

SIMON GYULA
Budapest

A hazai neveléstudomány néhány sajátossága a két világháború között

II.

Az „új nevelés” törekvéseivel szemben kezdetben nehezkesebben mozdul a középiskola, és tanársága tartózkodó magatartást tanúsít. A különféle reformviták a művelődési javokról, a történeti-filológiai műveltség szembeállítására a természettudományos műveltséggel, az egység és differenciálás körüli véleménykülönbségek elvonták a figyelmet. A friss szelek, az „új nevelés” törekvései azonban ide is elérték, ha nem is váltak az iskolai gyakorlat meghatározóivá. Az „előőrök” szerepét a szakfolyóiratok és a gyakorló középiskolák vállalták. Ugyanez a törekvés hatotta át a budapesti középiskolai tanárképző-intézet által szervezett nyári továbbképző tanfolyamokat. A 30-as évek második felében megjelent középiskolai tantervekben és utasításokban is feltűnik a reformpedagógiától „kölcsonzott” néhány módszer. (Különösen érvényes ez a megállapítás az 1938-ban kiadott részletes utasításokra a gimnáziumok és leánygimnáziumok számára.) Így is a legtöbb középiskolában általában a hagyományos didaktika elvei alapján tanítottak, és a tanítási óra fölépítésében a herbartizmusra jellemző szerkezetet és eljárásokat alkalmazták.

A reformpedagógia magyarországi követőinek táborában a polgári iskoláé az előbbség. A polgári iskolai tanárság időben is hamarabb reagál az új nevelés toborzó hangjára, mint a többiek. A Budapesti Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló polgári iskolája *Greguss Pál* tanár (később főiskolai, majd egyetemi tanár) és *Szenes Adolf* igazgató „vezérletével” már a 20-as években teret enged az új nevelési törekvéseknek. A polgári iskoláról szóló 1927. XII. tc.-be és még ugyanebben az évben megjelenő Tanterv és Utasításban is beépülnek a reformpedagógia ekkor már ismert elvei, nevelési-didaktikai törekvései.

A polgári iskolai tanárképzés 1928-as reformja a két állami tanárképzőt egyesíti, négy évfolyamúvá fejleszti és Szegedre helyezi. Ezzel a magyarországi reformpedagógiának új fejezete kezdődik, melyet a neveléstörténet: a szegedi „*Cselekvés Iskolája*” név alatt tart számon. A név szimbolikus, utal a gyakorló polgári iskola reformpedagógiai törekvéseire, ugyanakkor így nevezik a tantestület szerkesztésében megjelenő „didaktikai” folyóiratot is. A *Cselekvés Iskolájának* 12 évfolyama jelenik meg, az első 1933-ban, az utolsó 1944-ben. Megjelenése alkalmából Imre Sándor meleghangú levélben üdvözölte a gyakorlóiskola tanári karát, melynek módszertani „vezérkönyvei” — a „*Gyakorló Iskola Könyvtára*” néven jelentek meg —, is jelzik, hogy tudatos, elkötelezett, és szakmailag magasan képzett pedagógusok népszerűsítik az új törekvéseket. A kiadványsorozatnak összesen 33 kötete jelent meg, a legtöbb 2—3, sőt, több kiadást is megért. Mind a folyóiratot, mind a „könyvtár” köteteit a VKM, a polgári iskolák könyvtárai részére beszerzésre melegen ajánlotta.⁴

A gyakorlóiskola élén *Szenes Adolf*, majd nyugdíjba vonulása után (1933) *Kraťofil Dezső* áll. Anélkül, hogy különösebb konfliktusra vezetett volna, de a hallgatóság is észlelte, hogy a főiskola pedagógiai tanszékének vezetője, *Somogyi József*, nem érez

különösebb rokonszenvet a gyakorló tanárainak — ugyancsak egyöntetű és lelkes — reformpedagógiai nézetei iránt. Sokkal szorosabb kapcsolat alakult ki ezért Kratofilék és az egyetem pedagógiai-lélektani tanszéke között. Az egyetem tanárai szívesen közreműködtek a gyakorlóiskola értekezletein. Imre Sándor például az egyik módszeres értekezleten „A nevelés fogalma és az oktatás módszere” címen tartott előadást. A gyakorlóiskola folyóiratában Várkonyi Hildebrand jelentette meg a legtöbb tanulmányt. Ugyanő az iskolában sorozatos lélektani kísérleteket (intelligencia, a tanulók fáradása stb.) végzett. Az ő személyén keresztül tarthatott kapcsolatot a tantestület az Új Nevelés Ligájával is. A Liga VII. Világkongresszusáról (1936) a Magyarországot többedmagával képviselő Várkonyi Hildebrand a Szegedi Pedagógusok Körének is beszámolt.

Az egyre nagyobb tekintélynek örvendő kortárs Prohászka Lajos szerint: „A mi pedagógiai életünk is — hovatovább a reformmozgalom sodrába került.” A világháború után a reformmozgalom mindinkább kiterjeszkedik, és egyes elveiben eléri az eddig konzervatívabb köröket és az iskolákat is. A herbarti pedagógia uralmának idején a neveléstudomány Jénára, most Genfre, emellett Kerschensteinerre és Deweyra tekint. E túlzónak érzett értékelést maga Prohászka is differenciálja, s úgy véli, hogy a reformpedagógia szóvivői a tanítók; a középiskolai tanárság pedig tartózkodóan viselkedik a mozgalommal szemben. Prohászka értékelése ellenében el kell időznünk a reformpedagógia hazai „rohamcsapatának” (a szegedi Cselekvés Iskolájának és a nyomukba szegődött budapesti irányító polgári iskolának) törekvéseinél és azok pedagógiai forrásainál. Indokolja ezt, hogy a polgári iskolai tanárság, s annak a 30-as, 40-es években a szegedi gyakorló polgári iskolában mesterien képzett része a felszabadulás után — általános iskolába kerülve — egyik meghatározója lett a 8 osztályos iskola didaktikai programjának és eredményességének.

Ha mérleget vonunk az „új iskola”-mozgalom hazai hatásának mélységéről, akkor azt egészében a mérsékelt törekvések körébe sorolhatjuk, ám azon belül árnyalati különbségek is vannak. Feltételek híján a valóban „elemi” ismeretek és készségek nyújtását is megszervező, azokat alig biztosító „tanyasi”, kültelki népiskolákat az aktívizáló módszerek, új törekvések messze elkerülték, ugyanakkor az élenjáró budapesti *közégsi* népiskolák széleskörűen alkalmazták a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban a kiváló pedagógusok bemutató tanításain elsajátított új didaktikai törekvéseket. A Drozdyék által alkalmazott, a Néptanítók Lapja hasábjain, a „vezérfüzetekben” népszerűsített cselekedtető módszerek a herbart-zilléri fokozatokba épültek, és azokat tették valamelyest frissebbé, s az oktatást a gyerekek számára játékosabbá, élvezetesebbé. Drozdyék valójában csupán a fokozatelmélet merevségén enyhítettek. A reformpedagógiai törekvéseinek átgondoltabb, mélyebb, a gyermektanulmányig elérő értelmezésére — a szegediek és a Mester utcaiak nyomán — elsősorban a polgári iskolai tanárság gondolt.

Méltányolni kell, hogy egy középfokú iskola tantestülete (nem is egyedülállóan az országban) miképpen volt képes ilyen erudícióval európai szintű didaktikai törekvéseket érzékelni, és a hazai viszonyokhoz adaptálni. A szegediek egyik vezéregyeniségének, Kratofil Dezső igazgatónak több tanulmányban is kifejtett nézetei a reformpedagógia, Natorp és a kultúrpedagógia hatását tükrözik. A pedagógia helyét egyrészt a pszichológia (s ezen belül az új iskolamozgalomnak megfelelően a gyerek lelki fejlődése), másrészt három normatív tudomány, a logika, az etika és az esztétika között állapítja meg. Számolnunk kell egyfelől a tanulóval mint fejlődésben lévő lénynek, másfelől a közösséggel és a kettő kölcsönhatásával. A nevelés feladata értékek (az igazság, az erkölcsi jó és szépség) megvalósítása. A szociálpedagógiától és a kultúrpedagógiától átvett szélesebb szemlélet azonban leszűkül az oktatás elméletére és a módszertan területére. Kratofil Dezső szerint a művelődési értékeket a tanterv tartal-

mazza „tervszerűséggel”. Ez utóbbi egyetlen letéteményese a művelődési javak iskolai tanításának. Ez az álláspont nagyon lényeges, elárulja a szegediek helyét a reformpedagógia széles mezőnyében. Még világosabb Kratofil Dezső következő okfejtése: Ha azt akarjuk vizsgálni, hogy milyen a tanító munkája, akkor a művelődési javak átadásánál azt a kapcsolatot kell vizsgálnunk, amely egyfelől a tanár és a tanterv, másfelől a tanár és az oktatás alanya: a gyermek között van. Ebben is összetevődik a nevelést az oktatás területére szűkítő késői herbartianusok felfogása a Natorp által is hangsúlyozott, a reformpedagógiába átkerült elvvel: a gyermek a nevelésnek nem tárgya, hanem alanya. A késői herbartianusok és a reformpedagógia mérsékeltebb elvei közötti kompromisszum kifejtésével Kratofil Dezső szembeállítja az új iskolamozgalom törekvéseit a „tanulóiskola” pedagógiájával. Az utóbbi leginkább azért marasztalható el, mert értelmi nevelése az emlékezet túlzott megerőltetésével jár, a tanulókat receptív lényeknek tekinti, egy túlsúlyolt és a gyermeki lélek struktúrájához nem igazodó tantervi anyaggal, az érzelmi és akarati élet dinamikus erőinek kihasználása nélkül, egyhangú módszeres eljárásaival egyoldalú intellektualizmusra nevel, s nem járul hozzá ahhoz, hogy a fejlődő gyermek, sajátos, természet adta erőinek megfelelően, testi és lelki együttesében boldog, harmonikus lényé kibontakozzék. A tanulóiskola további hiányossága, hogy verbalisztikus, a pedagógus a tantárgyból, a tanulmányok tudományos rendszerezéséből vezeti le munkáját, s nincs tekintettel a tanuló természetes ösztöneire, tapasztalataira, érdeklődésére, lelki funkcióira. A tanulóiskola elsősorban oktató és nem nevelő intézmény, amely a tanulókat túlterheli, a tanulóiskolában tömegtanítás folyik, a pedagógus nem ismerheti tanítványai egyéniségét, lelki fejlődését, és módszereiben eluralkodik a parancsoló tekintély és az engedelmesség elve. Ezzel az „avitt” felfogással szemben a „cselekvés iskolája” a gondolkodás fejlesztésére helyezi a fő súlyt, a tanulóban kutató szellemet és ítélőképességet fejleszt, érzelmi életének, alkotó fantáziájának gazdag kibontakozását segíti elő. A tanuló spontán teremtő tevékenysége kerül az oktatás középpontjába, a tanuló önálló szellemi és kézi tevékenységet fejt ki, s a pedagógus mindenben alkalmazkodik a gyermek fejlődési sajátosságaihoz. Az új iskolában a nevelés, a szociális együttérzés dominál, és arra törekszik, hogy meghittebbé, vonzóbbá tegye a gyermek életét, a pedagógus pedig „a gyermekhez simuló áldozatos” személyiségével segíti a gyermek „testi és lelki örökségének” mennél egészségesebb kifejlődését — hangsúlyozza Kratofil Dezső.

A sok figyelemre méltó elv és módszer mellett könnyű észrevennünk ebben a fejtegetésben néhány ellentmondást is. A gyermek ugyan megindult a pedagógiai szituáció centruma felé, de a szegedi gyakorló polgári iskolában és a Mester utcai irányító polgárban is az *elmarasztalt tanulóiskola tanterve*, tankönyvei érvényesek. Igaz, hogy a tanulólétszám pl. Szegeden sokkal kedvezőbb, mint másutt (20 körül van), de nemcsak a tanulóiskolában, hanem szerte Magyarországon — különösen pedig a népiskolában — „tömegtanítás” folyik, s a szabadság és fegyelem elve is másképpen érvényesül, mint a válogatott, kevés tanulóval és manipulált környezetben folyó nyugati új iskolákban. Nem lehet — vagy csak megszorítással lehet — egyetérteni Kratofil Dezsőnek azzal az állításával, hogy az új iskola gyakorlati problémái ideális környezet és elhelyezés hiányában is megoldhatók. Az iskolai munka eredményességét nemcsak a tervszerű munkaprogram, a nevelés rendszere és a pedagógus személyisége biztosítja.

A konkrét pedagógiai folyamat próbaköve a tanár—diák viszony, a kapcsolat tartalma és módszere. „Totális” szabadságról, teljes spontaneitásról, amelyben a „tanuló önmaga lesz munkaadója”, nincs szó sem Szegeden, sem a Mester utcában. A „gyermekekből kiinduló” ilyen kötetlen pedagógia helyett az oktatás folyamatának sokkal zártabb, rendszeresebb, a tanár vezetésére épülő felfogásával találkozunk. A spontaneitás ugyan szerepel náluk, de nem az oktatás alapelveként, hanem csak a tanítási órán alkalmazható módszerek egyik szempontjaként. Ez a felfogás azonban

nincs összhangban Várkonyi Hildebrand ide vágó nézetével, aki a cselekvés iskolája módszereinek lélektani alapelvei között az „egyéni munka”, a gyermek „saját módszere” mellett harmadik vezető elvként a spontaneitást említi. Várkonyi szerint, a cselekvő iskola spontán tevékenységet követel meg a növendékektől. A spontaneitás a lelki energiának, a lelki mozgásoknak belülről eredő indításokat nyújtó alapja. Amíg a növendék tevékenységének célja csak kívülről ráoktrojált cél, csak a nevelő által kívánt cél, amely a növendék belső világától idegen, s abba szervesen bele nem organizálódott, vagy nem belőle ébredt, addig cselekvése nem lesz spontán, azaz igazán értékes cselekvés.

A legjellegzetesebb különbségként kell érzékelni, hogy az új iskola nyugati teoretikusai nem adnak a formális fokozatokhoz hasonló sémákat, a szegedieknél pedig lényegében — a reformpedagógia tevékenységelvének széles értelmezése mellett — az oktatási módszereknek megvan a pedagógiai szituációtól független, állandó szerkezete. Ebből a szempontból a szegedi tudományegyetem pedagógia professzorát, Mester Jánost követik, aki a formális fokozatok átmentése mellett foglalt állást, ám ezt előbbé, és a gyermek életkorához mérten élményszerűbbé kívánta tenni. Mind a formális fokozatok — Herbart ismételt bírálata ellenére is —, mind az élménypedagógia hatása a szegedi gyakorló polgári iskolában és a budapesti irányító polgári iskolában nyomon kísérhető. Elméleti és gyakorlati szempontból aligha érzékelhető különbség a szegedi Cselekvés Iskolája és a Mester utcai irányító polgári iskola törekvései között. A kezdeményezés érdeme a szegedieké, de a fővárosi és környékbeli pedagógusok továbbképzésében az utóbbinak is neveléstörténeti elismerés jár. Bemutató tanításaik, „nyitottságuk”, pedagógiai irodalmi munkásságuk, állandó didaktikai kiállításuk stb. széles körben érdeklődést keltve, igényesebb pedagógiai munkára adtak ösztönzést.

Mindkét iskola ellentmondásos jelenségnek tűnik, egy totalitásra töre hatalmi berendezkedés kiépítésének kezdetén, a 30-as évek elején és derekán. A kötelezően elfogadott célkitűzések ellenében is ható új neveléstudományi elvek — még ha mérsékelt formában is — másféle mozgásra is készítették az iskolai gyakorlatot. A neveléstudomány gondolatai, rendszere, az oktatáspolitikai és az iskolai gyakorlat között mindig is voltak félreértések, részek, imponderábilák. Most sincs szó a nevelésügy egészét jellemző szellem, légkör, világnézet meghaladásáról, sőt, tagadásáról, egyfajta „ellenállásról”, a hivatalos neveléspolitikával való szembefordulásról. De számos liberális pedagógiai gondolat éltetése az adott években „kihúzott” a nevelésügy totális és egyértelmű követelményrendszeréből. A gyerek tisztelete, véleményének, kritikai hangjának erősítése, mint a demokratikus pedagógiai gondolkodás és nevelés feltétele, korántsem esett egybe a hivatalos neveléspolitikai célkitűzéseivel. Hogy az adott helyzetben ezek a törekvések mégsem kerültek azonnal süllyesztőbe, az nem a hivatalos álláspont türelme, mint inkább a megítélésben való bizonytalansága, a pedagógiai kérdésekben való tájékozatlansága lehetett, s talán az is, hogy a formai, módszertani újításoktól nem látták veszélyeztetve a nevelési célokat. A helyzetet tovább bonyolította, hogy magát az élő neveléstudományt is liberális nézetek hatották át, és felfigyelt az „új iskola”-mozgalomra. Mindez nem csökkentheti azonban akár a szegediek, akár a Mester utcaiak érdemeit. Nem véletlen, hogy mindkét iskola tanári testülete a felszabadulás után zökkenőmentesen és nagyon eredményesen tudott a demokratikus iskola-reform szolgálatába állni.

Még egy megállapítást nem kerülhet ki a neveléstörténelem. Herbartot a reformpedagógia első nagy támadása igyekezett ugyan „lerohanni”, de az iskolai gyakorlatban sokkal szívósabbnak bizonyult, mint azt eddig a neveléstörténetírás megítélte. Ezt a gyakorlatot pedig senki sem fogta eddig vallatóra. A herbartizmus önmagát túlélte szerepéhez az is hozzájárult, hogy a pedagógusképzés egésze nem volt képes a modernizáló igényekkel megfelelő lépést tartani. Az oktatásügy világjelenségként jelent-

kező tömegessé válása, a demokratikus igények és követelmények feszítő ereje eleve gátat emelt a munka többletet, nagyobb szakmai kultúrát, körültekintést, gondosságot kívánó reformszándékoknak. Az oktatásnak is van egy vastörvénye: Az osztálylétszámok, feltételek és az alkalmazható módszerek korrelálnak egymással, s nagy létszámú osztályok esetében a változtatást vállaló pedagógusok energiái idő előtt felörlődnek. Herbart mindig elviselhető kompromisszumot jelentett, a tanár és a diák számára egyaránt. Páratlanul hosszú utóéletéhez az is hozzájárult, hogy a tanítási órát nemcsak rendszeressé, hanem ellenőrizhetővé is tette, s azt a hiedelmet keltette, hogy a vallás-erkölcsi nevelés egyszerűen intellektuális, oktatási feladat. Mindahányszor a korszerűbb, pszichológiai, szociológiai, pedagógiai antropológiai és egyéb interdiszciplináris kutatási eredményeket hasznosítani kívánó nevelési-oktatási gyakorlat valamilyen oknál fogva nem alakulhatott ki (nem kellően képzett pedagógusok, a szelekció és differenciálás egyoldalúan oktatáspolitikai megközelítésé, elégtelen feltételek stb.) a reformok késedelemre, legjobb esetben kompromisszumra kényszerülnek.

A herbartizmusnak a felszabadulás után is megvan a hazai története. Amikor a szocialista didaktika törekvései még képlékenyek voltak, a régiek meg elbizonytalanodtak, e légüres térben, a tömegessé váló képesítés nélküliek, esti és levelező kurzusokon „alulképzettek” körében a formális fokozatok jelentették az egyetlen biztos fogódzót, a reális lehetőségeket, a kényelmesekek számára pedig a mesterségbeli rutint.

(Vége.)

JEGYZETEK

[4] Vö. Csongrád Megyei Levéltár: Áll. Plg. Isk. Tanárképző Főisk. iratai, 1929—30., 33—34. évi kv., 503., 508. lapjával stb.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kézírataikat *a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Április 4. útja 6.* Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettes sortávolsággal gépelt formában, normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószám lakcímüket, beosztásukat és személyi számukat*, mert nélkülük tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem örzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A szerkesztőség