

SZARKA JÓZSEF DOKTORI ÉRTEKEZÉSÉNEK VITÁJA

A Tudományos Minősítő Bizottság 1970. január 19-re tűzte ki SZARKA JÓZSEF „*A nevelési tapasztalat elmélete és kutatási módszerei*” című doktori értekezésének nyilvános vitáját. A bíráló bizottság elnöki tisztét ERDEY-GRÚZ TIBOR akadémikus töltötte be, opponensek voltak FÖLDES ÉVA, a neveléstudományok doktora, NAGY SÁNDOR, a neveléstudományok doktora és ÁGOSTON GYÖRGY, a neveléstudományok kandidátusa.

FÖLDES ÉVA opponensi véleményének bevezető részében a témaválasztás helyességét azzal indokolta, hogy a nevelélmélet művelése rendkívül fontos a pedagógiatudomány továbbfejlesztésében. E kutatási területen a fejlődés meglehetősen lassú, s az elbírálásra benyújtott doktori értekezés témáját, eredményeit tekintve a nevelés társadalmi feladatainak tudatosabb és jobb megoldását segíti elő. A dolgozat főbb eredményeit a következőkben foglalta össze:

1. „vizonylag teljesen” foglalkozik a hazai nevelési gyakorlattal, illetőleg „ennek a tapasztalatleírásokban tetten érhető állományaival”;

2. típusokba sorolja a tapasztalat leírásának, elemzésének és összegezésének különböző közelítési-megoldási kísérleteit, egyben jelzi a jövőben végzendő ilyen fajta kutatások javasolható irányait;

3. vizsgálja a nevelési célok realitásának problémáját és támpontokat nyújt ennek a fontos kérdésnek további, részletesebb feltárásához;

4. metodikai szempontból értékeli a tapasztalat összegezésénél felhasználható eljárások tanulságait és az ún. „minőségi analízis” időszerűségének — korunkban és a mi viszonyaink közt — kiemelkedő fontosságát.

Az opponens ezután a *tapasztalat és a nevelési tapasztalat értelmezésével* foglalkozott. Véleménye szerint a szerző értékes megállapításokat tesz a nevelési tapasztalat fogalmi körének megközelítése során (különösen sikeres a nevelési folyamat és az irányított nevelési tevékenység korunkbeli változásainak vizsgálata), másrészt tüzetesen elemzi az ilyen irányú társadalmi igényeket és elvárá-

sokat. E tényezők beható vizsgálata során jellemezte *a nevelési cél* konkrét meghatározásához. Kiemelte az opponens, hogy a nevelési cél nem mint egyszeri aktus, hanem mint egy másikra épülő fejlődési sorok összegezett eredménye bontakozik ki, ezért ezt a pedagógiai elméletében és gyakorlatában sokkal részletesebben kell elemezni. A folyamat részletekre kell felbontani és az átmenet variációit figyelembe véve kell tervezni. Ez szem előtt tartva helyes lenne annak elemzése, amelyre az értekezés szerzője is rámutat, hogy a feladat nem valamely helyzetkép bemutatása, hanem egy folyton mozgó-változó fejlődési so lényegi tendenciáinak megragadása és hiteles valósághű ábrázolása, tehát viszonyítás.

A szerző a nevelési tapasztalat dinamizmusára vonatkozó megállapításait helyesebben kapcsolja össze a *neveléstudományhoz közvetlenül kapcsolódó más területek* — például a nevelésszociológia — eredményeivel. Helyesebb lett volna, ha ezen elemzése során határozottabban fejtette volna ki véleményét az interdiszciplináris kutatások időszzerű fontossága és lehetőségei tekintetében.

Figyelemreméltó megállapításokat tesz a szerző a kutatások *metodikai* elemzése, a felhasználható kutatási eljárások és a bennük rejlő lehetőségek értékelése területén. Ide sorolhatók azok a fejtegetések is, amelyek az „intenzív” megfigyelés kutatási eljárásáról és értékeléséről, valamint a pedagógiai kísérletről, ennek jelenlegi és jövőbeli lehetőségeiről és korlátairól szólnak. Bár a „kísérlet” meghatározása valamelyest eltér a más tudományokban és a köznyelvben előforduló használattól, így felreértésre adhat okot „*hagyományos*” fogalmával történő szembeállításban is.

Az opponens rendkívül értékesnek tartotta az értekezés azon részét, amely a nevelési tapasztalat *fogalmi kategóriájának* sokoldalú elemzését, a pedagógiában jelentkező formáinak értékelő bemutatását adja, s amely a vizsgálódások lehetőségeinek, módszertani problémáinak, várható eredményeinek megragolásával foglalkozik. Ezek nagy jelentőségűek a neveléstudomány továbbfejlesztése szempontjából.

FÖLDES ÉVA szerint a szerző helyesen arra törekszik, hogy árnyaltan mutassa be a *tapasztalat* „rétegeit”, tehát azt, hogy a pedagógus személyiségében milyen elemekből és hogyan épül fel a több rétegből, több személyes elemből összegeződött tapasztalat. Helyes lett volna, ha kiemeli és megkülönbözteti azokat a szempontokat, amelyek a tipizálás alapjául szolgálnak. E témakörrel kapcsolatban ugyanis nem minden lehetséges szempontra kiterjedő tipológiát ad, hanem csak a hazai szakirodalom, ill. a folyó kutatások alapján körvonalazható közelítési módok leírását és értékelését adja.

Bár helyes a szerző azon álláspontja, amelyet a *sztohasztikus kapcsolatok, a nagy számok törvényének pedagógiai érvényességéről* mond, de rá kellett volna mutatnia — főként a közösségi nevelés, a csoportok vagy tágabb közösségek vonatkozásában — azokra a tendenciaszerűen, érvényesülő törvényszerűségekre, amelyek fontos részét alkotják mind az általános törvényszerűség kutatásának, mind a gyakorlati tervezésnek. Figyelembé kellett volna vennie azt, hogy az a közösség, amelynek fejlődési tendenciáit vizsgáljuk, nem pusztán összegezés eredménye; hanem új minőség is. Ennek az új minőségnek az érvényesülési fokától függ, hogy a törvényszerűen értelmezett tendencia milyen egyértelműséggel mutatkozik meg.

Nem a disszertáció feladatkörébe tartozik ugyan, de érinti az értekezés az „érték” problémáját. E problémát a szerző a marxista-leninista felfogásnak megfelelően tárgyalja. Utalni kellett volna azonban azokra a véleménykülönbségekre, amelyek a marxizmuson belül is gondot okoznak. Emelte volna a dolgozat értékét, ha a szerző elválasztja az „érték” marxista kategóriáját a polgári értékelmélet kategóriáitól; annál is inkább, mert a polgári értékelmélet egyik változata, az ún. kultúr-filozófia jelentős hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra.

Végezetül FÖLDES ÉVA megjegyezte, hogy kritikai észrevételei nem érintik a mű egészének tudományos értékét, csupán hasznos lenne, ha a szerző az elhangzott kritikai észrevételeket — könyvének sajtó alá rendezése során — saját kutatásaiba beillesztené, a nevelésméleti vizsgálódások számára így gyümölcsözőek lennének.

A doktori értekezés másik, hivatalosan felkért bírálója, NAGY SÁNDOR, a neveléstudományok doktora opponens véleményében az értekezés témaválasztását azért értékelte nagyra, mert a pedagógiai elmélet állandóan hangoztatja a tapasztalat általánosításának fontosságát, a gyakorlat pedig kulcsfontosságú kérdésként kezeli a nevelési tapasztalat problematikáját. Az opponens egyetértett a szerzővel abban, hogy a tapasztalat sokszor vulgáris értelmezésben szerepel a pedagógiai irodalomban, a *tapasztalat számba-*

*vétele és hasznosítása nélkül távolabbi pedagógiai célok és eredmények összevetése szinte lehetetlen.* Valóban tudományos teljesítmény csak akkor érhető el, ha központi kérdésként, teljes súlyának megfelelően értékeljük a nevelési tapasztalat fontosabb megállapításait. Ugyanakkor egyetértett azzal a fontos végkövetkezéssel is, hogy „a közvetlen tapasztalat nem minősülhet sem az ismeretszerzés, sem a tágabb értelemben vett személyiségformálás *egyetlen forrásának.* Az általánosított tapasztalatok átadására is szükség van. Elengedhetetlen az erkölcsi eszmény, az erkölcsi elvek, az erkölcsi normák feltárása, s ezek szembevetése az erkölcsi tapasztalattal.”

Jelentős neveléofilozófiai teljesítményként értékelte az opponens a disszertáció DEWEY-fejezetét, amely nagy lépést jelent előre egy kellően differenciált, szemiatizmustól mentes DEWEY-értékelés felé. Fontos eredmény az is, amit a szerző az egzisztencialista pedagógia vonatkozásában kritikailag kifejt. Ennek elemzése azonban még további kutatásokat, erőfeszítéseket igényel, de a szerző megtette — mégpedig magas színvonalon — az első lépéseket e tekintetben is.

A szerző nem kerül meg az ún. nehéz kérdéseket, hanem behatóan elemez, vitatkozik, és úgy vonja le a végső következtetéseit. Így jut el igen fontos meghatározásokhoz. Az egyik legjelentősebb: „A nevelési tapasztalat specifikumait a nevelés lényegében, a nevelés lényegével összefüggésben kell keresni. Ez a lényeg pedig az *alakítás* folyamata, egy dinamikus, ellentmondások leküzdésén keresztül utat törő tevékenység. A valódi nevelési tapasztalat tehát mindig arra a kérdésre ad választ, hogy ha valamit pedagógiai megfontolásból teszünk — ennek a tevékenységnek végső soron milyen pedagógiai eredménye mutatható ki.” Itt a szerző a *pedagógiai tapasztalat specifikumát* ragadja meg.

Fontos felismerést tartalmaz a *nevelési célokkal* kapcsolatos meghatározás is: „A nevelési célok és tartalmak a társadalmi formáció változása esetén legdinamikusabban módosuló pedagógiai elemek, de egy társadalmi formáció keretei között viszonylag lassú ütemben át-rétegződő tartalmak.” A *tapasztalat rétegeivel* kapcsolatban azonban az opponens megjegyezte, hogy az első réteggel kapcsolatban a konkrétság tekintetében némi hiányérzet tapasztalható, ez ugyanis nem teszi lehetővé a konkretizálhatóságot. A réteggel kapcsolatos egész elemzés a követelmények és teljesítmények korrelációjában, a pedagógiai tevékenység és eredménye közti összefüggés viszonylatában felmutatható alapvető tapasztalati rétegek irányába halad s igen meggyőző minőségi különbségeket tud ezek között feltárni.

Mind elméleti, mind gyakorlati szempontból értékesek a szerző mindazon megállapításai,

amelyeket a megfigyelés és a nevelési kísérlet összefüggésében nyújt, amit ezzel kapcsolatosan a mennyiség és minőség elemzésének problematikájával kapcsolatban kifejt. Érvélese korszerű, komplexen alkalmazza a kibernetika pedagógiai módszereit, a pedagógiai modellalkotásnak, a matematikai statisztikai módszerek olyan körvonalait adja, amelyekről a nevelési kérdésekkel kapcsolatban egyenlőre inkább jóslásszerűen lehet beszélni.

Azzal kapcsolatban, hogy „a pedagógiai tapasztalatok forrása a megfigyelőn, a pedagógiai műveleteket végzőn kívül esik, objektíve létezik: ez az egyetlen materialista pozíció” az opponens megjegyezte: nem kétséges az, hogy a nevelési aktusok ún. *intencionális aktusok*; a célirányulásban, az intencionáltságban pedig olyan objektív társadalmi szükségyszerűség jelenik meg, ami az említett objektív létezését mindenekelőtt tanúsítja; hatása azonban a *szubjektív szférán át érvényesül*, a szubjektív zónán, a tudatos felismerésen keresztül hat. Ilyen értelemben „a pedagógiai műveleteket végző” az összefüggésrendszer egy láncszeme és ez nem valami szubjektív momentum becsmépzése az objektív jellegbe, hanem a pedagógiai törvény objektivitással együtt annak specifikuma. Szóvá tette az opponens azt is, hogy nem tudja elfogadni a szerző azon álláspontját, mely szerint a nevelési törvényszerűségek vizsgálatán dolgozó külföldi kutatók vizsgálódásának eredményét zsakutának tekinti.

Összefoglalóan az opponens megállapította, hogy a szerző értekezésében számottevő új tudományos eredményt ért el. Ez mind a nevelési tapasztalat fogalmi analizisében, mind a tapasztalat rétegeinek és típusainak — a tudományos irodalomban ilyen formában eddig nem ismert — feltárásában, mind pedig a kutatási módszereknek az eddigieket felülmúló részletességű kifejtésében mutatkozik meg. Tudományos eredményei a nemzetközi szakmai irodalomban publikált eredményektől határozottan elkülöníthető, önálló kutatási eredmények.

A doktori értekezés harmadik bírálója ÁGOSTON GYÖRGY, a neveléstudományok kandidátusa volt.

Opponensi véleményében egyetértett a téma fontosságával, helyesnek tartotta a témaválasztást. Kiemelte azokat a fontos megállapításokat, amelyeket a szerző a tapasztalat, főleg a pedagógiai tapasztalat rétegeinek és típusainak feltárásában végzett.

A tapasztalat minőség szerinti felosztásában a szerző megkülönböztet hamis tapasztalatot, felületes tapasztalatot, részlegesen igaz tapasztalatot, valamint igaz tapasztalatot. Ezután a szerző a tapasztalat típusait vizsgálja, s kifejti, hogy a típusok egy csoportjába a tapasztalatok általános, a részleteket tekintve mozaikszerű leírásra tartozik. A következő

típus egy konkrét nevelési feladat megvalósítása során adódó tapasztalatok leírása oly módon, hogy a résztvevők beágyazódik a nevelési tevékenység egészébe. A harmadik típus a pedagógiai feldolgozások igényes, tudományosan jól használható típusa, amikor a kutató, a kísérletező személy vagy kollektíva a nevelési tevékenységet teljes folyamataiban és rendszerében követi végig. A negyedik típus a tudományos céltudatossággal megtervezett pedagógiai műveletek lehetőleg az adott módszerekkel történő elemzése és pontos leírása. Végül az ötödik típust a nevelélméleti monográfiák, összefoglaló munkák jelentik, amelyekben a nevelési tapasztalatok közvetlenül, az általánosítás magasabb szintjén jelentkeznek. A munka egyik komoly értéke ez az árnyalt, finom, sokrétű analízis módszer.

Az opponens véleménye szerint helyes lett volna, ha a szerző munkája során részletesebben kitért volna a *tapasztalat általános filozófiai fogalmára*, elmélyültebben elemezte volna egyrészt a gyakorlat és a tapasztalat, másrészt az elmélet és a tapasztalat viszonyát. A munkában gyakran keveredik, összefolyik a tapasztalat és a valóság, a tapasztalat és a gyakorlat, a tapasztalat és az elmélet fogalma. Az opponens szerint kissé öncélúnak tűnik az értekezésnek az a része, ahol a szerző a pragmatista és egzisztencialista áramlatokkal foglalkozik. E két jelentős polgári filozófiai felfogás — egyébként színvonalas — kritikája lényeges gondanivalóval nem járult hozzá a tulajdonképpeni téma gazdagításához.

Összefoglalóan Ágoston György kiemelte, hogy az értekezés már témaválasztásánál fogva is eredeti, mert a pedagógiai tapasztalatról átfogó és mélyreható munka sem a szocialista, sem a polgári szakirodalomban nem ismeretes. Azt a néhány tanulmányt, amelyet a témáról főképp a szovjet szakirodalom produkált, a szerző jól ismeri, felhasználja. Az elvégzett kutatás példamutató, finom, sokoldalú elméleti elemző módszerrel történt, és a magyar pedagógiai tapasztalatok gazdag anyagára támaszkodott. A téma kifejtése a maga egészében új tudományos eredmény, mégis kiemelendők a következő részeredmények: a pedagógiai tapasztalat fogalmának sokoldalú értelmezése, rétegeinek és típusainak kidolgozása; a pedagógiai cél- és követelményrendszer realizálásával kapcsolatos mondanivaló; a személyiség pedagógiai értelmezése, s végül a nevelési tapasztalat kutatásmetodikai kérdései.

SZARKA JÓZSEF az opponensi véleményekre adott válaszában elfogadta NAGY SÁNDOR olyan irányú észrevételezését, mely szerint nem lett volna felesleges megrajzolni a téma történeti hátterét, beleértve a nemzetközi szakirodalom részletesebb, kritikai elemzését. A gazdag hazai forrásanyag felhasználását

azonban az indokolja, hogy a téma feldolgozása során figyelembe kellett venni annak a *pedagógiai közegnek, atmoszférának, a szövegben explicit módon nem szereplő elemeknek a meglétét is*, amelyek csak a hazai helyzetismeret, a saját pedagógiai tapasztalatok birtokában aktivizálhatók, a külföldi anyagokban csak nagyon részlegesen, hiányosan lehetnek jelen.

Az elméleti megalapozással van összefüggésben az a kérdés, amelyet ÁGOSTON GYÖRGY említett, kifogásolván, hogy mélyebben kellett volna tárgyalni a tapasztalat filozófiai jelentését, mely a differenciáltabb tárgyalást elősegítette volna. Munkája során igyekezett elkerülni a kifejezetten filozófiai fogalmak és tételek reprodukálását, mert újat itt nem tudott volna adni. Egyetért viszont azzal, hogy a pedagógiai értelmezésben világosabban, pregnánsabban, egyértelműbben kellett volna kezelnie a tevékenység, a gyakorlat, a tapasztalat és az elmélet tartalmát, fogalmát, ezek egymáshoz való viszonyát. Véleménye szerint jogos észrevételeket tettek az opponensek a tipizálással kapcsolatban is, amelyet a leghatározottabban FÖLDES ÉVA képviselt: szükséges a típus-kritériumok kidolgozása, egy tudományos tipológia megalkotása és következetes érvényesítése. A jelölt is úgy véli, hogy ezen a területen még sok tisztázni való van.

Úgyanakkor világosan látja, hogy nagy feladatra vállalkozott akkor, amikor a *valószínűség és a tendencia* kérdéseinek, ill. ezeknek a pedagógiai, szűkebben a nevelés területén való érvényesülésének elemzését végezte. A kérdést azonban nem lehetett megkerülni. Munkája során felidézte azokat a mérvadó állásfoglalásokat, amelyek a társadalmi törvények sztohasztikus természetével, e törvények tendencia-jellegével, illetve a valószínűséggel kapcsolatosak. Úgy látja, hogy a pedagógiai jelenségek területén másképpen kell kezelni a valószínűség fogalmát. Ennek oka az, hogy itt a tendenciális folyamatok minden esetben a *személyiséggel* annak közvetlenül összekapcsolva. A tendencia és valószínűség tartalma általában is, de a pedagógiai területen különösen mélyreható további vizsgálatokat igényel.

Ezután részletesen foglalkozott azzal a kritikai észrevétellel, hogy *lehet-e egyáltalán beszélni nevelési kísérletről*. Kiemelte, hogy a kísérlet a feltételek megváltoztatását, részben elhagyását, részben újaknak a megteremtését, vagy újszerű kombinációját jelenti. Ezt oktatási, metodikai kísérleteknél pregnánsan el lehet végezni, de a nevelési kísérleteknél kérdéses egyetlen tényező elhagyása is. Ennek a problémának a bonyolultságát jelzi a nevelési kísérletek során szembesített kontroll-osztályok nagyon is problematikus szerepe. A kontroll akkor lenne teljes, ha ott

tudatosan *nem* a szocialista nevelés elvei szerint járnának el. Ezt azonban nem lehet megtenni. Kardinális kérdés a *matematikai, statisztikai módszerek* alkalmazási lehetőségeinek, érvényességi határainak problémája a nevelésben. Ezzel kapcsolatban felhívta a figyelmet az adatokból kiolvasható valóságosság összefüggések hitelességének és meghízhatóságának fokára. Törékvése ezzel kapcsolatban az volt, hogy a matematikai módszerek hasznosságát elismerve, a komplexebb metodika érvényesítéséhez nyújtson szempontokat.

Egyetértett az opponensek azon kritikai megjegyzéseivel, amelyek a pragmatizmus és az egzisztencializmus pedagógiai vetületével kapcsolatosak. Helyes lenne és csak hasznára válna a pedagógiai irodalomnak, ha a napjainkban jelentkező irányzatok teljes képét — különösen pedagógiai vonatkozásokban — megrajzolnánk. Erre a feladatra azonban a disszertáció keretén belül nem vállalkozhatott.

A nyilvános vitában ERDEY-GRÚZ TIBOR akadémikus kérdést intézett a jelölthöz: a disszertáció egy helyen azt írja, hogy intellektuális egyoldalúság vagy morális egyoldalúság, az erkölcsi tulajdonságok hipertrófiája a marxista etikai rendszerben nem képzelhető el. Nem érthető félre ez? Hiszen a marxista etikai rendszerben is különböző követelmények szerepelnek, amelyeknek megfelelő arányban kell lenniük egymással. Nem érthető félre ez: a megállapítás úgy, hogy egy egyéniségben egyes követelmények mellett mások háttérbe szorulnak és egy relatív — tehát nem abszolút — túltengés, hipertrófia mégis lehetséges?

SZARKA JÓZSEF a kérdésre válaszolva elismerte, hogy a fogalmazás nem pontos, ill. félreérthető. Magának a gondolatnak a mélyén az volt, hogy az erkölcsi jelenségek területén ez a hipertrófia a követelményekben rejlik. Ha a követelményeket fokozzuk, növeljük, vagy irreálisan fogalmazzuk meg, akkor jelentkezhet ez a hipertrófia, egyébként az elérhető erkölcsi kvalitásokban nem. Az észrevételt jogosnak ismeri el, és figyelmeztetésként arra, hogy ilyen ötletként felvetett gondolatokat is világosabban, meggyőzőbben kell megfogalmazni.

Ezután az ERDEY-GRÚZ TIBOR által vezetett bíráló bizottság zárt ülésén az alábbi döntést hozta:

„A disszertáció a pedagógiai tapasztalat köréből a szűkebb értelemben vett nevelési tapasztalat kategóriájának fogalmi tisztázásával, rétegeinek, típusainak osztályozásával és kutatási módszerei elemzésével foglalkozik olyan igénnyel, ami áttekinthetőségében, rendszerezettségében lényegében túlhaladja a hazai és külföldi, mind a szocialista, mind a polgári szakirodalom eddig ismert eredményeit e témából. A nevelési

tapasztalat lényegének tisztázásánál a marxista álláspont kifejtésével összevetve differenciált árnyaltsággal bírálja a modern burzsoá pedagógia két mai nagy hatású irányzatának, a pragmatizmusnak és egzisztencializmusnak a tárgyalt kérdéskörrel alkotott felfogását. Az értekezés áttekinti az elmúlt tíz évben született hazai nevelési tapasztalatleírások egészét, osztályozza és jellemzi legjelentősebb és tipikus jelentkezéseit, s ezek konkrét elemzéseire támaszkodva a nevelési tapasztalatok kutatása metodológiai fejlesztésére és tökéletesítésére nagy jelentőségű következtetések egész sorát adja.

A munka témájának centrális jellege és sokoldalú összefüggése pedagógiai fejlődésünk akut problémáival módot adott arra, hogy kifejtse véleményét a szocialista nevelés több igen fontos elvi-elméleti-metodikai kérdéséről is. Ezek között a legjelentősebbek a nevelési cél és követelmény-rendszer realitásával kapcsolatos fejtegetések és következtetések, a nevelési igényesség és nevelési maximalizmus finom megkülönböztetése, fellépése a szocialista nevelés hatékony megvalósulását gátló pedagógiai illúzionizmus ellen. A szocialista embereszmény és az ezzel kapcsolatos pedagógiai kérdésekben még várhatóan tovább fog folyni a vita. A szerző álláspontja azonban a nevelési eszményekkel és követelményekkel kapcsolatosan jelentős hozzájárulás a téma realisabb, egyben tudományosabb megkülönböztetéséhez. Hasonlóképpen eredeti gondolatok olvashatók a disszertációban a pedagógiai törvény jellegéről és sajátosságairól, valamint a marxista személyiségelmélet pedagógiai vonatkozásainak és konzekvenciáinak értelmezéséről.

A tanulmány a nemzetközi szakirodalom legjelentősebb műveit kritikailag alkalmazva sorra veszi és felhasználhatóságuk szerint rendszerezi a nevelési tapasztalatok tanulmányozásának alapvető módszereit. A mennyiségi, matematikai, kibernetikus mérések jelentőségének elismerésével a többoldalú komplex vizsgálódási módszer mellett foglal állást, fontos és vezető szerepet tulajdonítva a pedagógiai folyamat bonyolultságait tükröző megfigyelésnek, a mennyiségi adatokkal alátámasztott minőségi elemzésnek. Az értekezés gondos analízise arra a következtetésre jut, hogy a pedagógiai gyakorlat tapasztalatvilága gyorsabban fejlődik, mint feltárásuk, s a pedagógiai valóság vizsgálatának metodikája. A disszertáció elméleti és módszertani eredményeinek alkalmazása nagy gyakorlati haszonnal járhat a nevelési tapasztalatok kutatása intenzitásának és színvonalának fejlesztésében hazánkban, s figyelemreméltó hozzájárulás a szocialista nevelésemélet bázisának gazdagításához."

Ezek alapján a bíráló bizottság titkos szavazással 11 igen-szavazattal javasolta a TMB-nek, hogy SZARKA JÓZSEF részére ítélje oda a neveléstudományok doktora tudományos fokozatot.

A *Tudományos Minősítő Bizottság plénuma* az opponensek, valamint a bíráló bizottság javaslatának helyt adva úgy határozott, hogy SZARKA JÓZSEF részére „A nevelési tapasztalat elmélete és kutatási módszerei” című doktori értekezése alapján odaítéli a neveléstudományok doktora tudományos fokozatot.

SIMON PÉTERNÉ