangzik el: szívesen olvasott volna SZARKA JÓZSEF elvtárs arról, milyen alapvető összefüggések mutathatók ki az imperializmus és a gyermekszempontú, lélektani kiindulású pedagógia kialakulása és előretörése között. SZARKA elvtárs ebben az esetben a pedagógiai kutatás egyik nagy feladatára mutat rá, illetve ennek hiányát említi e disszertáció kapcsán. Feltétlenül méltánylandó a finom distinkció: nem számomra ezt, csak „szívesen olvasott volna” erről. — Valóban, én is szívesen mondtam volna erről lényegesen többet, de elégséges tudományos megalapozottsággal nem volt ez most még lehetséges. Számomra nyilvánvaló — s csak ennyit említettem, mint tény, e disszertációban — hogy a XIX. és XX. század fordulója által hozott új történelmi helyzetben újfajta pedagógiai alkalmazkodás vált gyakorlatilag szükségessé és elvileg megalapozandóvá a fejlett tőkés országokban. E megállapítás összhangban van a leninizmusnak azzal az álláspontjával, mely szerint az imperializmus általános sajátosságainak érvényesülése nem zárja ki annak lehetőségét, hogy többféle vonalon gyors fejlődés is bekövetkezik. A modern polgári pedagógia vonalán ez a fejlődés kétségtelenül kimutatható, de természetesen minden, a fejlődés aspektusában feltűnő momentum mögül felbukkan a nagy kérdés: mi ennek az egésznek az osztálytartalma? Kinek a számára szabadság az a pedagógiai szabadság, amely a reformpedagógiai mozgalmakban megnyilvánul, és mire való ez a szabadság? — Külön disszertáció tárgyát képezhetné és kell is hogy képezze e kérdésekre a részletes válasz megadása. Közismert, hogyan válaszolt Krupszkaja: e mozgalmak különböző irányzatait realizáló iskolák funkciója a polgári társadalom aktív vezetőinek felnevelése.

Hivatkozhatnék azonban a felszabadulás utáni magyar pedagógiai irodalomból is néhány idevonatkozó cikkre, tanulmányra. Csak egyet említek, melyet méltatlanul elfeledtünk és nem használunk fel, ez FARAGÓ LÁSZLÓ „A pedagógiai forradalom és a szovjet iskola szelleme” c. 1946-os tanulmánya, melyről egyébként e disszertáció történeti fejezetében részletesen szó esik. Itt egyértelműen kerül kimutatásra már 1946-ban, hogy az új-iskolamozgalom tipikusan polgári jelenség az ún. „pszichológiai forradalom” valamennyi pozitív előjelű motívumával együtt; de századunk első évtizedétől kezdve „a harc már nem a pszichológia jegyében folyik, hanem mélyebbről fakadó, társadalmi erőkből táplálkozik”.

Mindezekre és még egyéb összefüggésekre természetesen hivatkozhattam volna e disszertációban, de teljesen megnyugtatónak tekinthető kutatási anyag hiányában csak a ténymegállapításra igyekeztem szorítkozni.

A történeti részben hiányolja SZARKA elvtárs PROHÁSZKA LAJOS didaktikai nézeteinek értékelését. E tekintetben kétségtelenül nem lett volna lehetetlen továbbfejlesztem egyetemi tankönyvem PROHÁSZKÁVAL kapcsolatos megállapításait, mivel azokban — embrionális állapotban — egy leendő értekezés tézisei vannak adva. Úgy gondolkodtam azonban, hogy az oktatás mibenlétére vonatkozó álláspontja, mint egész munkásságának kétségtelenül, másodrendű részletkérdése, az adott korszak viszonylatában tipikusnak vagy akár hatékonyan aligha tekinthető. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy egy reá vonatkozó általános értékelésnek nem jött volna el a végső ideje, — csupán azt, hogy témám szempontjából nagyobb hátrány nélkül kikapcsolható volt.

SZARKA JÓZSEF elvtársnak a bibliográfiát illető kívánságával egyetértve, végül még csak egy kérdésre szeretnék kitérni. Disszertációm egy helyén objektív törvényszerűségként említem, hogy az oktatási folyamat minden egyes, tematikusan összefüggő, viszonylag egységes szakaszának meghatározott eredményeket kell hoznia. SZARKA elvtárs vitathatóan mondja, hogy e követelményt lehet-e objektív törvényszerűségnek nevezni, bár e vitathatóság — amint mondja — nem változtat a tétel alapvető igazságán. — Anélkül, hogy e vitathatóságot vitatni akarnám, csak a következőkre szeretnék utalni:

E disszertációban — tájékozottságom szerint a marxista didaktikai irodalomban először — az oktatási folyamat fő mozzanatait a teljesítményképes tudás társadalmilag meghatározott objektív kritériumaiból vezetem le. Ugyanakkor e kritériumokat — melyeket az ismerettel kapcsolatban a megfelelő helyen felsorolok — nemcsak az oktatási folyamat struktúráját illető koncepció kiinduló pontjainak tekintem, hanem a gyakorlatban lejátszódó oktatási folyamat „mértékének” is; a folyamatra vonatkozó elmélet és ennek gyakorlati megvalósulása csak akkor jó, ha a benne feldolgozott ismeretek minél magasabb szinten reprezentálják ezeket a kritériumokat. Illetve — a folyamat adott szakaszának többféle lehetősége esetén — az a változat a helyes és igazi, mely a többinél magasabb szinten realizálja ezeket.

Vitatni lehet, hogy ez objektív törvényszerűség-e vagy sem. Ma azonban nyilvánvaló, hogy iskolareformot éppen azért hajtunk végre, hogy a nevelés egészét magasabb szintre emeljük, s hogy ezen belül az oktatásban magasabb szinten jelenjék meg az immár közhelyszerűen emlegetett teljesítményképes tudás valamennyi szükséges jegye, hogy tehát olyan törvényszerűségek érvényesülésének nyissunk utat a gyakorlatban, melyek eddig csak hiányosan,

vagy nem jutottak abban érvényre. — Lehet, hogy mindezt még nem tudtam eléggé részletesen kifejteni, de hogy éppen ez volt egyik legfőbb törekvésem, kétségtelen. Meg vagyok győződve arról is, hogy az oktatási folyamat elméletének, értelmezésének továbbfejlődése csakis ebben az összefüggésben lehetséges.

Ha ebben az irányban az első lépést sikerült volna megtennem, ez a tanulmány elérte célját.

Ismételt hálás köszönetemet fejezem ki opponenseimnek, hogy nagyra-becsült nézeteikkel és kritikai észrevételeikkel segítették munkámat és sok olyan szempontra hívták fel figyelmemet, melyek — hosszú időn át e témában dolgozván — nekem magamnak immár nehezen tűntek volna fel. Arra törekszem, hogy e tanulmány továbbfejlesztésére és a további kutató munkára vonatkozó javaslataikat minél magasabb fokban érvényesítsem.