

SIMON GYULA
Budapest

A hazai neveléstudomány néhány sajátossága a két világháború között

I.

Az első világháború után a hazai neveléstudomány filozófiai alapjai és nevelés-filozófiai irányzatai különféle polgári filozófiai rendszerek, iskolák vonzáskörében, azok árnyékában kelték életre. A hatás többnyire „utánzás”, követés, adaptálás vagy hagyományok folytatása, régi pedagógiai rendszerek továbbfejlesztése, modernizálása formájában nyilvánul meg. Egy-egy fundamentális gondolat, elem kiemelése éppúgy jellemzője a helyzetképnek, mint a különféle irányzatok „vegyítése” két szélső pont, a polgári liberalizmus és a polgári konzervatizmus határai között. Kutatások a bölcsészkarokon, valamelyest a pedagógusképző főiskolákon, egy-két gyakorló kísérleti iskolában folytak, s a különféle pedagógusegyesületek az érdekvédelem, érdekképviselet mellett a szakirodalom művelését is feladatuknak tekintették. A kutatói teljesítmény elemzésekor lényegében az ún. „katedrapedagógusok” életművét kell elsősorban számba vennünk. Kutatóintézet a neveléstudomány művelésére nem létesült, az Országos Közoktatási Tanács mint véleményező és tanácsadó társadalmi testület, vagy akár a Magyar Pedagógiai Társaság ezt a funkciót nem tölthette be.

A különféle jelentősebb polgári filozófiai áramlatok (irracionalizmus, intuicionizmus, neotomizmus, neopietizmus, neokantianizmus, pragmatizmus, egzisztencializmus, szellemtörténet, kultúrfilozófia stb., valamint a gyermektanulmányi, lélektani, reformpedagógiai irányzatok) kisebb-nagyobb mértékben gyors és sokszor invenciózus visszhangra találtak a pedagógia professzorainak — és másoknak is — a munkásságában, s néhányuk szintézisre törekvése az eredetiség értékeivel is gazdagította a magyar neveléstudományt (Fináczy, Nagy László, Karácsony, Imre Sándor, Prohászka, Várkonyi). A szintézisre törekvés a sokféle irányzat ihletésében — a szellemtörténeti módszer lehetőségeitől is inspirálva — eklektikus pedagógiai elméletekkel és művekkel is jelentkezett (Korniss, Weszely, Mitrovics). A neveléstudomány élenjárói nyelvtudásuk révén jól tájékozottak a nemzetközi szakirodalomban, és többéves iskolai gyakorlatuk is van (pl. Fináczynak, Imre Sándornak, Nagy Lászlónak, Karácsonynak, Mitrovicsnak, Várkonyinak), s ez mindig gyermek- és iskolaközelségben tartja pedagógiájukat. Ennek ellenére sem mondhatjuk, hogy akár az iskolai gyakorlatra, akár a kormányzatra meghatározó befolyással lettek volna.

Igényesség, pedagógiai tudatosság és kultúráltság jellemezte — mondjuk — Fináczy, Imre, Kornis, Karácsony, Prohászka, Várkonyi tanítványait, ám a „földön járó gyakorlat” szárnyszegetté tette a repülni vágyó szándékot: a tantervi maximalizmus közös feldolgozás helyett inkább csak a tanítási anyag verbális és sürgetett közvetítésére adott lehetőséget, korlátozott maradt az ismeret képző-nevelő hatása, nőtt a lemorzsolódás, s a mérsékelt eredmény lehangolólag hatott vissza a pedagógiai gyakorlatra. E nehézségek ellenére sem mondhatjuk, hogy a gyakorlat — mely sohasem azonos, vagy teljesen azonos az elmélettel — érintetlen maradt a különféle pedagógiai áramlatoktól, elméletektől és irányzatoktól, melyek gazdagsága és ellentmondásossága

olyan nyugtalanná tették a tárgyalt kor pedagógiáját és nevelésfilozófiáját. A hatás azonban sohasem teljesen egyértelműen csökken, ahogy a tudományegyetemtől, a fő-kusztól területileg távolodunk.

Hazánkban csak a vallásos nevelést (neotomista, neopietista nevelésfilozófiai hát-térrel) tekinthetjük a gyakorlatot átfogó, szinte teljes követelménynek; jelentősnek — bár így is részlegesnek — kell látnunk a reformpedagógia és a gyermektanulmány hatását. A fent felsorolt áramlatok, iskolák korántsem adnak teljes képet a hazai pe-dagógia filozófiai alapjairól, bizonyos hatásmechanizmusokról. Megemlíthetnénk pél-dául Bertrand Russell humanista pedagógiáját, ugyanakkor szélsőséges individualizmus-át, mely aligha kerülhetett el a legképzettebb tanárok figyelmét, hiszen csak a két vi-lágháború között öt fontos művét fordították magyarra.

A tanügyigazgatás, a miniszterek kikérték ugyan a neveléstudósok véleményét (különösen Fináczyét, Kornisét), de inkább csak szervezeti, tantervi kérdésekben. A neveléstudomány alapvető, egyben látványos, Európa szerte forrongásba került kér-déseit, a gyermek státuszának diametriális megváltozását az oktatási-nevelési folyamat-ban nem firtatták, jól bevált konzervatív hagyományokat éltettek tovább. Az új neve-lési törekvések, melyek az egyetemi-főiskolai oktatásban, gyermektanulmányban, a re-formpedagógiában — mérsékelt formában — tért nyertek, inkább csak véletlenszerűen, morzsákban kerültek egy-egy oktatási jogszabályba.

A konstellációhoz az is hozzátartozik, hogy a neveléstudósok többsége már kiala-kult, képzett és elismert szakemberként lépi át a Horthy-korszak küszöbét, meghatáro-zóan magával hozva a századforduló, a „második reformkor” tudományos életének liberális, toleráns, objektivitásra törekvő szellemét, megvédve a katedra emberi méltó-ságát, a tudomány tárgyilagosságát a hamis és pusztító eszméktől.

A pedagógiai irányzatok, elméletek adaptálásának így is megvoltak a hazai kor-látai és szempontgátjai. A különféle filozófiai rendszerekhez és áramlatokhoz kapcsol-ódó pedagógiák közül a marxizmushoz is közel álló *polgári* elméletek, gondolatok nem kerülhettek közvetítésre. Hasonlóképpen: a szovjet nevelésügy tapasztalatai is szigorú politikai „zárlat” alatt voltak, bár rendszerbe foglalt szocialista—kommunista neveléstudományról ekkor még aligha beszélhetünk. A 30-as években a széltében-hosz-szában elterjedt reformpedagógiai kezdeményezéseknek még csak a főlészámolása folyt odakint, s a „makarenkói” pedagógia elmélete és tapasztalatai is vita tárgyát képezték. Ami a hazai illegális és legális marxista szervezetek pedagógiai törekvéseit illeti, ezek leginkább olyan oktatáspolitikai követeléseket tartalmaztak, amelyeket a Tanácsköz-társaság indított a megvalósítás útjára, s váltak munkásmozgalmi hagyománnyá. Nagy László, a gyermektanulmány törekvéseinek beépülése a Tanács hatalom nevelésügyébe a legjobb polgári hagyománnyal való kontinuitást jelzi. Az ellenforradalmi „törés” után ugyanezeket a célokat a progresszió — súlyos helyzetekben is — az ellenzék ál-láspontjáról képviselte —, ám kevés sikerrel, miként ilyen rendszerű és szellemű hazai *neveléstudományról* sem szólhatunk ekkor még. A progressziónak a *nevelésre* nem volt határozott alternatívája, csak az oktatás szervezetét, annak „átjáróit” kívánta átépít-tetni, s a tanulószereget szociális összetételét megváltoztatni, ami az akkori politikai erő-viszonyok mellett reálisnak tűnik, és aligha becsülhető le. A rendszer nevelési „sikerei” részben erre a gyengeségre vezethetők vissza. A szovjet pedagógiával való érintkezési pontokról még el kell mondani, hogy a szakirodalom (s nem csak az „ellenzéki”), a láthatatlan, de „kemény” cenzúra ellenére is adott jó néhány, nagyon is tárgyilagos információt a szovjet iskolákban folyó oktató-nevelő munkáról, annak szervezetéről, elméleti-társadalmi törekvéseiről.

A különféle pszichológiai irányzatok — fejlődéslélektan, behaviorizmus, alaklé-lektan, freudizmus stb. — a gyermek testi-lelki fejlődésére irányítják a figyelmet, és azt az optimizmust árasztják, hogy a gyermek pszichofizikumának, fejlődésének isme-

retében a nevelési problémái is megoldhatókká válnak (sajnos, e remény valóra válása még várat magára). A különféle lélektani iskolák, melyek legtöbbje egzakttudományokra, empirikus anyagra támaszkodva dolgozta ki elméletét, elsősorban az új nevelési irányzatokra hatottak, de egyes tételeik, módszereik „átszivárogtak” a konzervatív pedagógiai rendszerekbe és jogszabályokba is. A *freudizmus* például összetett és erőteljes hatást gyakorolt a reformpedagógiai mozgalomra. Egyfelől a gyermek „belső” erőivel nem számoló nevelésméлет és gyakorlat tarthatatlanságára mutatott rá szemléltető erővel, másrészt igyekezett háttérbe szorítani a nevelési folyamatban a pedagógus szerepét, hogy a gyermek aktivitása, képességei spontán módon bontakozhassanak ki. Az egész reformpedagógiai mozgalom háttérében egyfelől a gyermeki autonómiát támogató neonaturalizmus áll, mely Rousseau nézeteit újította fel, másrészt olyan polgári filozófiai rendszerek húzódnak meg, amelyek a német idealizmusban (Kant, Hegel) gyökereznek, de megtalálhatók benne olyan irracionalista filozófiai áramlatok is, amelyek az intuíciónak, az élménynek, az ösztönösségnek, spontaneitásnak tulajdonítanak jelentőséget.

Több neveléstudósunk a lélektani alapozású, a gyermekre orientált pedagógia vonzáskörébe került, de akadt olyan is, aki kritizálta, nem tartotta diszciplinának, s a reformpedagógia széles körű programjának tartalmi változásaira a hazai nevelésügyet felkészületlennek vélte. Az új pedagógiai törekvésekben ugyanis a tanuló nemcsak tárgya, hanem cselekvő alanya is a nevelésnek-oktatásnak. Maga is kérdez, a hallottakat szellemi függetlenséggel értékeli és alkalmazza. „A produktív munkára indító pedagógusok közelítik meg leginkább az igazi pedagógus fogalmát” — mondja Nagy László. A cselekvés, az érdeklődés, a motiváció az „új iskola”-mozgalom „szentségei” közé kerülnek. Fölmerül a folyamatos képzés és önképzés igénye is: nincsenek végleges ismeretek és tudásanyag, csak „kíváncsiság”, megismerési vágy, a tudás újabb és újabb területeinek felfedezése.

Kornis Gyula kezdetben az értékelméleti idealizmus talaján állva, ellenzi a „Pedagógik vom Kinde aus”, Ellen Key kezdeményezte neonaturalista túlzásait, ám később kiáll a tanulók aktivizálása, a cselekvő tanítás, a munkaiskola elve és módszerei mellett. Lehetséges, hogy eme elismeréshez hozzájárultak Kornisnak az Egyesült Államokban, 1929-es három hónapos tanulmányútján szerzett tapasztalatai is. Bár Imre Sándornak vagy Karácsony Sándornak más ugyan a gondolatrendszere, mint a reformpedagógiáé, mégis felfigyelnek az „új iskola” pozitív törekvéseire, és megértőleg támogatják azt. Ezt mondhatjuk Mester Jánosról és Mitrovicsról is. Elkötelezettjei a mozgalomnak Nagy László, Várkonyi Hildebrand, Kenyeres Elemér, bizonyos értelemben Weszely Ödön is, jóllehet ez utóbbi pedagógiai rendszere a Pauler-féle értékelméleti filozófián alapul. A herbarti hagyományokra építő Fináczy, valamint Prohászka más utakon jár. „Tantervben és módszerben nem lehet a szubjektivizmust a végletekig üzni, mert éppen a gyakorlat mutatja, hogy az az iskola teljes szétzüllesztésével jár együtt” — írja Prohászka, aki a művelődő emberrel szemben támasztott *követelményekben* nem ismer irgalmat, miként senki e korban, aki magas szinten műveli a pedagógiát. A gyermeki öntevékenységet és annak (önvezérlésű) mozgását segíteni kell, de ez nem lehet szubjektivistikus, magára hagyott, igénytelen. A vezetés, az irányítás, a pedagógia a pedagógus kezében marad, s ebben egy Fináczy—Kornis—Prohászka-„vonal” kitapintható. Még ha átszüremkedik gondolatmenetükbe egy és más a reformpedagógiából, lényegében kritizálják annak liberalizmusát — legélesebben éppen maga Prohászka. Ő véli leginkább, hogy ennek az irányzatnak nincs saját programja, amikor a hagyományos iskolát frontálisan „letámadja”; az egész oktatást az egyéni kedvtelés, szeszély játékszerévé teszi; munkát hirdet és játékot ad; minthogy minden kezdeményezésnek a tanulókból kell kiindulnia — mondják —, ne a pedagógus, hanem a

tanuló kérdezzen; az irányzat tág kaput nyit mindenféle „éretlen és önhitt fecsegésnek, kapkodásnak és elhamarkodásnak”, és híjával van a legcsekélyebb felelősségnek.

A reformpedagógiai mozgalomnak látható központja továbbra is a Gyermektanulmányi Társaság volt, mely — bár fejlődésének lendülete megtört, s bár nagyra törő célját, hogy az egész közoktatási rendszert, a nevelés elméletét és gyakorlatát a gyermektanulmányozás szellemében alakítsa át, kénytelen volt feladni — nem mondott le arról, hogy aktív, kezdeményező szerepet játsszon a pedagógiai közéletben. Tágítani igyekezett működési területeit, újabb szakosztályokat hozott létre, többek között a gyermekvédelem, a gyermekirodalom és a pályaválasztás ügyének felkarolására. A családi nevelésnek, a család és az iskola termékeny kapcsolatának fejlesztésére 1923-ban megalakította a Szülők Szövetségét. 1925-ben felvette a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság nevet, átalakította belső szervezetét, létrehozta a kutatómunka ösztönzésére hivatott tudományos (lélektani, orvoslélektani, pedagógiai, neveléslélektani, pályaválasztási) és úgynevezett társadalmi (tehetségvédelmi, gyermekvédelmi, kriminálpszichológiai) szakosztályt. Nagy László halála után (1931), amikor Imre Sándor, majd Weszely Ödön töltötte be az elnöki tiszteket, szociológiai szakosztály is működött.

A reformpedagógiai mozgalomnak — bár az önállóság, kritikai gondolkodásra nevelés, a szubjektivitásra törekvés különösen a 30-as években ellentmond a hivatalos neveléspolitikai előírásoknak — sikerül mégis bizonyos tért nyernie. Ennek számos oka van. A régi rendszerű és elméletű nevelés-oktatás eltervedett, és eredményességét sokoldalúan vitatták. A gyermektanulmány, a fejlődés- és neveléslélektan gyorsan diszciplinává fejlődik, és már az I. világháborút megelőzően ismertté és népszerűvé válik. Ez a hatás a 20-as években is továbbfolytatódik, és elméleti alapul szolgál a rendkívül változatos „tablót” képező különféle reformpedagógiai törekvéseknek. A mozgalom népszerűsítéséhez az is hozzájárul, hogy több élenjáró képviselőjének művét magyarra is lefordítják, továbbá a herbarti formális fokozatok merevsége ellen megsza- porodnak a folyóiratokban a cikkek, tanulmányok. Anélkül, hogy a mozgalomhoz csatlakozást kijelentenék, széles körben népszerűsége tesz szert a munkáltató oktatás, a tanulók aktivizálása, a kedély, az érzelmi nevelés, az élmény, a vonzó légkörű iskola, a pedagógus és diák barátságos, partneri kapcsolata stb. Ugyanakkor a hazai nevelés-tudomány és nevelésügy sajátos helyzete fékező, mérsékelő körülményt is jelentett a reformpedagógia magyarországi kibontakozásában, és azt jól szabályozott mederben tartotta. (A tantervek, tanmenetek, a vezérkönyvek érvénye továbbra is megmaradt minden támadás ellenére.) Az oktatásügyet jellemző centralizáció, egységesítés — különösen a 30-as években — nem kedvezett a differenciálás — individualizálás, önállóság irányában mozduló kísérletezésnek, újabb elgondolásoknak. A hivatalos nevelés-politikának és a mozgalomnak más és más volt az „emberideálja”, a „szabványokból” összeálló homogén közösség helyett az új nevelés a szubjektum jogait hangsúlyozza. A fékezés, a lassítás a mérsékelt irányába hatott, továbbá a pedagógusképzésben is a történeti hagyományos humán ideál dominált, s az oktatás-nevelés szellemét az érték-elméleti — lényegében kanti — idealizmus hatotta át. A reformpedagógia magyarországi jelentkezésének mérlege: mérsékelt kompromisszum a hagyományos nevelés jávára. Nem szabad feledni, hogy Herbart sokkal rugalmasabb volt — a gyermekekhez pedig türelmesebb — mint követői, s rendszeresség nélkül egy tanítási óra (sőt, az oktatási folyamat maga sem) a tömegessé (demokratikussá) váló oktatásügyben aligha vezethet eredményre.

A reformpedagógiai hatásnak van egy vertikális erővonala is. Montessorri hatása jelentős az *óvodai* nevelésre. Az önállóságra, az önkiszolgálásra, játékoságra, spontán kifejezésre, természetességre nevelés, az egyéni sajátosságok figyelembevételére megóvta

az intézményt attól, hogy kizárólag iskolára előkészítő, ismereteket halmozó oktatási típusú deformálják, bár ez a veszély ebben az évszázadban végig fennáll.

Az „új nevelés” jelentősebb térhódítása a 6—14 éves korú gyermekek nevelése körében, elsősorban a népiskolában és a polgári iskolában kísérhető nyomon, s az élvonalban a polgári iskolai és a tanítóképző intézeti tanárságot találjuk. A polgári iskolával — jelentősége miatt — a továbbiakban valamivel részletesebben is foglalkozunk. A tanítóképzés szellemét és ezen keresztül a jobban felszerelt népiskolák (a fővárosi községi és a nagyobb városi népiskolák) oktató-nevelő munkáját a reformpedagógia hatása erősebben érinti. Nagy Lászlóék népszerűek lesznek a tanítóképzőkben, tantárgyként bevezetik a gyermektanulmányt. A budai tanítóképző élén *Quint József*, majd *Molnár Oszkár*, a képző gyakorlóiskolájában *Drozdy Gyula*, a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban *Stolmár László* tankönyveikkel, publikációkkal, szerkesztői munkásságukkal országos hatást váltanak ki az új nevelés, a gyermektanulmány népszerűsítésében. Ez a szellem járja át az 1925-ös népiskolai tantervet — melyről Nagy Lászlónak pozitív véleménye volt — és az 1932-es *utasítást*. A kor tantervi irányzatával ellentétben, a népiskolai tanterv — de az egész reformpedagógiai mozgalom is — a művelődési anyag reális méretezését (melyben az anyag nem „temeti el” a célokat) és komplexitását írja elő, miért is a természettant, természetrajzot, vegytant, gazdaságtant és háztartástant „természeti és gazdasági ismeretek” néven egyetlen tantárgy keretébe fogja. A kísérlet, a kutatás (gyermeki fölfedezés), a megfigyelés favorizálása a természettudományos oktatás szerepének növekedéséhez vezet. Az aktivizálódó módszerek módosítják a tanító és a tanítvány közötti kapcsolat jellegét, szellemét, az autokratikus vezetési módszereket. A személyiséghez, szubjektumokhoz, az életkorhoz jobban alkalmazkodó nevelési módszerek, a belső motiváció fokozzák a nevelőhatást. A munkára nevelés szerves beépülése az oktatási folyamatba, életszerűbbé teszi a konzervatív hagyományokat folytató verbális, egyoldalúan intellektuális „oktatóiskolát”.

(Folytatjuk!)

JEGYZETEK

[1] Egy nagyobb tanulmány része.

[2] Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete. Bp., 1937, 15., 38. o.

[3] Uo. 38. o.