

Pedagógiai béke.

A Nevelésügyi Szemle 1938. évi 2—3. számában *Kemény Ferenc Pax paedagogica* c. értekezésében felhívja az új nevelési mozgalom magyar képviselőit, hogy forduljanak magukba célkitűzéseik megbírálására, higgadjanak le támadó lendületükből, mellőzzék a méltatlan eszközöket, kössenek egyességet a valósággal és békét a régi iskolával. Kezdődjék „az eszmék és érvek latbavetése útján lovagias mérkőzés . . . a gyermek, a szülők, a társadalom és haza érdekében szükséges megértés” előmozdítására. [*P. p.* = *Pax paedagogica*, 66.]

I. Az így megjelölt komoly és korrekt munkamódot a magyar új nevelési mozgalom nem mérkőzésnek, hanem — eddigi magatartásához híven — összedolgozó módszernek fogja fel. Szükségesnek látja azonban, épen a *P. p.* megállapításai miatt, hogy bizonyos *gátlásokat* elhárítson az útból. Lényegükben *optikai csalódások* ezek. Legáltalánosabb köztük az, amely az új nevelésben „az újnak, a divatnak vonzóerejét” látja. [*P. p.* 65.] Holott e mozgalom a mult nagy nevelőihez kapcsolódik; amit ők elvben és gyakorlatban lefektettek, ahhoz keresi a társadalom mai formájában található megfelelő eszközöket, s céljaik valósgbaültetésére egymás mellé rendelni igyekszik az összes nevelő tényezőket: tanítót, szülőt, orvost, pszichológust, társadalmat. Az új jelző esetleges csupán, nem a lényegét fejezi ki. „Az eszmények, melyek felé az Új Nevelés útja halad, nem újak, mint ahogy nem újak az igazság, szépség és jószág örök értékei, amelyekből fogantak” — írja *Baloghy Mária* a *Jövő Utjain* beköszönő cikkében. [1926. I. 1.] *Nemesné Müller Márta* a maga iskolájával kapcsolatban ki is emeli, hogy „épen az újszerűség keresése soha egy pillanatra sem volt célja vagy kielégülése” [A *Családi Iskola* 11.] Erősíti *Somogyi József* bírálata is, amelyre a *P. p.* hivatkozik: „A munkaiskola hirdeti, hogy régebben is voltak jó tanárok, s a gyökerei századokra nyúlnak vissza.”

Az is felületei vonás, hogy az új nevelés a régi iskola „ellensége.” Hiszen a nemes konzervatív körök is állást foglalnak ellene. Midőn *Balogh József* beszámol a 75 egyetemi tanár „lesujtó” válaszáról, amelyet a Magyar Humanista Gimnázium Hívei Egyesületének kérdőpontjaira adtak, ebben összegezi az eredményt: „Ha tehát ez anket helyes képet tükröz, s az egyetemi tanároktól felhozott bajok csakugyan megvannak, azért a középiskola viseli a felelősséget. A boldogabb magyar jövő épen ezért a jobb magyar iskola kérdése.” [Magyar Szemle. I. 263.] A *P. p.* is elismeri, hogy ez elégedetlenség „világjelenség.” [68.]

Mélyebb dologról van tehát szó, mint negatívumról vagy újszerűségről. A társadalmi fejlődés vissza nem fordítható menete hozta magával az új nevelés fázisát. Erre utal *Nemesné* beszámolója a cheltenhami kongresszusról. „Mégis volt valami sötét kísérője a hangulatnak. Sokakkal együtt úgy éreztük, hogy rikoitozó gúnynak hangzanak azok a beszámolók, melyek nevelési gondolataink előretöréséről hoztak hírt. Mert bár igaz, hogy számos eszménk, melyet nemrég még forradalmi-nak tartottak, megszokott valósággá és nem egyszer elkopott közhelyé

lett, mégis a kor képe leverőbb, mint valaha. Az alkotó szellemi erők nem tudtak megküzdeni a romboló erőkkel. ... Ez a kongresszus önvizsgálatra készítetett bennünket. S az önvizsgálat eredménye az volt, hogy nagyon is szükség van a mi embereszményünk kialakítására. [Magyar Paedagogia 1937. 193.] A teljes összefüggést kell tekintenünk s akkor láthatjuk, hogy bizalmunk az új nevelés erejében egyre erősödik, míg a *P. p.*-ben idézett részletek [66.] töredékességük miatt a beszámoló állításaival ellenkezőt látszanak igazolni.

A külszín lefejtése után jutunk az új nevelési mozgalom lényeges meghatározó jegyeihez: hogyan lehet a gyermek biológiai és lelki egyéniségének alapján, érdeklődésének felhasználásával, fejlődésének belső törvényei szerint megnövelni lelki erőit, kinevelni a szociális embert, aki a mozgásában tekintett társadalmat szolgálja, a jövőért felelősnek érzi magát, a szellemnek a társadalomban való felsőbbtségét őrzi és fejleszti. E középpont körül azonban szétágaznak az irányok, a kísérletező-kutató munka területe, feltételei, eszközei s módszerei szerint. Ebben a széles skálájú munkában kerekén 100,000 iskola dolgozik: vannak benne igazolt valóságok, mai túlzások, holnapi igazságok, tények, melyeket az elméleti bíráló halálraítélt, azonban a gyakorlatban életerősöknek mutatkoznak; vannak föltevések, hibák. A távolból szemlélők jóhiszeműségük mellett is a szembeszökőbb hibákat látják még hol itt, hol ott. Ezekből raknak össze egy mozaikképet, s vonásait mint tipikusakat átviszik bármelyik új iskolára, mindegyiket felelőssé teszik mindegyikért — mintha az új nevelési mozgalom osztatlan egység volna.

Igy állapít meg átviteles jegyeket a *P. p.*, a magyar új iskoláknál is, kifejezettebben a *Családi Iskolánál* és az *Új Iskolánál*. Mindkettő és a *Jövő Utjain* folyóirat az *Új Nevelés Ligájához* tartoznak. A Liga azonban nem fogja át az összes irányokat, mellőzi azokat, amelyek célkitűzésükben, eljárásaikban élesen szakítottak a multtal, erősen aktívak és szabadok*) vagy amelyek az iskolát a politika eszközüvé akarják tenni. A *P. p.* is hangsúlyozza, hogy a Domokosné féle „Új Iskola“ nem azonos a nyugati és északeurópai „új iskolákkal.“ [65.] A magyar új nevelési mozgalom erősen mérsékelt árnyalatot képvisel. „Az új iskola útja nem a forradalom, hanem a csendben építő munka útja,“ [J. U. = *Jövő Utjain*. 1926. I. 3.] „A csendes és nemes munka szolgálatában indul el“ az *Új Nevelés Ligáját* képviselő folyóirat [U. o. I.] Tudatosan kerül a vitatkozást, mert nehezebbnek, de gyümölcsözőbbnek vallja a munkaeredményeket. Hiába keresnök 13 évfolyamában a támadó cikkeket, még inkább „a személyes hiúságot és túlfűtött becsvágyat, a tekintély és presztizs-kérdését, sőt a propaganda és reklám igénybevételét... a pedagógushoz vajmi kevéssé méltó segítő eszközöket.“ [P. p. 66.] Hogy végezett munkáikról, eredményeikről beszámolnak az új iskolák, oly természetes és jogos, mint hogy minden iskola beszámol arról Eltesítőjében, vagy közleményeket ad le helyi újságokban, napilapokban, folyóiratokban. Egy mozgalomnak, amelyik utat akar mutatni ez nemcsak joga, hanem kötelessége is.

*) Ez csupán leíró megállapítás, de nem értékítélet a kívülálló irányokkal szemben.

Arra a vádra sem szolgált rá a magyar új nevelés mozgalma; hogy „egyedül üdvözítő voltához makacsul ragaszkodik. [P. p. 67.] Áll rá is, amit *Imre Sándor* a Jövő Útjain-ról megállapít a jubileumi számban: „Sohasem mondta, hogy az egyedül lehetséges utat mutatja meg és azt sem mondta, hogy eddig csupa tévelygők jártak előtte. A javítás szándékát megbecsülte mindenkiben s ezzel magához vett olyanokat is, akik eredetileg nem tartoznak táborához.“ [J. U. 1935. 152.] Az pedig, hogy a tárcák, regények, színdarabok“ a tanszemélyzetet kipellengérezik“ [ami megtörténik más foglalkozási ágakkal is!] nem az új nevelés ténye, bár vele kapcsolatban említi a *P. p.* Új nevelési mozgalmunk nem személyek, hanem az őket is kötő rendszer ellen küzd. Ismeri a gyermeklélektan mellett a tanítólélektan, a foglalkozásból származó zavarok és hibák okait; keresi, hogy azok kiküszöbölését szorgalmazhassa. A magyar tanárok minőségét, odaadó lelkeségét elismerte és rámutatott, hogy milyen sok érték folyik el a tanbürokrácián.

„Az áldatlan testvérharc“ helyett valóságosabb kifejezést alkalmazunk, ha az új nevelés áldásos határáról beszélünk. Ez okozta, hogy az elemi oktatás megújult, a polgári erőfeszítéseket tesz, hogy cselekvés iskolájává fejlődhessen s hogy a középiskola sem „a régi könyviskola többé. A mai régi iskola magába szállt és önismeretre tett szert, engedett merevségéből és felocsúdott megkötöttségéből, a lassan lassan beszívárgott modern eszmékből magába olvasztotta, asszimilálta mindazt, amit a külső körülmények és belső viszonyok lehetővé tettek.“ [P. p. 67.] De az új bor ó tömlőbe került: a régi keretek lazultak. „A beszívárgás“ pedig azt jelenti, hogy az új nevelés töredékeiben érvényesült. A felemás állapot a legjobb szándék mellett is sokszor kárra fordult, tévedés, bizonytalanság, zavarodás származott belőle. Ezért ütköztek nehézségekbe s tettek rossz tapasztalatokra szert „az új vizeken járó“ tanítók. Az új iskolák azonban túlküzdötték rajtuk magukat. Ma már optikai csalódás csupán, hogy „a merőben a tanulók érdeklődésére hivatkozó és támaszkodó szabadosságnak“ nyitnak tág teret. [P. p. 67.]

Herbart gondolatát mélyíti el az új nevelés, csakhogy nem az általános, hanem a gyermek *fejlődő* érdeklődésére épít. Az érdeklődés értékítélet, a tárgy fontosságának kifejezése. Csak azt ragadja meg és őrzi tartósan a lélek, még ha külső akarat rendel is elé, amiben belső szükséglet kielégítését érzi. Egyben a lélek mozgásiránya is az érdeklődés: önként indul oly ismeretek után, amelyek gyarapodását is szolgálják. Amit érdeklődéssel ragadunk meg, szellemi tulajdonná tesszük, a többit ideig-óráig raktározzuk emlékezetünkben. Épen a munka fokozottságát, alaposágát jelenti az érdeklődési alap. Ha a gyermek ismeri feladata célját, érzi szükségességét, s azt, hogy nem múlja felül erőt, teljes aktivitását viszi munkájába.

Helytelen tehát az érdeklődést köznapi értelemben venni, s a tanulás szétszóródó esetlegességére következtetni belőle. Az egységet, összefüggést, rendet megteremti mindegyik új iskola. *Domonkosné Új Iskolája* a megélt ismereteket a kezdéstől a célíg terjedő nagy egészbe fogja össze, s a tanév munkáját is szintézisben állítja a tanulók elé. *Nemesné Családi Iskolája* láncszerűen kapcsolódó project-ekkel dolgozik, a gyer-

mekkel közösen tervezi meg a tanítás-menetét.

A tanító ügyes rendező, a tanulást feladatokká és megoldásokká szervezi. A feladattal feszültséget hív elő a gyermekben. Ennek levezetésére indul meg a tevékenység, közben a gyermek szívesen feszíti meg erejét. A megoldással a feszültsége levezetődött, kielégült, célt ért, befejezett egy pontosan határolt munkát: érzi az alkotás örömét. *Erről* beszél az új nevelő, nem pedig a mulatságról. Értékeli és használja a játékot, mert biológiai serkentő hatása van, előmozdítja a szellem általános fejlődését, gyakorolja a speciális működéseket, levezeti a szociálisan káros ösztönöket, fegyelmez. Azonban a közvélekedéssel ellenkezően: nem a tanítást súlyesíti játékká [P. p. 68.], hanem a játékot fokozza munkává. „Nincs igaza annak, aki az új elvek szerint irányított iskolai munkát játéknak bélyegzi. Mert ez nem játék, hanem komoly munka, csak hogy ezt a munkát nem a felnőtt ember mértékével, hanem a gyermek értékmutatójával mérik.“ [Loczka Alajos: *Isko'a és élet a nevelés új útjain. 10.] A P. p. kívánja, hogy a népiskolában is „mérsékelt“ helye legyen a játéknak. [67.] Úgy is van. „Nem minden tanulás történik játékos eljárásokkal. Nem mintha nem lehetne minden területen megfelelő játékokat találni, de mert pedagógiai szempontból nem lenne helyes e tekintetben kizárólag csak játékokra támaszkodni.“ [Nemesné: Családi iskola. 144.]*

S ha a P. p. úgy látja, hogy „a romantikus pedagógia hívei fenn hirdetik, hogy az ő iskolájuk merő öröm és játék, ami már súrolja a... pedagógiai demagógia határát“, s hogy ezzel szemben „a növendéknek tanulnia kell, hogy biztos és rendszeres ismeretekre, önfegyelmzésre és a tekintélyek tiszteletére van szüksége“ [67.] — elvre és eredményre hivatkozhatunk. Az új iskola is célul veszi, hogy pontosan megadja „a társadalmi életben szükséges minimális tudásanyagot.“ [Nemesné; *A munkacélok szerepe a Családi Iskolában. J. U. 1926. II. 11.] Dr. Hermann-Cziner Alice és dr. Lénárt Edith* pedig 10 évi programmszerű munkával hasonlították össze az Új Iskolában, a Családi Iskolában, Budapest legjobb 2 magán és 1 községi iskolájában a tanulók színvonalát, munkaeredményét. A vizsgálatok összegezése igazolja az új iskolákat a váddal szemben. „A modern iskola hatása“ ugyanis általában ott mutatkozik, ahol az elmélyedni-tudás, logikai észjárás, az önálló kritika — akár intellektuális, akár erkölcsi téren — a szemléletes látás, a tények sokoldalú megfigyelése, a szabad fantáziatevékenység, végül a munkakvalitások [kézügyesség, munkatempó] játszanak bele a teljesítménybe. A normális iskola növendékei verbális feladatokban tűnnek ki, megadott tartalmakat megtanulnak ügyesen, rutinosan felhasználni, huzamosan képesek nem lankadó figyelemmel dolgozni és munkájukat pontosan, rendszeren végzik.“ [Az új rendszerű tanítás eredményei. J. U. 1933. I. 101.]

Elmélyedni-tudást fejleszt az új iskola, mondja ez idézet. Ez magában foglalja a P. p. által követelt önfegyelmet is. Az új iskolák munkája abban áll, hogy előhívják az érdeklődést: a tanuló beleéli magát feladatába, gondolkodik, megfigyel, bírál, mérlegel. Ez pedig nem csupán értelmi, hanem akarati tény is; maga a belső fegyelem, amely he-

lyettesíti a külső fegyelmezést. Hogy a gyermekek magukban is fegyelmezetten dolgoznak, ha a tanító távol van, arról híres *Boschetti* vidám iskolája, láttam *Freinet* Vence-i intézetében, említi a maga tanulóiról *Nemesné*. [Családi Iskola 375.] Természetesen ez a magatartás az új iskola nevelésének eredménye. „Az új nevelés fegyelme nem abban áll, hogy leveszi a kezét a gyerekekről, hanem az akarata nevelésében, egyéniségének tiszteletében s vele szemben igazságosságunkban” — állapítja meg *Boschetti*. [Fegyelmezés a gyermek szabadságának elnyomása nélkül. J. U. 1932. 176—179.] *Ferrière* az Új Nevelés Ligájának locarnoi kongresszusán [1927], ahol a központi tárgy az volt, hogy mit jelent a szabadság a nevelésben, kifejtette, hogy a fegyelem abban áll, hogyan vezetjük el a gyermeket az énző és önző gondolkodástól a szolidarizmusig s a szabadságig, amely több, mint általános műveltség, a neveltség és műveltség összetétele, tudatos és önkéntes alárendelés. S ha mindezek mellett mégis fegyelmezni kell, az új nevelés fegyelmez. Azonban nem „fűlhúzással”, mint Gyurkovics Milán ajánlja [P. p. 67.], hanem a „megértő lélektan” jegyében, mert „a türelem és a derű jegyében a legtöbb felmerülő bajt könnyen el tudjuk intézni.” Általában „mindennél fontosabb a fegyelmezésben a nyugalom és abszolút következetesség.” [Nemesné i. m., 377.]

Az új nevelés a fegyelmezés jegyeit, amelyek magukban foglalják a tekintély körvonalait, nem vetette el, hanem újra fogalmazta. „Biztosnak lenni a dolgában . . . ez az a tekintély, amelyre a gyermeknek szüksége van, amelyhez fordul”, — mondja *Ferrière* idézett előadásában. Tehát a felismert belső érték előtt való önkéntes meghajlás. Az új nevelés ezzel a szilárdabb, valóbb alapú tekintéllyel helyettesíti a külső, követelt, felületi tekintélyt. Ezt az értelmezést hangsúlyozza *Olasz Péter* most megjelent könyve is. „Az önként választott tekintély olyan vezető, aki nem hivatali helyzetének, hanem kimagasló egyéniségének tekintélyére támaszkodhat. Szívből kíván a fiatal ilyen vezetőt. [83.]” „Ha a felnőtt a tekintélyt ellenszenvesen képviseli és olyasmibe avatkozik, amihez „nincs szava”, a praepubertáskori gyermek ellenszegül.” [79]. A védekezés, [ellenmondás, dac, szökés] csak a tekintély bizonyos képviselőivel szemben [a pusztán előljárókkal szemben] mutatkozik. [83.] Ez a magyar új nevelés álláspontja is; tehát alap nélkül hiányolja benne a *P. p.* a tekintélyt.

Eddig azokkal a kifogásokkal foglalkoztunk, amelyek azt a lát-szatot keltették, hogy az új iskolákban leszallt a nevelés, tanítás célja és szintje. Ezzel szemben van a *P. p.*-ben egy másik vádcsoport, amely túlfokozott követeléseket hibáztat.

II. Leszámol azzal a balvéleménnyel, hogy az iskola „mindenható”. [69.] Ezt a hitet nem tulajdonítja kizárólag az új nevelésnek. Ennek nincs is mereven egyöntetű felfogása sem az iskola hatásáról, sem a nevelés lehetőségéről. Az optimisták, mint *Ferrière*, vélik, hogy ha megvalósulhat az új nevelés, át fogja alakítani a világot. A szkeptikusok látják, hogy az iskola és nevelés a társadalom függvénye s ugyanazokat a módszereket, ugyanazt a lélektani alapvetést ellentétes célok szolgál-tatába állítják. A politikai reformátorok, korunk forradalmárai, hatal-

mukba kerítik a gyermeket, hogy jövő szándékaik engedelmes eszközévé tegyék“ — állapítja meg *Montessori Mária*. — De abban, hogy minden irány magához ragadja a nevelést, iskolát, kifejeződik ezek társadalomformáló hatása. Akarja ezt az új nevelés is, annyival inkább, mert a nevelés valójában nem alkalmazás a jelen viszonyokhoz, — hiszen azok félmulttá vagy multtá lesznek, mire egy nemzedék nevelése befejeződik, — hanem a jövőre való előkészítés. Azért szervezik az új iskolák munkájukat életközösséggé, társadalmi folyamattá, hogy benne és általa kifejlődjenek a teljesértékű, cselekvő, szociális egyének, akik tudatosan, kritikával és felelősséggel vesznek részt egy igazságosabb és magasabb színvonalú társadalom kiépítésében, a szellemi folyamatok gyarapításában.

Ez a célkitűzés valóban magas, de nem „csodaváró“. A nagyobb feladattal párhuzamban áll az, hogy „az *Új Iskola* alapításának évében... gyermektanulmányi ismerettel bíró tanítókat keresett, kísérletezésre és kezdeményezésre született nevelőket.“ [P. p. 68.] Laboratóriumi munkájára különleges erőket válogatott össze. Ilyenekkel a kísérleti új iskolák el tudják látni magukat. Nincs ok az aggodalomra, „honnan vegyünk sok ezernyi... eszményi tanerőt?“ (P. p. 68.) A régi iskolák tanáraival szemben az az új nevelés álláspontja, hogy ha „a pszichológia és pszichológizálás önmagában még nem nevelés“, s van „rátermett nevelő“ is [68], viszont pszichológia nélkül nincs nevelés, azáltal tudatosítani kell az ösztönösen jó nevelő munkáját és segíteni azét, aki nem született, művész pedagógus. A tanítónak sokféle egyénisége, beállítottsága, érdeklődése, képessége van, munkája menetét ezek szerint kell irányítani. Nem kívánható tehát, hogy ezek kárára mindegyik gyermekpszichológus szakemberré képezze ki magát. De mindegyiknek tisztában kell lennie e tudomány alapelveivel, sőt egy bizonyos tájékozottsággal rendelkeznie. A továbbiakra aztán az iskolapszichológus van hivatva. Ezért óhajtja az új nevelés, hogy minden iskolánál szervezzék meg ezt az állást, ha szükséges, többes számban is.

A tanítás pszichológiai felépítése sejteti, hogy nem „jellegzetes törekvése“ az új nevelésnek a csúcsteljesítmény, mint a *P. p.* megállapítja. [69.] A versenyszellem, amely ma birtokába vette a köznevelésünket, a régi iskola terméke. Ugyancsak az a szaktanárok „minél több“ jelszava is. Ezek illenek a régi keretek közé, melyekben a tananyag áll elől, a felhalmozott ismeretek mennyiségét mérik a vizsgálatok, s a távöltartó szelektálás a feladatok egyike. Ellenkeznek azonban az új neveléssel. Ez ugyan arra törekszik, hogy szabadabb, gazdag, sokoldalú, alkotó egyéniséget fejlesszen ki, azonban a túlkorán darabokra tört szakfárgy tanítás helyett életegységbe ágyazott tudást céloz, egész munkájában a gyermekből indul ki, képességeit bontakoztatja a fejlődés ritmusa szerint, s az optimális eredményt nem a gyermek fölött függő *kell*-hez, hanem a benne adott *lehet*-hez méri. Minden rábízott gyermekkel szemben felelősnek érzi magát. Nem szelektál, nem nevel vezetőket, kiváltságosokat, ezért még a tehetségesek külön iskolájával sem rokonszenvezik, mert kasztalakulást lát benne. Ami előtte áll: a széles néprétegek szellemi felemelése. [A szellemet értelmi és erkölcsi szintézisnek fogja fel.] A tömeg kinevelését óhajtja, hogy eltűnjön a tömeg, mint „az

akarat cselédje,“ s helyébe álljon a szociálisan fejlett egyének összeműködő szervezettsége. Az egyéniséghez mért és a kollektív életformát előkészítő új neveléstől mi sem áll távolabb, miőt a „rekordok“ keresése. Ha az *Új iskola* mult évi Értesítője szentek és hősök kineveléséről beszél, az részint alkalmazkodás csupán retorikus korunk — külföldön és itthon sokat ismételt — célkitűzéséhez, másrészt nem vonatkozik minden növendékre. Amint a régi iskola sem akarta valamennyi tanulóját akadémiai taggá nevelni, noha a tudósnevelés magas eszménye lebegett előtte.

A faji és nacionális gondolat nemzetközi áramlásában különös nyomattékkal hangzik a *harmadik ellenvetés sorozat*: „az új iskola hívei ... nem számolnak eléggé a népjellemmel, a magyar stb. gyermeknek születésadta faji jellegével [69.] ... a külföldön itt-ott elért fényes eredményekre hivatkozva az ott bevált intézményeket saját országukban is rendszerint a szükséges módosítások nélkül meghonosítani igyekeznek.“ (70.)

III. Mindez vonatkozhatik egyes külföldi iskolákra, de a magyar új nevelésre nem. Ez ugyanis a magyar szellem kivirágzása, önálló alkotás, sokszor megelőzi a külföldi mozgalmakat. Így a tudományos kutatás jórészt *Nagy Lászlónak* köszöni „az érdeklődés alapvető vizsgálatát.“ (*Olasz Péter* i. m. 50.) Ő rögzítette le mint *Ferriére* is elismeri, a gyermek és ifjú lelki fejlődésének jellegzetes szakaszait, és feltalálta intelligenciájuk fokának megállapítására a nem beszéden alapuló kísérleti eszközöket. (J. U. 1935. 153.) *Nagy László* kutatásai és pedagógiai elgondolásai nemcsak eredetükben, hanem gyökerükben is a magyarságot, mégpedig a magyar szellem pozitívumát képviselik. (L. Nagy László: Az új nevelés pozitív alapjai. J. U. 1926. I. 11.) A magyar gyermek fejlődéséhez alkalmazkodva írta meg *Didaktikáját* (Bp. 1921.), s viszonyaink mértékére készítette *A magyar közoktatás reformját*. (Bp. 1934.) Ő alapította *Ballai Károllyal* együtt a föld első *Gyermektanulmányi Múzeumát*.

Nagy László fejlődési t'pusai sa 10 – 14 éves korra készített tanterve volt az egyik kiinduló pontja *Domokos Lászlóné Új Iskolájának*. De csupán az egyik, hiszen ez az intézmény nagyobb kort fog át: a 6—18 év közt terjedő életszakaszt, s elemi és középiskolát épített ki. Domokosné, mint „a bennünk teremtő egyetemes teremtés eszköze“ alakította ki az „élet éltető mezején“ az intuició tapasztalásain, s elmélyedő pedagógiai munkán át. A jobb és magasabb állandó keresésének szakadatlan mozgásában a külföldi új nevelés értékeit is szintézisbe olvastotta, de megfelelő egyéni módosításokkal. (L. Málnai Mihály: Az új nevelés eredményei Magyarországon. J. U. 1929. 121.) Úgy hogy *Kenyeres Elemér*, mint a közoktatásügyi minisztérium által kiküldött felülvizsgáló azt jelenthette 1929-ben, hogy „Az Új Iskola egyike volt azoknak az iskoláknak, melyek a legtöbb adatot szolgáltatottak a magyar gyermek lelki képének megrajzolásához. *Domokos Lászlóné: Az Új Iskola szellemi útvonala*. J. U. 1935. 176.) *Kerék Mihály* azt állapítja meg róla, hogy a növendékek megismerik a magyarság életkérdéseit, mégpedig a spontán érdeklődés felkeltésével az önnevelés módján is ... Az Új Iskola pedagógiai módszere képvi-

seli ma . . . azt a „helyes irányt, fiamyet sokkal szélesebb körben kellene alkalmazni, hogy a magyar fiatalság helyes magyar történelmi és sorsszemléletre tegyen zserét.“ (Egy leányiskola szociális érzéke. Magyar Szemle. 1937. XXXI. 275.) Ennek az intézetnek tehát nincs mit változtatnia a „békeszerződés“ 3. pontja szerint: „Külföldi példák, minták utánzása a pedagógiában . . . nincs helyén. (P. P. 71.)

A Családi Iskola *Nemesné Müller Márta* egyéni pedagógiai elgondolásának a fővárosi tantervhez és budapesti gyermekhez alkalmazott expressziója. Mikor brüsszeji iskoláját felállítva itthon alapít újat, megviaskodik az alapvető kérdéssel: „Hogy lehet az új nevelés eljárását a mi erősen központosított, — akkor még szinte óráról-óra megkötött — tanmenetünk mellett folytatni?“ S a *Családi Iskola* kiindulópontja ez lesz: ugyanúgy, mint Belgiumban „semmi esetre sem.“ (Nemesné i. m. 27.) A tanítást a magyar gyermek élményvilágához kapcsolja, tanítási egységeiben a magyar élet helyzetrajzát alakítja ki. (L. Nemesné i. m. A magyar nép élelmzése. 41: — Magyarország termőföld viszonyai. 49. — Magyarország ellátása iparcikkkel. 136. — A buza útja a kenyérig. 346.) Hogy a fővárosi gyermeket a magyar falu életéhez közel vigye, levelezést indít meg egy falusi iskolával, s a Családi Iskola növendékei karácsonykor ajándékot küldenek falusi barátaiknak. *Domokosné* a globális, *Nemesné* a Berthold Otto-féle olvasás-tanítást a magyar nyelvhez alkalmazza (i. m. 239—49.), s kidolgozza a magyar nyelvtanítás játékos módszerét: *Nyelvtanm:sék és vig nyelvtanórák.* (1929.) Ha mindezek mellé állítjuk, hogy Nemesné a Családi Iskola eszmei kialakításában szervesen egybefogja „a székesfővárosi magyar tantervet“ és „a nemzeti kultúrértékekből mozaikszerűen összetevődő, s mégis számtalan szállal egybefűzött, jellegzetesen európai kultúrértékeket“ (i. m. 27.), akkor már 1914-ben megvalósulva látjuk azt, amit a *P. p.* sürget: „A legtöbben ma már nem a külső szervezeti formákat veszik át hanem a saját, nemzeti művelődési kincseiket itatják át az új szellemmel: a forma helyébe a lényeg kerül.“ (70.)

A magyar új nevelés harmadik vezető intézménye a *Save the Children Fund budapesti munkaiskolája*, a rendszerében dolgozó 16 iskolájával együtt, *Vajkai Julia Éva* önálló magyar viszonyokból kinőtt alkotása. 1920-ban, mikor még éppen nem ment érdemszámba a munkássággal foglalkozni, Vajkai Julia felismerte, hogy a magyar munkás munkaereje, egészsége, kultúrált színvonala a nemzeti vagyon szerves része. Igaz, az iskola anyagi alapja angol segély volt, de teljesen eredeti elgondolással kísérletezte ki a gyári munkásnevelés módszerét. Iskolája története a magyar nevelés egyik hősi fejezetét alkotja. (L. *Vajkai Julia: Népinevelés a gép szízázában.*)

A *jöví Utjain* eleitől fogva s állandóan kapcsolódott a magyar élethez. Néhány útjelző tanulmányutrá mutatunk rá: *Váradí József*: A magyar népfiskolái mozgalom megindulása. 1926. I. 28. — *Kiss József*: A gyermekanyag a falun. 1927. I. 22. — *Barabás Endre*: Falutanulmányozás a tanítóképzőben. 1927. IV. 18. — *Undi Mária*: Magyar népművészet az iskolában. 1928. I. II. — *Karácsony Sándor*: Az új nevelés lehetősége a magyar középiskolai gyakorlatban. 1929. 86. —

Tóth Endre: Ifjusági mozgalmak Debrecenben. 1930. 230. stb. Az új nevelés magyar folyóirata is részt vállalt abban, amit *Kemény Ferenc* szükségesnek tart: „a nemzet történelmi helyzetéhez és szükségleteihez alkalmazott nemzetnevelésben és nemzeti nevelésben. [P. p. 70.]

A bírálat valamennyi kifogása közül legvalóbbnak látszik az, hogy „ami jobbmódú szülők értelmileg válogatott gyermekeinek szerény osztálylétszám és pszichológizált tanerők mellett sikerülhet, az eleve nem járhat eredménnyel ott, ahol egy-egy osztályba összeverődött 60 és több tanuló.“ [71.]

IV. Feladatunk folytán mellőzzük azokat az új iskolákat, amelyek külföldön létesültek a társadalom mostohái számára. *Vajkai Júlia* magyar iskoláira hivatkozunk. Inségtelepek elhanyagolt, utcára vetett gyermekeivel dolgozik, akiknek gyakorlati intelligenciája, minden magasabb ambíció nélkül van. A tantestületet a véletlen állította össze menekült állami tanerőkből, kezdő tanítónőkből. Maguk is a körülmények parancsára alakultak, fejlődtek. Kényszerültek elhagyni a tilalmak, büntetések fegyelmét s rátérni az örömmel végzett, kielégüléssel járó alkotás módszerére, az egyéniséghez szabott munkára, a csoportrendszerre, az önkormányzásra. Nem állt rendelkezésükre az osztályozás eszköze, sem a mu'aszások büntetése. Hiszen a lányok sokszor szüleik tilalma ellenére mennek az iskolába. Együtt voltak az összes gátló tényezők, kivéve azt, hogy az osztálylétszám 30—35. S a rövidesen 20 éves iskola igazolta az új nevelést, a pszichológizálást és a szociálisan szervezett iskolatársadalmat, oly körülmények között, amelyek elméletben „eleve kizárják a sikert.“

Nemesné is azért számol be a *Családi Iskola* munkájáról, hogy meggyőzze a tömegiskolák tanítóit, rávezesse őket az új nevelés útjaira. Az eredmények már megérték rá. S a „kísérleti iskolának sohasem lehet az a célja, hogy korlátozott, a tömegben elenyésző számú gyermeknek juttasson kedvezőbb nevelési feltételeket. S a kísérletező abban, amit munkájában jónak lát, méltán szeretné nemzetének minden gyermekét részesíteni.“ [l. m. 9. old., továbbá a *Családi Iskola* munkamete és a tömegiskola c. fejezet, 422—433.]

Az átvételnek feltételei vannak. Épen azért küzd az új nevelés az iskolai viszonyok megjavításáért, ami főbb vonásaiban a létszám csökkentése, az anyagfeldolgozás szabaddátétele, az órarend rugalmassá tágítása, a berendezés racionalizálása, a tanítói egyéniség jobb meghecsülése, a tanítóképzés elmélyítése és megújítása. Nem versenytárs tehát a magyar új nevelés, amely el akarná venni az állam és közületek által fenntartott iskolák kenyerét (P. p. 71.), hanem jobb körülmények között élő rokon, aki jószívvel osztja meg gazdagságát atyjafiaival. Nincs miért békét kötnie. Sem a kikristályosodás állapotába nem jutott még, nem merevedhetik meg kompromisszumokban, hiszen sok megoldani való probléma áll még előtte, s társadalmi és szellemi életformáink a feloldás és újra szerveződés átmenetében vannak. Sem azt nem érzi, hogy „háborúskodott“. Egyszerűen segíteni akart, erre ezután is kötelezve tudja magát. Magyar képviselői „meggyőződésükért mindenkor az elvek tiszta fegyvereivel harcoltak — amint *Miklós Béla* állapítja meg

a cselekedtető oktatás híveiről — és . . . több elszenvednivalójuk volt és van ma is, mint a régi iskola híveinek.“ (Kath. Szemle 1938. ápr. 228.) Az elvek tiszta fegyvereinek harcát kívánja a jövőben a *Pax pedagogica*. Az új nevelési mozgalom nyugodtan vallja: ettől nem tért el.

Nánay Béla.

A német nyelv tanításának egyes kérdései és az új középiskola.

Az új középiskola a modern nyelvoktatásban a beszédkészség, nyelvérzék fejlesztésére, a gyakorlatiasságra nagyobb súlyt kíván vetni. Meg kell ezért állapítanunk, ami nélkül a kérdés meg nem oldható, hogy milyen fokú legyen a beszédkészség, vagyis milyen legyen az a stílus, amelyet felépítek a növendékben.

Hogy a stílust megállapíthassuk, kétféle tényre, illetve jelenségre kell figyelemmel lennünk. Az egyik az, hogy a nyelvoktatás az iskolában általában szűk korlátok közé van szorítva, a másik pedig, ami egyébként az anyanyelv stílusfejlesztésénél is általános jelenség, hogy van egy bizonyos határ, amelyen túl a stílusfejlődés főforrása az egyének veleszületett képessége. A nyelvi kifejezőmódnak vannak tehát olyan elemei, amelyek a stílusnak gerincét adják, amelyekben megnyilatkozik az azon a nyelven való gondolkozásmódnak lényege, vagy ha úgy tesszük: a nyelvnek szelleme, amelynek gazdagodása tehát az egyén képességeitől, majd pedig olvasmányaitól és élményeitől függ. Az a stílus pedig, amely magában foglalja ezeket az elemeket az egyszerű, beszélt stílus, vagyis az a stílus, amelynek birtokában megérthetem a komplikáltabb stílust, ha ezen a stíluson nem is tudom magam kifejezni. (A kérdéssel részletesebben foglalkoztam a Cselekvés Iskolája 1937–38. évi 1—2 számában megjelent cikkemben: A német beszédkészség elsajátítása és a stílus.)

A probléma legfontosabb része már most kétségtelenül az, hogy miképpen alakítjuk át ezt a stílust a legeredményesebben beszédkészséggé.

Hogy ezt megtehesük, először meg kell állapítanunk az egyszerű, beszélt stílusnak nyelvtani szerkezetét, majd azt a szókészletet, amellyel a szerkezetet felépítem, végül azt a tanítási módot, amely tömegtanításnál a legsikeresebb és a legkevésbé időtrábló eljárás.

A nyelvtani szerkezettel és a tanítás módjának egész terjedelmével itt nem kívánok foglalkozni, egyébként is összeállítottam nem régen megjelent munkámban: Hogyan valósítható meg a német beszédkészség elsajátítása az iskolában. Vizsgálódásom főképpen a szókészletre, vagyis az olvasmányok anyagára és a szavak begyakorlására, illetve a stílusépítésre vonatkozik.

1. A *olvasmányok anyaga*. A szókészlet vizsgálásánál felmerül az a kérdés, hogy pusztán csak gyakorlati szempontok, vagy pedig irodal-