

51596

51596

1961/4

MAGYAR PEDAGÓGIA



A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADEμία
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
FÖSZERKESZTŐ : DR. NAGY SÁNDOR



aj.

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXI. évfolyam — Új folyam, I. kötet, 4. szám.

A szerkesztőbizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, BARTHA LAJOS, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS
ÁRPÁD, NAGY SÁNDOR, RÉVÉSZ IMRE akadémikus, SZARKA JÓZSEF

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

SZARKA JÓZSEF: Szocialista munkaiskola	363
JÁKI LÁSZLÓ és VIGYÁZÓ GYÖRGYNÉ: A tanulók szociális és kulturális helyzetének összehasonlító vizsgálata egy vidéki gimnáziumban	374
SZOKOLSZKY ISTVÁN: Politikai nevelés Nyugat-Németországban	387
NÉMEDI LAJOS: Bessenyei György és a magyar nemzeti művelődéspolitikai	398
VÁG OTTÓ: Brunszvik Teréz szerepe az első magyarországi óvodák létrehozásában. (Dokumentumok)	417
NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete. (Tézisek és válasz.)	442
BÓKA LÁSZLÓ, ELEKES LAJOS és SZARKA JÓZSEF: Opponensi vélemények	454
A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága	481

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Egyetem pedagógiai tanszéke

A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható:
az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010.
MNB egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI
KÖNYVESBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZ-
PONTI HIRLAP IRODÁNÁL, Budapest V., József nádor tér 1. Telefon: 180—850.
Csekk számla: egyéni 61.257, közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta
nagyobb árusítóhelyein is.)

SZOCIALISTA MUNKAISKOLA

Kérdés: a jövő iskolájáról van-e szó csupán? Bizonyos értelemben s talán nagyobb részt igen. De nem gyökértelenül fog kialakulni a szocialista munkaiskola. Sok eleme már megvalósult, másokat éppen most alakítunk ki. Mai iskolai reformtörekvéseink (melyek szintén nem előzmények nélkül valók és eredményekre épülnek) végső célja éppen az, hogy a szocialista társadalmat méltóképpen reprezentáló s azt erősítő, továbbfejlesztési segítő iskolatípust alakítsunk ki. Ezt az iskolatípust legegyszerűbben és legtömörebben szocialista munkaiskolának nevezhetjük.

Milyen is lesz hát ez az iskola? Fantáziálni, utópisztikus elképzeléseket vázolni erről talán önmagában sem egészen haszontalan dolog. De nem ezt kell tennünk, hanem erőnkhez és lehetőségeinkhez mért tudományos előrelátással megrajzolni azt, ami — ismétlem — alapjaiban, csirájában ma is adva van.

Banalitásnak hat, ha azt írom, hogy a szocialista iskolát a szocializmus eszméi, mindenekelőtt a munkaszeretet szelleme fogja áthatni. Lényegében mégis ez a „banalítás” a megvalósítandó főfeladat.

Szándékosan nem tettem a szocializmus eszméi, valamint a munkaszeretet közé és köztűzöt. Nem egymásmellé rendelésről, hanem alárendelésről, pontosabban bennfoglalásról van szó. A mi körülményeink között a szocialista erkölcs alapvető (korántsem kizárólagos) tartalma: a munka, a munkaszeretet, a szocialista munkaerkölcs.

Az SzKP programtervezete a nevelés feladatai sorában, a kommunista ember tulajdonságainak sorában nem véletlenül teszi olyan fontos helyre a munkát, a szocialista munkaerkölcsöt. „A párt a nevelőmunka középpontjába állítja azt a feladatot, hogy a társadalom valamennyi tagjában kialakítsa a munkához való szocialista viszonyt.”¹ Ez a feladat azonban nem elszigetelten jelentkezik, hanem a kommunista öntudatra való nevelés teendőibe beágyazva.

Társadalmunk korszerű iskolája azonban nemcsak, helyesebben nem akármilyen munkaiskola, hanem *szocialista* munkaiskola lesz. A munkaiskola — hogy vulgárisan fejezzük ki magunkat — nem új találmány.² Ellenben tömeges megvalósulását illetően merőben új képződmény.

A továbbiakban a szocialista munkaiskola néhány jellegzetes — kibontakozóban levő vagy csak óhajtott — vonását kívánjuk megrajzolni. E „jel-

¹ Az SzKP Programja (tervezet). Kossuth Kiadó, 1961. 100. l.

² Ld. *Faragó László* tanulmányát: Munka — munkára nevelés — munkaiskola. Magyar Pedagógia. 1961. évf. 2. sz.

lemrajz" egyáltalán nem teljes, de nem is egészen ötletszerű. A néhány kiemelt vonás — hitünk szerint — a lényeges vonások közül való. Világos, hogy a szocialista jelző és a munkaiskola lényeges tartalmi vonásait kell keresnünk, a fogalmakat egymástól bizonyos mértékig elkülönítve, részben pedig egységüket, egymástól való feltételezettségüket felmutatva.

1. *Viszonyproblémák.*

Nem szándékom fontossági sorrendet jelezni az egyszerű és kényszerű technikai sorrendbe szedéssel, de talán a fontossági sorrendtől sincs távol, ha a viszonyok, a kapcsolatok minőségében jelölöm meg azt az újat, amely a szocialista munkaiskolát kell, hogy jellemezze.

A viszonyok, az emberi kapcsolatok minősége, politikai és pedagógiai tartalma, jellege határozza meg azt a szubjektív közeget, melyben az iskola sokrétű munkáját végzi. Egyre inkább úgy érezzük, egyre inkább erősödik az a felismerés, hogy — sok más lényeges tényező mellett — mindenekelőtt az iskola légkörének kell változnia ahhoz, hogy szocialista, tehát közösségi szellemtől áthatott, a közösségi erkölcsre épülő társadalomnak megfelelő iskoláról beszélhessünk.

Ez a felismerés tükröződött abban a vitában is, mely a hazai pedagógiai sajtóban zajlott arról a kérdésről: Otthon-e az iskola? A vita összegzéseként az oktatásügy egyik felelős funkcionáriusa egyéni hangú s gondolatgazdag cikkében foglalta össze mondanivalóját, melynek vezérszólama az volt, hogy a szocialista iskolában a pedagógusnak és a tanulónak *munkatársi* viszonyban kell lenniök.³ Természetesen ehhez hozzá kell tenni azt (talán hangsúlyosabban is, mint ahogy ez a szóban forgó tanulmányban történt), hogy itt *sajátos* munkatársi viszonyról van szó. Fennáll ugyanis a veszélye annak, hogy a helyes álláspont ilyen vagy olyan irányú eltúlzásával súlyos pedagógiai ferdtések következnek be. Láttunk erre példát a neveléstörténet folyamán a pedagógus tekintélyét feladó anarchisztikus szabad iskoláktól kezdve addig az állapotig, amelyben semmiféle munkatársi viszonyról nem lehet szó.

A viszonylatok közül tehát az egyik fontos láncszem a *tanár és a tanuló* viszonyának rendezése, megnyugtató kialakítása. Ahhoz, hogy ez a munkatársi viszony létrejöjjön, sok olyan feltétel szükséges, melyek közül egyesek elméleti felismerése s részben gyakorlati megvalósítása már folyamatban van. Szükséges, hogy a pedagógus is, de méginkább a diák az iskolát a maga és a társadalom számára *hasznos és szükséges munkahelynek* fogja fel, hogy nevelőnek és növendéknek közös céljaik legyenek. A felsorolást lehetne folytatni, de egyben felesleges is, hiszen közismert dolgokról, pedagógiai közhelyekről van szó. A leglényegesebbnek és a legaktuálisabbnak ebből a feltétel-komplexusból mindenesetre azt tartom — ismétlem — hogy a nevelés aktusában szerepet játszó partnerek az iskolát szükséges és hasznos munkahelynek fogják fel.

Ebből a szempontból is termékenynek ígérkezik az a gondolat, melyet ARATÓ Ferenc már említett cikkében felvet. Nevezetesen a pedagógus és a tanuló munkatársi viszonyának gondolata. Hadd szöjjük ezt kissé tovább.

³ Arató Ferenc: Legyen az iskola a gyermek második otthona. Köznevelés, 1961. évf. 12. sz.

Ma — tehát féllábbal a hagyományos iskolában; de féllábbal már a szocializmus iskolájában — az a helyzet, hogy a tanár egyoldalúan az oktatás és a nevelés tárgyának tekinti a tanulót. A tanár adja, a tanuló kapja, befogadja az ismereteket. Ez a szituáció *aktivitásra* készíti a tanárt és *passzivitásra* kárhoztatja a tanulót. Ez a dolog pszichológiai, didaktikai vonatkozása. De van egy erkölcsi, hangulati vonatkozása is. Ebben a viszonylatban ugyanis a tanár az adakozó, a szolgáltató, a tanuló az elfogadó, majdnem azt mondjuk, hogy az élőködő. Ezek természetesen túlzó, szándékosan polarizáló kifejezések.

Úgy vélem, hogy az általam felvetett munkahely-felfogás, s az ARATÓ Ferenc által sürgetett munkatársi viszony érintkezik egymással, s voltaképpen egyazon irányba való törekvést jelent. A munkahely ugyanis nemcsak a tanár, hanem a tanuló számára is munkahely. És fordítva. A tanár számára azt jelenti, hogy tevékenysége csak akkor értelmes, csak akkor valóságos, ha a tanuló — vagyis a munkatárs, a partner — vele halad, ha megérti törekvéseit, ha a tanuló „hozzáségíti” őt ahhoz, hogy munkája eredményes legyen. A tanár tehát nem elégedhet meg azzal, hogy „leadja” az anyagot, ezzel még nem végezte el munkáját. A tanuló pedig nem merítette ki kötelezettségeit azzal, ha letöltötte öt-hat óráját az iskolában.

Úgy gondolom, ebből is világos, hogy itt különböző problémák — nevezetesen az aktivitás, a tanuló, mint a nevelés és az oktatás alanya, a szocialista munkaközösség stb. — jelentkeznek, s végül is egy irányba mutatnak: az aktív munkatársi viszony, az eleven, pezsgő légkörű munkahely irányába.

Valószínűleg kísért az az aggály is, hogy nem mesterséges kérdésfeltevésről van-e szó? Hiszen eddig is voltak jó tanárok és kevésbé jó tanárok. Előbbieknél megfelelően alakult a tanár és a diák viszonya, utóbbiaknál pedig nem. Nem lenne helyes a kérdést így feltenni. Látni kell, hogy most *szemléletbeli*, elvi kérdésről van szó. A szemlélet változása alapján a tanár és a diák viszonyának elvileg és általános gyakorlati érvénnyel kell változnia, a szocialista kezdeményezéseknek tovább kell fejlődniök.

Gyakran konstatáljuk aényt, számtalan esetben sopánkodunk azon — humoristák élcélődésének is tárgya ez — hogy a tanár és a diák valahogy ellenséges viszonyban vannak, s ez a „háború” mintha törvényszerű és végzetes, elháríthatatlan lenne. Amíg tanár és diák lesz....

Mi lehet az alapja ennek az ellenségeskedésnek? Ha volt és ha van, akkor valamiféle *érdekellentét*. Ez az érdekellentét (kivételes eseteket nem tekintve) csak látszólagos lehetett. Alapja mindenesetre az a (hamis) felfogás, hogy a tanárnak érdeke az, hogy a tanuló dolgozzék, megfelelően viselkedjék, a tanulónak pedig az az érdeke, hogy minél kisebb erőfeszítéssel a lehető legjobb eredményt, értsd, bizonyítványt szerezze meg.

Felesleges bizonygatnom ennek a felfogásnak a helytelenségét, s a mi körülményeink között tarthatatlanságát. S talán az is nyilvánvaló, hogy a probléma pedagógiai megoldása összefüggésben van annak az általánosabb politikai, társadalmi, erkölcsi problémának a megoldásával, amelyet ideológiánk a közérdek és az egyéni érdek viszonyának és összeegyeztetésének problematikájában jelöl meg.

E kérdéssel kapcsolatos fejtegetések befejezéseként megjegyzem, hogy pedagógus és növendék szocialista viszonya csak azoknak a változásoknak a talaján alakulhat ki, amelyek szocialista társadalmunkban bekövetkeznek az emberi kapcsolatok területén. Ehhez persze hozzá kell tenni azt, hogy az

említett pedagógiai kapcsolat nem spontán terméke a társadalmi kapcsolatok fejlődésének, hanem pedagógiailag tervezett és céltudatosan elősegített tevékenység. Olyan nevelő funkciójú viszony, amelynek kialakítása ugyancsak nevelőmunkát igényel. Ezzel a többszörös kör be is zárul.

*

A „legtömegesebb” és legbonyolultabb viszonyproblémát a *tanulók egymáshoz való viszonya* jelenti. Ezt a bonyolult komplexust jelölhetjük és jelöljük is a *közösség* összefoglaló fogalma alatt, pontosabban a tanulók-közösség alatt. Megint csak közhelyekhez jutok el, mert jobbat és korszerűbbet nem lehet ajánlani és kívánni annál, minthogy az iskolák alakítsák ki tanulóikból a szocialista közösségeket. Ennek a feladatnak, s a megvalósításához vezető útnak nálunk is szerencsére egyre gyarapodó irodalma van. A tanulók egymás közötti viszonylatában jelentős és aktuális összekötő kapocsnak érzem a *munkaélményt*, valamint az érzelmi mozzanatok erősítését. A munkaélmény általános és tartós forrása az egyre öntudatosabbá és értelmesebbé váló tanulmányi munka, a tanulás. Különös színező erőt és intenzitást ad ennek a fizikai termelőmunkában való részvétel. Ennek nevelőhatásait már kezdjük vizsgálni, s a gyakorlati tapasztalatok az elméleti feltevéseknek megfelelően pozitív következményekre mutatnak. A munka csak akkor jár nevelési eredménnyel, ha *pedagógiailag megszervezett*.

Az érzelmek, az érzelmi nevelés a pedagógia „divatos” témái közé lépett. S nem indokolatlanul. Ezen a területen azonban még a probléma-feltevést sem érzem kielégítőnek. Túlságosan egy húron játszunk, helyesebben csak sopánkodunk azon, hogy a fiatalság érzelmileg szegény.

Véleményem szerint — többek között — az alábbi kérdéseket kellene megvizsgálnunk. 1. Meddig tart a tényleges érzelemszegénység és hol kezdődik a szentimentalizmustól való egészséges irtózás? 2. A különböző korosztályoknál milyen megnyilvánulási formái vannak az érzelmeknek? 3. Az érzelmi nevelés lehetőségei és módszerei.⁴

Mondanunk sem kell talán, hogy az érzelmi nevelés feladatait nem valami híg és általános szentimentalizmus jegyében kívánjuk megoldani. Nem is a „szeressük egymást gyerekek” kispolgári erkölcsének jámbor óhajai mentén. De nem lehet jogos aggodalom s némi riadalom nélkül szemlélni azt, hogy az ifjúság egy jelentős része (ne szépítsük: jelentős része) komoly és mély érzelmekre nem képes. Nevetségesnek tart olyan dolgokat, melyeken meg kellene hatódnia, hidegen megy el olyan dolgok mellett, melyek láttán lelkesednie kellene vagy fel kellene háborodnia, cinikusan viselkedik olyan dolgokkal szemben, melyeket éppen neki, az életben még el nem kopott, komolyabb csalódásoktól mentes korosztálynak fiatalokhoz illő „idealizmussal” kellene fogadnia. Egyszóval ismét és mi is csak sopánkodunk, soroljuk a fiatalság „bűnlajstromát”? Ezen valóban túl kell lépni. Ezért is javasoltuk, hogy legalább néhány kiemelt problémával, ha lehet, az érzelmi nevelés egész komplexumával felelősséggel és szívós elszántsággal szembe kell nézni.

Jól tudjuk azt is, hogy az érzelmi nevelés — egy szocialista nevelési rendszer keretei között — nem folyhat valamiféle semleges, vagy éppen

⁴ A teljesebb problematikára nézve ld. P. M. JAKOBSZON: Az érzelmek pszichológiája-c. művét. Tankönyvkiadó, 1960.

csak az érzelmek nevelésére speciálisan preparált közegben. A munkára és a munkában való nevelés a leghatékonyabb talajt biztosítja a tartós érzelmek kifejlődésére. Így fonódik össze a két általunk kiemelt feladat nemcsak időszerezésben, hanem pedagógiai egymásrautaltságban is.

A harmadik viszony-terület az *iskola és a szülői ház kapcsolata*. Helyesen bizonyult az oktatásügynek az a törekvése, hogy ezeket a kapcsolatokat minél inkább pedagógiai tartalommal töltsen meg, hogy az iskola és a szülői ház együttműködését elsősorban a gyermekek nevelése érdekében gyümölcsoztesse.

Továbbra is ezt a tendenciát kell erősíteni. Objektíve is az látszik valószínűnek, hogy az állam az oktatás és nevelés dologi feltételeit egyre hiánytalanabb mértékben biztosítani tudja és fogja, tehát a segítség nem ezeken a területeken kell, hogy jelentkezzen elsősorban, hanem a nevelési elvek és a nevelési gyakorlat összehangolása, az *együttes nevelés* formájában. (Ezzel természetesen nem kívánjuk lebecsülni a társadalmi anyagi segítség jelentőségét, mindaddig és olyan mértékben, ahogy arra szükség van.)

A szülői házzal való kapcsolat problémája kiszélesítve átmenetet biztosít az iskola és a társadalom kapcsolatának problematikájához. Itt is az a helyzet, hogy nem valami minden vonatkozásban eltérő, új kapcsolatról van szó, hanem annak kifejlődéséről, megerősödéséről, teljessé válásáról, ami csírájában, vagy kezdeti eredményeiben már ma is megvan. Szépen fejezte ki ezt a szükségletet, illetve követelményt az iskolareform Irányelveinek szövege, amikor arról beszélt, hogy az oktatási rendszer továbbfejlesztése, még tágabban, a nevelés: az egész társadalom ügye.

Az SZKP új programtervezete *társadalmi nevelésről* beszél. Ezt a gondolatot kifejteni, helyesen értelmezni a szovjet, illetve a szocialista pedagógusok, a szocialista neveléstudomány előtt álló feladat. Az azonban máris valószínűnek látszik, hogy az iskola és a társadalom kapcsolatainak továbbfejlesztése az együttes nevelés irányában kell, hogy haladjon, s végső soron ebbe az állapotba kell, hogy torkolljon.

A társadalmi nevelésnek — feltételezésem szerint — kettős arculata van. Egyrészt jelenti azt, hogy az állami, illetve a társadalmi intézményes nevelés keretei egyre inkább bővülnek, a gyermekek egyre nagyobb számát s egyre hosszabbodó időtartamra fogadják falaik közé. A másik arculata azonban az, hogy a társadalom egyre *fokozottabb*, egyre *konkrétabb* és egyre *közvetlenebb* felelősséget vállal a felnövekvő nemzedék kialakulásért.

Ez a két tendencia természetesen összekapcsolódik, sőt bizonyos értelemben össze is folyik. Mindez összefüggésben van a társadalmi öngazgatás kifejlődésével, olyan viszonyoknak a kialakulásával, mikor természetes feltelezni a *társadalmi önnevelés* állapotát.

A szocialista munkaiskolában tehát olyan emberi kapcsolatok lesznek az uralkodók, melyek a fejlett, jól szervezett társadalmi kapcsolatoknak tükröképei s egyben alkotó részei is.

2. Munka az iskolában.

Az előbbieken az iskola *szocialista* jellegének néhány új vonását törekedtem felvázolni. Most meg kell ugyanezt tennünk a *munka*-iskola jelleggel kapcsolatban is.

Legáltalánosabban (és éppen azért kissé semmitmondóan) azt írhatjuk, hogy a szocialista munkaiskolában a tanulók *szeretnek és tudnak dolgozni*.

Ami az elsőt, az érzelmi viszonyulást illeti, az összefüggésben van azzal, amit korábban mondtunk, hogy t. i. az iskola szükséges és hasznos munkahely. S nagyon is összefüggésben van az emberi kapcsolatok milyenségével, az iskola légkörével stb. A második elemmel kapcsolatban arra kell ráirányítani a figyelmet, hogy mai iskoláink azért is túlterheltek, mert a tanulók feleslegesen fecsérlik energiájukat, nemcsak azért, mert felesleges dolgokat tanulnak, hanem azért is, mert nem tudnak *gazdaságosan* dolgozni, nem tudnak racionálisan tanulni. Erre természetesen meg kell tanítani őket. Erre viszont a pedagógusokat kell jobban felkészíteni.

Mikor iskolai munkáról beszélünk, elsősorban a hagyományos feladatot, a *tanulást* értjük alatta. Iskoláinkban azonban már ma is kiszélesedett a tanulás köre: fizikai termelőmunkára is előkészítjük tanulóinkat. Ez a feladat azért igényel különös figyelmet, mert tömeges iskolai gyakorlatunkban új mozzanatot jelent. S mert új mozzanat, járatlan út, számtalan nehézséggel, sőt buktatóval jár. A kérdés részletesebb taglalása helyett itt csak utalunk a probléma meglehetősen széleskörű irodalmára.⁵

Hogy a tanulók szeressenek és tudjanak (szűkebb és tágabb értelemben) dolgozni, ehhez számos *feltételről* kell gondoskodni. Az első ilyen lényeges feltétel, hogy értelmes, hasznos, korszerű, teherbíró képességeikkel arányban levő dolgokat tanuljanak. Ennek biztosítása mindenekelőtt *tantervi és tankönyvi* kérdés. Hisszük, hogy az elkészült és a készülóban levő tantervekkel a szocialista munkaiskolát készítettük elő. A tantervek után egyre inkább előtérbe kerül a korszerű tankönyvek kérdése.

Illetékes szerveink (kisebb mértékben a neveléstudomány) hasznos irányelveket, szempontokat adott a tankönyvkészítéshez.

E dokumentumok, illetve segédletek megfelelő elkészítése után egyre jobban előtérbe kerül a tanár *módszertani kultúrájának* kérdése, a módszertani hozzáértés színvonalának emelése. A színvonal emelésének iránya: az aktivitás elvének sokoldalú érvényesítése.⁶

A szocialista munkaiskolából remélhetőleg száműzve lesz az unalom, az érdektelenség és a sablon, de helyén marad, sőt fokozódik az ésszerű és a teherbíróképességgel arányos *erőfeszítés*. (Közbevetőleg jegyezzük meg, hogy a mi figyelmünket sem szabad, hogy elkerülje az a módszertani pezsgés, amely az utóbbi időben a szovjet iskolákban, illetve a pedagógiai irodalomban tapasztalható.)⁷

Szembe kell nézni a korszerű *szemléltetés* kérdéseivel, a hagyományos tanórán kívüli munkaformákkal, a *házi feladatok* hatékonyságának lehetőségeivel, a tankönyvekkel való bánás gazdaságos módszereivel.

Ez az iskola — jó értelemben — nyugtalan, mozgékony iskola lesz. A tanároknak és a tanulóknak le kell mondaniuk arról, hogy bürokraták

⁵ NAGY SÁNDOR: Köznevelésügyünk és hazai pedagógiánk új feladatok előtt. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959. é. kötetben. Akadémiai Kiadó. 1960. — V. SZTREZIKOZIN: Az új iskola módszertani kultúrája. Narodnoe Obrazovanyie. 1961 1. sz. — ARATÓ FERENC: Az általános iskola új arca. Köznevelés. 1960. 23–24. sz.

⁶ E témakörben a PTI egy munkacsoportja SZOKOLSKY ISTVÁN vezetésével fejt ki eredményes munkát.

⁷ Ld. K. MOSZKALENKO: Hogyan építsük fel a tanórát c. cikke nyomán kibontakozott vitát a Narodnoe Obrazovanyie hasábjain.

módjára a tanteremhez — katedrához és iskolapadhoz — legyenek tapadva s a hagyományos tanóra keretei közé legyenek zárva. Elfogadjuk FALUD Szilárd szellemes megállapítását, hogy az iskola nem ismeretközli hivatal Sokkal inkább eleven légkörű munkahely, műhely. A tanulók egyik hely ségből a másikba, a hagyományos osztályteremből a speciális munkater mekbe „vándorolnak” (remélhetőleg ehhez az objektív feltételek is fokoza tosan biztosítva lesznek.) Az iskola falai kitágulnak, a tanulók nevelőik ke együtt kilépnek az iskola épületéből: termelési gyakorlatokra, kirándulások ra megfigyelésekre mennek, társadalmi munkát végeznek, szórakoznak és szórakozva tanulnak.

Vajon nem a nagypolgári reformiskolák dinamizmusát idézzük és óhajt-juk ezzel a képpel? Semmiképpen sem, mert a szocialista munkaiskola ra többek között, de mindenképpen az is jellemző, hogy 1. ezek tömeges mére-tekben működő iskolák, 2. a szocialista pedagógia és közoktatás céljaitól vezérelt iskolák, meghatározott s ugyancsak szocialista tartalommal és módszerekkel.

Talán feltűnő, hogy túl sokat operálunk olyan kifejezésekkel, mint mozgalmasság, aktivitás, dinamizmus és ehhez hasonlók. Két feltehető aggálynak szeretnék némileg elébemenni.

Az egyik az, hogy ennyi dinamizmus, ennyi aktivitás nem fogja-e dezorganizálni az iskolát, nem fogja-e megbontani rendjét, kíváncs és szükséges nyugalma? Nem esünk-e túlzásokba, mikor ily nagy mértékben „mobilizálni” akarjuk az iskolát?

Ha fenyeget is ennek a lehetősége, reális veszélye kevésbé. Hosszú ideig ugyanis inkább a megcsontosodás veszélye áll fenn, semmint ennek az ellenkezője, hiszen kitaposott utakon szívesebben járunk, mert ezen kényelmesebb járni. De ha fellép is ilyen veszély, megvan arra a lehető-ség, hogy a szocialista nevelés elméletének iránymutatása mellett — elejét vegyük az esetleges torzulásoknak.

A másik kétely talán azzal kapcsolatos, hogy mennyire reálisak törek-véseink? Igaz, hogy ez nemcsak a munkaoktatás vonatkozásában vetődik fel s összefügg olyan anyagi, dologi feltételekkel, melyekről röviden még külön is kívánunk szólni. Itt pedagógiai, tartalmi és módszertani vonatkozásban kívánjuk szövegezni azt, hogy távol áll tőlünk az az elképzelés, mely szerint az iskola légkörének megváltozása, a módszertani kultúra színvonalának emelkedése gyorsan, robbanásszerűen, egyik napról a másikra fog végbe-menni. Önáltatás lenne erre gondolni. Világos, hogy ilyen bonyolult, sok-tényezős feladatnak a megoldása nem megy könnyen és gyorsan. Más dolog azonban valamiről eleve lemondani, s más dolog valamit *perspektivikusan* megtervezni és *fokozatosan* megvalósítani.

A szocialista munkaiskola legtöbb feladatára ez a „stratégiai terv” érvényes.

3. A foglalkozások aránya

A következő jellemző mozzanatot abban tudnánk megfogalmazni, hogy jelentékenyen megváltozik a „hivatalos” és „nem hivatalos” foglalkozások aránya.

Arról már esett szó — s ez minden bizonnyal az új iskola jellemzője — hogy a tanóra hagyományos formája elveszti monopolhelyzetét, hogy az

iskola falai, nem utolsósorban a termelőmunka bekapcsolásával, kitágulnak stb. Az új iskola amellett sokkal inkább kell, hogy építsen a tanulók *öntevékeny tanulására, önképzésére, önművelésére*, sokkal inkább kell, hogy fejlessze ezirányú készségeiket és óhajaikat. Ma még nem látjuk pontosan, hogy milyen mértékben és milyen formák között megy ez majd végbe. Két lényeges összefüggésre azonban szeretnénk ráirányítani a figyelmet. Az egyik a *túlterhelés* megszüntetésének kérdése. Vajon nem arról van-e szó, hogy amit sikerül (még hozzá nagyon keservesen és elszántan) a „hivatalos” tananyagból kiűzni, azt most vissza fogjuk csempészni önképzés, önművelés címszó alatt? Ha fenn is állhat ennek a veszélye, nem szükségszerű, hogy bekövetkezzék. Az önképzés ugyanis sugalmazott, propagált, de *önkéntes* tevékenység.

Az önképzés folyamán nagyobb mértékben előtérbe kerül az *érdeklődés*, s ez önmagában is megkönnyíti a munkát. Mi tehát úgy okoskodunk, hogy nem kell mindent az iskolában, illetve a tantervi anyagba belezsúfolva tanítani, hanem fokozottabb mértékben kell arra számítani, amit a fiatalság szórakozás, kötetlen és önkéntes tanulás során elsajátít. Ezekről az ismeretekről nem köteles az iskolának elszámolni, ezeket az ismereteket nem fogják osztályozni, mert ha ezt tennék, valóban az anyag, illetve a túlterhelés visszacsempészéséről lenne szó. De köteles vele elszámolni — hogy úgy mondjuk — a társadalomnak. Ennek megfelelően a társadalom végső soron számolhat ezekkel az ismeretekkel, ezzel a műveltségi állománnyal is.

Természetesen nem gondoljuk azt, hogy az önművelés teljesen spontán folyamat. Ezt irányítani kell, erre ösztönözni kell, s ehhez segítséget kell adni. Megvalósulásának színvonala nagy mértékben függ az állampolgári felelősségtudat s egyéb erkölcsi kvalitások színvonalától.

A másik lényeges összefüggés ugyancsak erkölcsi természetű. Arról van ugyanis szó, hogy az individualista magatartás fokozatos megszűnése és a kollektív szellem fokozatos erősödése következtében kialakulnak a társas foglalkozások és társas szórakozások különböző formái. S ezek jó alkalmat teremtenek a művelődéshez, illetve a művelődés bizonyosfokú irányításához, tervezéséhez, rendszeressé tételéhez.

Nagyon is vonzó lenne a szocialista társas élet és társas magatartás „tündérképeit” félig reálisan, félig ábrándosan megrajzolni. Igaz, az SZKP programtervezete a kommunista társadalom közeli perspektívájával nagyon is reális alapokra helyezi ezt az ábrándozást. Ezúttal mégis inkább csak arra az egy összefüggésre utalunk, hogy a fenti kérdés is igazolja, az iskola mennyire nyitott a társadalom felé, hogy alapvető problémái csak úgy vehetők fel a megoldás reményével, ha azokat a társadalmi fejlődés alapvető tendenciáinak irányába állítjuk, ha az iskolát, illetve az ifjúságot „kitesszük” a társadalom pozitív hatásainak, ha speciális pedagógiai terveinkbe belekalkuláljuk a társadalmi segítség kimeríthetetlen energiáit.

4. A pedagógus.

Az a körülmény, hogy a nevelés központi figurája, tiszteletteljesebben kifejezve ugyanezt, a nevelés központi tényezője a pedagógus, nem fog változni. Legfeljebb annyiban, hogy szerepe méginkább megnő.

A szocialista munkaiskola pedagógusát úgy tudnám jellemezni legrovidebben, hogy *hivatásszerető szakember*. Az összetétel mindkét tagjára egyforma hangsúly esik. A hivatásszeretet jelzi a „szakmához” való érzelmi,

szubjektív viszonyulást, a szakember pedig foglalta annak, hogy a pedagógus valóban szakember a maga területén. A pedagógusképzés és továbbképzés ezirányú teendőit itt nem kívánom érinteni. Ellenben szembe kell nézni azzal a kérdéssel, hogy vajon a pedagógus megterhelése hogyan alakul a szocialista iskolában? Azt mondhatjuk, hogy részben kisebb lesz, másfelől azonban nagyobb lesz. Hogyan kell érteni ezt a paradoxont?

Kezdjük az utóbbival. Talán nem is helyes és pontos azt állítani, hogy *nagyobb* lesz, inkább azt kellene mondanunk, hogy *más* lesz a megterhelés. Minden bizonnyal sokkal *tervszerűbb* és főleg, sokkal *intenzívebb* munkát kell végeznie. A tanulók aktivizálása, helyesebben az aktivitás elvének érvényesítése megkívánja a pedagógus maximális aktivitását is. A munkaformák sokoldalúsága ugyancsak megmozgatja és fokozottabban igénybe veszi a pedagógust is. Világos az is, hogy a nevelőnek nemcsak a tanításra, — hanem a tanítás eredményére is kell ügyelnie. Ha érvényesíteni kívánja az egyéni bánásmód elvét (a kollektíva keretein belül), ha felhagy az egyoldalú oktatásirányultsággal, ha nevel is, méghozzá tervszerűen és rendszeresen, egyszerűen, ha végre kívánja hajtani mindazt, amit az iskolareform a nevelőtől megkíván, akkor nem kevesebbet, hanem *többet* kell dolgoznia. Ez persze nem jelenti azt, hogy időben még jobban meg lesz terhelve. A fejlődés iránya itt is a munka *termelékenységének* emelése, azaz a ráfordítási idő csökkentése és a minőség javulása irányába kell, hogy mutasson. Részben emiatt lesz időben kevésbé megterhelve. Másrészt azért, mert minél inkább önállósítja a tanulókat, minél inkább kialakul körükben az eleven közösségi élet, a kezdeményezés, az önállóság, a tanár annál inkább tudja erejét és idejét további termékeny pedagógiai feladatok ellátására fordítani.

Az új iskolát mindig a maga komplex egészében kell szemlélünk. S ha ezt tesszük, akkor természetesen az értelmesen, korszerűen kiválasztott *anyag*ra gondolunk, fejlett *módszerekre*, megfelelő *felszerelésre*, dologi segédletekre. Mindez könnyíti a tanár munkáját.

A tanár munkastílusára az lesz jellemző, ami az öntudatos, fejlett kultúrával rendelkező dolgozókéra általában: önálló megoldásokra való törekvés, rugalmasság, kezdeményezés. Szakmai felkészültségéről volt szó, szocialista munkafegyelmét pedig feltételezzük és természetesen tartjuk.

Azzal, hogy az iskola falai kitárulnak, hogy azok közé beáramlik az élet, s hogy az iskola „kiáramlik” az élet felé — a pedagógus helyzete, viszonyai is megváltoznak. A nevelő a mainál nagyobb mértékben társadalmi emberré válik.

Hát nem volt az? Nem azt tűzték és tűzzük-e ma is feladatul, hogy az legyen? De igen. Nem arról van szó, hogy ebből a követelményből semmi nem valósult meg. A néppel összeforrott tanító a múltban is, ma is — társadalmi ember.

Messzire vezetne, ha most annak fejtegetésébe bocsátkoznánk, hogy a kizsákmányoló társadalmakban a pedagógus helyzete milyen volt, miképpen differenciálódott. Hogy a nép érdekeit a pedagógus végső soron az uralgó osztályokkal szemben képviselhette, s hogy milyen korlátai és következményei voltak ennek a progresszív magatartásnak. A dolog lényege mindenesetre az, hogy az osztálytársadalmakban a pedagógus társadalmi emberré válása csak *részlegesen és ellentmondásosan* valósulhatott meg.

Ezzel szemben a szocialista társadalomban — ahol a népi állam az iskolaügyekben is a dolgozók érdekeit képviseli — megvannak az *objektív*

feltételei annak, hogy a pedagógus — nem részlegesen és diszharmonikusan — társadalmi emberré váljék.

Mennyiben időszerű ezt a szocialista munkaiskolával kapcsolatban hangsúlyozni? Annnyiban, s erre már több oldalról rámutattunk, hogy a szocialista munkaiskola *általában* feltételezi a fejlett szocialista társadalmi viszonyokat, s egyben elő is segíti azok megvalósulását.

A zárt iskolai keretek fellazulása önmagában is arra készíti a pedagógust, hogy több ponton, változatosabb helyzetekben találkozzék, érintkezék a társadalommal. Még inkább bekövetkezik ez, ha *tudatosan*, pedagógiai célzattal törekszik erre, illetve ha ilyenirányú ösztönzést kap.

Nyilvánvaló, hogy a pedagógus érintkezni fog a termelő kollektívákkal, a társadalmilag hasznos munka szervezése során állami és társadalmi szervezetekkel, a társadalmi öngazgatás fejlődése, s az ifjúságnak abba való bevonása során különböző intézményekkel és társadalmi mechanizmusokkal. Egyszóval, egyre szélesebb terepen az iskola falain kívül eső társadalommal.

Volt és van is még némi bajunk azzal, hogy a pedagógusok társadalmi munkája nem mindig egybehangolt iskolai feladataikkal, hogy ez sok esetben elvonja őket a nevelő munkától. Úgy gondoljuk, hogy a társadalmi emberré válás az említett értelemben nemcsak intenzívebbé teszi a *homo publicus* tevékenységét, hanem pedagógiaibb jellegűvé és rendeltetésűvé is egyúttal. Persze minél inkább képes lesz maga a társadalom nevelőhatásait érvényesíteni, s a társadalmi nevelést kibontakoztatni, annál inkább elmosódhatnak az *éles* határok a társadalmi tevékenység és a pedagógiai rendeltetésű társadalmi tevékenység között.

5. *Dologi feltételek.*

Tagadhatatlan, hogy a szocialista munkaiskola egy sor anyagi, dologi feltételt is igényel. Hajlamosak is vagyunk arra, hogy ilyen irányú igényeinknek *túlzott* jelentőséget tulajdonítsunk, s úgy vélekedjünk, hogy amíg ez vagy amaz dologi tekintetben nincs biztosítva, addig nem lehet valamely pedagógiai feladatot megvalósítani, illetve megvalósításához hozzákezdeni.

Nem vitás, hogy bizonyos elemi feltételekre már az indulásnál szükség van. De a teljes apparátus megléte a pedagógiai munkának *nem sine qua non*-ja. Ezt nemcsak a kényszerű realitásérzék mondatja velünk, hanem nevelési megfontolások is. Nem lenne jó, ha az iskola, az ifjúság mindent *készen* kapna. Pedagógiailag az kívánatos, hogy a lehetséges dolgokat ő teremtsék elő, illetve, hogy ezek előteremtésében ő is közreműködjenek.

Hogy a szocialista munkaiskolának mi mindenre lesz szüksége, nem tudjuk, de nem is szükséges felsorolni. Bizonyos, hogy *korszerű*, a modern technika vívmányait hasznosító felszerelésre. Terveinkben ezekkel a szükségletekkel számot kell vetni. *Igényeinket* ezen a területen különösen szükséges összehangolni *lehetőségeinkkel*. A *merész* igények lendületet adhatnak a megvalósítás ütemének, a *túlzott* igények lefékeznek és irreálisak teszik azt. Bőlcseleked, azokon a pontokon előremenni, ahol leginkább és viszonylag könnyen lehet, s türelmet tanúsítani az objektíve nehezebben realizálható igényekkel kapcsolatban.

Elvi-pedagógiai megfontolásból még egy szükségletre szeretnénk felhívni a figyelmet. Már ma is tapasztalható, hogy nemcsak bizonyos eszközök, apparátusok hiánya akadályozza a hatékonyabb pedagógiai munkát, hanem

a nevelők helyenként tapasztalható idegenkedése, közömbössége a már *meglevő* apparátusok felhasználásával kapcsolatban. Fel kell tehát pedagógusainkat készíteni arra, hogy *kívánják és tudják* alkalmazni a korszerű iskola korszerű oktatási és nevelési segédeszközeit.

*

A szocialista munkaiskolának nem teljes képét rajzoltuk meg, csak néhány — jellegzetesnek vélt — vonását vázoltuk fel. Természetesen azokra a gondolatokra és eredményekre támaszkodva, amelyeket hivatkozásainkban is jelöltünk.

A szocialista munkaiskola tehát máris épül, szerveződik, alakul. Hogy gyorsabban, erőteljesebben és szélesebb mezőn fejlődjék, a gyakorlati kezdeményezéseket és vállalkozásokat bátor *elméleti munkával* is támogatni kell. Ez — vagyis a neveléstudomány feladatai a szocialista munkaiskola kiépítésében — már másik, részben átgondolt és megfogalmazott, részben kidolgozásra váró téma.

Йожеф Сарка :

СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ ТРУДОВАЯ ШКОЛА

Автор — директор Педагогического Научного Института — считает, что социалистическая трудовая школа является достойным представителем социалистического общества, укрепляет и развивает его. Он подчеркивает, что в этой школе — основы которой мы уже положили — очень важно воспитание любви к работе и образование рабочей морали. С этой точки зрения он обращает особенное внимание на проблему связи (между педагогами и воспитанниками, воспитанников между собой, связь между школой и родительским домом, школы и общества), на проблему школьной учебы как работы, на совместность учебы и производственной работы. Надо показать учащимся перспективу общественного развития, его место в новом обществе. Необходимо, чтобы учащийся и в эмоциональном отношении связывался с увлекательной жизни указанной школой. Автор занимается также ролью педагога и необходимостью обеспечения материальных условий.

Joseph Szarka:

SOCIALIST WORK-STUDY SCHOOL

The author — head of the Pedagogical Scientific Institute — calls Socialist Work-Study School the school suitably representing, strengthening and developing socialist community the basis of which has been laid already. He lays particular stress on the importance of love of labour and shaping a right attitude to labour. From this point of view he pays special attention to the questions of various relations (between pedagogues and pupils, mutual relations of pupils, between school and home, school and society), to the schoollike learning as a labour, to connecting learning at school and productive work. Pupils have to be shown the perspectives of social development, their places in society to come. Pupils have to be joined emotionally to that alluring life the school leads to.

Author deals additionally with the part of pedagogues, and the necessity of securing material resources.

A TANULÓK SZOCIÁLIS ÉS KULTURÁLIS HELYZETÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA EGY VIDÉKI GIMNÁZIUMBAN

Szocialista pedagógiánk alapvető elvként fogadja el, hogy a közvetlen környezetnek nagy szerepe van a tanulók testi és szellemi fejlődésében. A tanulók közvetlen környezetének igen fontos részeként tekinthetők azok a szociális és kulturális viszonyok, amelyekben tanulóink élnek.¹ E kérdés jelentőségének felismerése ellenére pedagógiai irodalmunk nélkülözötte a tanulók közvetlen környezetére vonatkozó vizsgálatokat.

A felszabadulás előtti viszonyokhoz képest megtett fejlődésünk és e felett érzett elégedettségünk azt a benyomást keltette, hogy e téren nem lehet több feladatunk. Pedig a társadalmi környezet, mely döntő változásokon ment keresztül, és alapjában más feltételeket teremtett tanulóifjúságunk fejlődése számára, a közvetlen környezet vonatkozásában számos további feladatot hagyott. Nyilvánvaló, hogy a továbbiakban már nem elégedhettünk meg azzal, hogy ismételten² feltárjuk a társadalom jellegéből eredő szociális nyomorúságot, és levonjuk az ebből eredő pedagógiai következményeket, amelyek a Horthy-rendszer tanulóifjúságának egy részét érték. A jövőben már kísérletet kell tennünk arra is, hogy megállapítsuk azokat a változásokat, amelyek társadalmi fejlődésünk, életszínvonalunk emelkedése folytán a tanulók közvetlen környezetében előálltak, s levonjuk belőlük a megfelelő pedagógiai következtetéseket. A tanulóink szociális helyzetére vonatkozó vizsgálódásoknak egyre inkább nem történeti, hanem pedagógiai jellegűeknek kell lenniük. Elért eredményeink ugyanis egyre nyilvánvalóbbak, egyre magától értetődőbbek, s egyre kevesebb bizonyításra szorulnak. Távlati feladatunk tehát e téren elsősorban csak az lehet, hogy a marxista szociológia módszerével³ mind nagyobb és nagyobb körben vizsgáljuk azokat a pedagógiai hatásokat, melyek a szülők, illetve a tanulók megváltozott szociális helyzetéből erednek.

Még akkor is, ha feltételezzük, hogy ezek a viszonyok már minden szempontból a legkedvezőbbek, számtalan vizsgálódási területünk lehet. Gondoljunk itt csak arra, hogy nevelési tervjavaslatunk egész sor követelményének megvalósítása a tanulónál bizonyos szociális szintet feltételez (pl. rádióhallgatás, mozilátogatás, újságolvasás, kirándulás, fényképezés stb.), ugyanakkor azonban csak kevés adatunk van arról, hogy ezek a lehetőségek milyen

¹ ÁGOSTON GYÖRGY: Pedagógia. I. A nevelés elmélete. I. rész. Bp. 1959. 100 – 101. p.

² PL. GÁBOR ISTVÁN: Pedagógus és gyermekors Magyarországon. Köznevelés, 1960. 23/24. sz., JÁKI L. A. munkásság és szegényparasztság gyermekeinek helyzete a Horthy-rendszer iskoláiban. Ped. Szle. 1960. 4. sz.

³ Lásd a marxista szociológiáról; KULCSÁR ISTVÁN: A marxista szociológia és az empirikus társadalomkutatás. Magyar Filozófiai Szemle 1961. 3. sz.

mértékben állnak tanulóifjúságunk rendelkezésére. Más oldalról nézve pedig éppen ilyen jellegű ismereteink hiányában csak bátorítanul, vagy egyáltalán nem támaszkodhatunk olyan nevelési lehetőségekre, amelyek a tanulók nagyrésznél szüleik kedvező anyagi helyzete folytán már adóttak (pl. televízió). Elért eredményeink mellett azonban nyilvánvalóan, még számos olyan — az adott gazdasági helyzetből adódó — megoldatlan szociális kérdés van, amely kedvezőtlenül befolyásolhatja tanulóink életét (pl. bejáró tanulók helyzete, lakásviszonyok, szülők műveltsége stb.). Természetesen a differenciált kimunkálást igénylő és számos más kérdéssel összefüggő probléma feltárására, vagy a feltárás módszereinek elemzésére itt nem vállalkozhatunk. Az alábbi tanulmány csupán — egy elsősorban történeti összehasonlító jellegű — nagyobb felmérés anyagának egy részét tartalmazza. Vizsgálódásunkat a hatvani gimnáziumban végeztük. Az iskola kiválasztását az indokolta, hogy a kevésszámú értékes egykorú felmérésből ennek a gimnáziumnak az 1935/36-ban készült felmérése^{4,5} látszott legalkalmasabbnak összehasonlításra. Ugyanakkor az iskola jellege, társadalmi összetétele is különösen szerencsésnek látszott. Nem választhatunk ugyanis egyházi iskolát, magas tandíjjal működő magániskolát, sőt még olyan várost sem, ahol több középiskola működött, mert ez már a tanulók fokozott társadalmi szelekcióját jelentette, s így az összehasonlítás realitása csökkent volna.

A vizsgálat módszerül az ilyen vizsgálatoknál általánosan elfogadott és leggazdaságosabb módszert, az írásos kérdőíves felmérést alkalmaztuk.⁶ Az ilyen vizsgálatoknál szükséges mennyiségi adatok (természetesen bizonyos hibalehetőségek fenntartásával) rögzítésére az írásbeli felmérés az adatok utólagos ellenőrzése után is alkalmasnak mutatkozott.⁷ E módszer alkalmazása annál is inkább indokolt volt, mert az összehasonlítást lehetővé tevő, 1936-ban végzett vizsgálat ugyancsak írásos felmérés alapján történt.⁸ Itt

⁴ DR. IGNÁCY BÉLA — akinek értékes közreműködéséért ezúton mondunk köszönetet — a gimnázium 1935/36. évi értesítőjében közzétett tanulmányát (*Intézetünk növendékeinek szociális és tanulmányi viszonyai* 3—35. p.) vettük vizsgálatunk alapjául.

⁵ Az iskolai szociográfiai felvételek történetével kapcsolatban használhatóbb és ismertebb feldolgozások a következők: BARTÓCZ JÓZSEF: *Diákszociográfia* a nevelés szolgálatában. Kereskedelmi Szakoktatás, 1936/37. 18—24. p., KOVALOVSKY MIKLÓS: A pestszentlőrinczi kereskedelmi iskola társadalomrajza. A pestszentlőrinczi m. kir. állami fiú felső kereskedelmi iskola és a pestszentlőrinczi községi női kereskedelmi szaktanfolyam évkönyve az 1939/40. iskolai évről. Pestszentlőrincz, 1940. JANKOVITS MIKLÓS: Néhány adat egy fővárosi népiskola nevelésügyi állapotrajzából. *Társadalomtudomány*, 1942. 400—412. p., Uő. Iskolai nevelésügyi állapotrajzok jelentősége a nevelésben. *MP* 1942. 207—232. p. Uő. A fővárosi gyermekek népiskolából való kiemelkedésének szociális tényezői. *Társadalomtudomány*, 1944. 57—78. p., ZIMÁNDI PIUSZ: Tanulóink kulturális viszonyai. A gödöllői premontrei kanonokrend gödöllői gimnáziumának és szent, Norbert nevelőintézetének értesítője az 1939/40. iskolai évről. Bp. 1938., NÉMETH LÁSZLÓ: A Medve utcai polgári. Iskola és Egészség 1937. évf., TÁCSI SZABÓ GYÖZÖ: Gimnáziumunk társadalomrajza. A kiskunhalasi ref. Szilárdy Áron gimnázium évkönyve az 1940/41. iskolai évről. Kiskunhalas, 1941.

⁶ Az írásbeli felmérés kutatómódszertani kérdéseiről lásd *Faludi Szilárd*: Kutatómódszertani vita a PTI-ben a „felmérésről” című közleményét. *Ped. Szle.* 1960. 11. sz. 1026—1031. p.

⁷ Az összesítés adatait összehasonlítottuk a több ponton azonos kérdéseket tartalmazó iskolai statisztikai adatokkal. Vizsgálatunk alkalmával tájékozódó jellegű beszélgetéseink a tanulókkal megerősítették a felmérés során szerzett adatokat.

⁸ A felmérés megszervezésében és lebonyolításában aktíván résztvevő — jelenleg is a hatvani gimnáziumban működő — DR. IGNÁCY BÉLA még a részletkérdésekben is vigyázott a feltételek azonosságára.

szükséges még megjegyezni, hogy kérdésfeltevésünknel messzemenően igyekeztünk az 1936-ban végzett vizsgálat anyagát figyelembe venni, még akkor is, ha azok ma már további differenciálást igényeltek volna. Vizsgálatunk történeti összehasonlító jellegénél fogva ott, ahol erre mód van, utalunk más forrásokból merített adatokra is.

Családi viszonyok

A tanulók környezetéhez szorosan — talán elsősorban — hozzátartozik a *család*. A család, mely biztosítja az anyagi ellátottságot, kulturális és általános légkörével, ha nem is meghatározóan, de nagymértékben kihat a tanuló életére. Ezért felmérésünk során igyekeztünk képet kapni a tanulók családi viszonyairól. Ennek érdekében az iskolai statisztika alapján megvizsgáltuk a tanulók szociális összetételét, a szülők foglalkozását, a szülők iskolai végzettségét, a szülők szociális megoszlását és a testvérek számát egybevetve a tanulók előmenetelével, valamint azt, hogy a tanulók hány százaléka félárva vagy árva, hány tanulónak van nevelőszülője stb.

A tanulók szociális megoszlása az 1960/61. tanévben

Származás	szám	%
Munkás	478	56,6
Paraszt	115	13,8
Értelmiségi	84	9,7
Alkalmazott	109	12,9
Egyéb	56	6,7
Osztályid.	3	0,3
Összesen:	845	100,0

A közölt táblázatok szerint a szülők iskolai végzettsége lényegesen befolyásolja a tanulók előmenetelét. E káros és számos további feladatot jelentő tény annál is inkább feltűnő, mert a felszabadulás előtt éppen az ellenkezőjét tapasztalták.^{9,10} A látszólag paradox jelenséget csak azzal magyarázhatjuk — és ezt a későbbiekben még érintjük —, hogy a felszabadulás előtt az alacsonyabb iskolai végzettségű, legtöbbször rossz szociális körülmények között élő szülők csak nagyon ritkán, abban az esetben taníttathatták tovább gyermekeiket, ha ezek átlagon felüli képességekkel rendelkeztek. Ma a felvételnél ilyen szelekció nem érvényesül, viszont a tanulás

⁹ BARTÓCZ i. m. 21. p.

¹⁰ BARANYAI ERZSÉBET: Milyen a mai magyar egyetemi hallgató? Adatok a magyar egyetemi és főiskolai leányifjúság lelki alkatahoz (Bp. 1936) c. munkájában érdekes adatokat közöl a szülők végzettsége és az egyetemi hallgatók tanulmányi előmenetele közötti összefüggésre.

folyamán a szülők előképzettsége, — mely ma már nem jelent egyben szociális viszonyt is — befolyásolja a tanuló előmenetelét (pl. segítség a tanulásban, a tanulás nehézségeinek megértése stb.).

A tanulók testvéreinek, illetve azok számának vizsgálata a következő eredményt adja :

Testvérek száma	1936	1961
Egyke	24,0	22,2
1	37,0	40,2
2	23,0	23,7
3	11,0	8,1
4		3,3
5	5,0	
6		2,5
Ennél több ...		

Egyes régebbi feldolgozások a tanulók testvéreinek száma és a tanulmányi eredmény közötti összefüggések vizsgálatánál több esetben azt észlelték, hogy a többtestvéres tanulóknak kedvezőbb a tanulmányi eredménye az egykéknél. Ezt ugyancsak azzal magyarázhatjuk, hogy régebben¹¹ a sokgyermekes családok nagy nehézségek árán, csak a család legkiválóbb képességű gyermekét taníttatták tovább, míg ma feltételezhetően a testvérek száma ilyen szelektálást nem jelent. Ezt bizonyítja, hogy az egykék között 11%, az öt testvérral rendelkezőknél 10% volt jeles tanuló. Ugyanígy a bukottaknál az egykék 7%-ban, a három testvéres tanulók 9%-ban részesednek. A minimális eltérés merészebb következtetések levonását nem teszi lehetővé.

Végül pedagógiai szempontból nem lehet érdektelen a családok belső helyzetének vizsgálata sem. A mai adatoknak az 1936-os adatokkal való egybevetése viszonylag kedvező állapotokat mutat. Annak ellenére, hogy a II. világháború a felső osztályos tanulóknál még éreztette hatását, a tanulók 92,4%-ának élnek a szülei. 53 tanulónak (6,6%) nem él az édesapja, és 8 tanulónak (1%) nem él az édesanyja. Mostoha anya neveli a tanulók 1,4%-át, mostoha apa 1%-át, nevelőszülő 0,5%-át, nagyszülők 0,8%-át. Ez elsősorban a Budapesten, vagy távolabb dolgozóknál, valamint a MÁV alkalmazásában álló vasutas szülők gyermekeinél mutatkozik. (Az össz-tanulólétszámot figyelembevéve az apák 18%-a dolgozik a MÁV-nál.)

A tanulók szüleinek foglalkozásánál természetesen alkalmazkodnunk kellett — az összehasonlítás megkönnyítése végett — az 1936-os felmérés kategóriáihoz.

¹¹ IGNÁCZY BÉLA i. m. 6—7. p.

A tanulók édesapjának foglalkozása

Foglalkozás	1936	1961
	%	%
Földbirtokos, gyáros	1,2	0,0
Tisztviselő, értelmiségi	23,7	14,5
Altiszt, alkalmazott	42,2	34,7
Kisbirtokos, földműves	5,3	14,2
Iparos, munkás	13,2	30,8
Napszámos, alkalmi munkás ...	2,1	5,8
Kereskedő	9,6	0,0
Ism.	2,7	0,0
Összesen:	100,0	100,0

Legkiemelkedőbb — bár nem ismeretlen — a munkás és földműves foglalkozású szülők gyermekeinek kedvező mértékű emelkedése. (Az anya foglalkozásánál nincs mód az összehasonlításra, így tájékoztatásul csak az 1961. évi adatokat közöljük: 66% háztartásbeli, 2% munkás, 9% értelmiségi, 12% alkalmazott munkakörben dolgozott.)

A szülők foglalkozásának vizsgálatánál pedagógiai szempontból minket elsősorban az érdekelt, hogy a szülők iskolai végzettsége milyen mértékben befolyásolja a tanulók iskolai előmenetelét.

Tanulók előmenetele az apa iskolai végzettsége alapján

Apa isk. végzettsége	Tanuló előmenetele					Összesen
	5	4	3	2	1	
0—IV. elemi	6,5	20,0	39,0	22,5	12,0	100%
IV—VIII. elemi	9,6	21,0	38,2	12,0	9,2	100%
IV. középiskola	8,4	30,5	39,0	15,0	7,1	100%
Érettségi	19,0	32,0	36,0	9,0	4,0	100%
Egyetem	32,0	28,0	32,0	8,0	—	100%

Tanulók előmenetele az anya iskolai végzettsége alapján, 1961.

Anya isk. végzettsége	Tanuló előmenetele					Összesen
	5	4	3	2	1	
0—IV. elemi	8,1	17,2	40,9	24,5	9,3	100%
IV—VIII. elemi	10,3	30,8	39,5	12,5	6,9	100%
IV. középiskola	16,6	32,8	32,3	12,5	5,8	100%
Érettségi	17,4	33,4	36,5	7,9	4,8	100%
Egyetem	46,0	27,0	18,0	9,0	0,0	100%

Lakásviszonyok

Az előzőekkel szorosan összefüggő kérdés a tanulók, illetve szüleik lakásviszonyai. Nem közömbös ugyanis, hogy a tanulók milyen körülmények között tanulnak, pihennek és szórakoznak.¹²

› Tanulók lakásviszonyai

Szobák száma	1936	1961
1	9,0	12,8
2	40,0	51,5
3	27,0	12,7
több	24,0	23,0
	100,0	100,0

Bár köztudomású, hogy lakásviszonyaink korántsem kielégítőek, mégis kedvezőnek mutatkozik, hogy a tanulók zöme két vagy több szobás lakásban él. A régebbi felmérések alapján megvizsgáltuk, hogy a szobák száma befolyásolja-e a tanulók tanulmányi előmenetelét?¹³ Az adatok azt bizonyítják, hogy nyilván sok más tényezővel együtt a jó lakásviszonyok kedvező hatással vannak a tanulók előmenetelére is.

¹² A tanulók szórakozására lásd BARTÓCZ i. m. és az újabb felmérés alapján készült MOLNÁR KÁROLY: Mozaikképek a csepeli Jedlik Ányos gimnázium tanulóiról. Ped. Szle. 1961. 7—9. 729—739. p.

¹³ JANKOVITS MIKLÓS: Egy fővárosi iskola ...

Szobák száma	Tanulmányi előmenetel					Összesen
	5	4	3	2	1	
1	6,2	33,0	32,3	13,6	14,9	100,0
2	11,6	31,5	38,5	11,4	7,0	100,0
3	17,9	29,3	30,1	15,0	7,7	100,0
több	26,0	18,0	42,0	5,3	8,7	100,0

Szorosan a lakásviszonyokkal kapcsolatos tényezőknek az iskolai munkára való hatását bizonyítja az alábbi táblázat is:¹⁴

	Jelesek		Bukottak	
	1936	1961	1936	1961
Mással együtt alszik	32,0	11,3	5,0	55,7
Saját ágya van	68,0	88,7	95,0	44,3
Tanulósobája van	32,0	45,6	46,0	37,0
Tanulósobája nincs	68,0	54,4	54,0	63,0
Tanulóasztala van	48,0	73,3	77,0	64,0
Tanulóasztala nincs	52,0	26,7	23,0	36,0

Az iskola összlétszámát figyelembe véve a fenti kérdések így alakulnak:

Mással együtt alszik	21,4%
Saját ágya van	78,6%
Tanulósobája van	46,1%
Tanulósobája nincs	53,9%
Tanulóasztala van	67,9%
Tanulóasztala nincs	32,1%

Megdöbbenően magas azoknak a tanulóknak %-a (21), akik mással alszanak egy ágyban. Az együttalvás káros volta egyértelműen nyilvánvaló, s feltételezhető, hogy nem minden esetben a szociális körülményekkel magyarázható. Sok esetben ugyanis azt tapasztaltuk, hogy 2 szobás lakásban 4 személy lakik — a szülők foglalkozásából következtethetően kiegyensúlyozott anyagi viszonyok között —, s mégis a két testvér egy ágyban alszik. A szülők felé irányuló felvilágosító munka nyilván e kérdésben is kedvező eredmé-

¹⁴ JANKOVITS MIKLÓS: A fővárosi gyermekek

nyeket érhet el. Feltételezhetően ugyanez vonatkozik a tanulószobára és a tanulóasztalra is. (A tanulóasztalon olyan asztalt értettünk, mely kizárólag a tanuló rendelkezésére áll, tanulószobában pedig olyan helyiséget, melyet a *tanulás ideje alatt* kizárólag a tanuló használ.) Sok szülő, függetlenül anyagi helyzetétől, nem ismeri fel, hogy milyen jelentősége van a nyugodt és megfelelő tanulási körülmények biztosításának. Szükségessnek látszik azonban rögzíteni, hogy sem az említett, sem általában a szociális körülmények nem hatnak mechanikusan a tanulók előmenetelére. A gátló tényezők nem egyszer serkentőleg hatnak, s éppen rendkívüli akaraterejű embereket edzenek. Számos példa volt erre a Horthy-rendszerben, amikor a munkásság és szegény-paraszság gyermekei, leküzdvé az osztályhelyzetükből előállott nehézségeket, rendkívüli eredményeket értek el.^{15,16}

Az 1936. évi felmérésnél kedvezőtlenebb eredményeket kapunk, ha azt vizsgáljuk, hogy hány tanuló alszik egy szobában. Ebből azonban távolabbi következtetést azért nem lehet levonni, mert a sokadmagukkal alvók nagyrésze a diákközhöz tartozó tanulóknak kerül ki.

	1936	1961
	%	%
Egyedül alszik egy szobában	19,0	8,0
2 alszanak „	29,0	29,0
3 „ „	31,0	34,0
4 „ „	15,0	12,0
5 „ „	4,0	2,9
6 „ „	2,0	0,9
7 „ „	0,0	0,7
7-nél többen alszanak egy szobában	0,0	12,3

Egyértelműen kedvező azonban, hogy a tanulók 98,1%-ának lakásában van rádió,¹⁷ és azt rendszeresen hallgatják. Egy 1936/37-ben készült felmérés szerint a tanulóknak csak mintegy 15%-a hallgatott rendszeresen rádiót.

A rádió mellett a televízió egyre növekvő szerepét jelenti, hogy a piákközhöz tartozó tanulók számára rendelkezésre álló televíziót is beleszámítva a tanulóknak mintegy 28%-ának lakásában van televízió.

¹⁵ JÁKI LÁSZLÓ: A munkásság és parasztság...

¹⁶ NEMES LIPÓT: A bűnöző társadalom kialakulása. Bp. 1935.

¹⁷ BARTÓCZ I. M.

Bejáró tanulók

A tanulók életkörülményeivel kapcsolatban egyik legégetőbb és megoldásra váró kérdés a bejáró tanulók problémája. A bejárás a felszabadulás előttihez képest természetesen növekedett, annak ellenére, hogy a tanulóknak mintegy 23%-a diákotthoni lakó. (Magánházaknál mindössze 20 tanuló lakik.) Különösen akkor válik ez a kérdés fontossá, ha a középiskolai tanulóknak a következő években várható emelkedésére gondolunk. Ez pedig a vidéki középiskolák esetében a bejáró tanulók emelkedését fogja eredményezni. A vizsgált gimnáziumban 1960/61-ben 293 volt a bejáró tanulók száma. Tekintve, hogy ez az össztanulólétszám 33%-át jelenti, nem lehet közömbös annak vizsgálata, hogy a tanuló ifjúságnak ez az egyharmada mennyit és hogyan utazik, és mit jelent ez a tanulmányi előmenetel terén. A 293 tanuló közül 193-an vették igénybe a vonatot, 97-en az autóbust, 68-an a kerékpárt. (Egy tanuló természetesen egyszerre több közlekedési eszközt is igénybe vesz.) Több tanuló tett — a vonat igénybevétele mellett — nagyobb utat gyalog is. (25-en pl. napi másfél órát gyalogoltak.) Számosan gyalog, autóbuzson, majd vonaton teszik meg az utat az iskolába. A bejáró tanulók az oda- és visszautazással átlagosan 125 percet töltenek úton. Ez a valóságban azt jelenti, hogy a tanulók egy része kevesebbet, más része pedig lényegesen többet tölt utazással. A szellemi és fizikai fáradtságot előidéző utazás természetesen kihat a tanulók előmenetelére is.^{18, 19}

Utazási idő	Tanulmányi eredmény				
	5	4	3	2	1
10 perc	15,0	37,0	31,0	11,0	6,0
20 "	11,0	32,0	41,0	10,0	6,0
30 "	15,0	27,0	39,0	10,0	8,0
45 "	7,0	29,0	46,0	8,0	10,0
1 óra	13,0	26,0	33,0	19,0	9,0
1 1/2 "	2,1	30,0	31,0	21,9	15,0
2 "	—	20,0	60,0	20,0	—
2 1/2 "	—	50,0	50,0	—	—
3 "	—	—	100,0	—	—

¹⁸ Az 1934/35. év adatai alapján Szalkai Zoltán közölt tanulmányt *A bejáró tanulók* címen. (Megj. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Szeged, 1936.) E tanulmány a kérdés részletes elemzése alapján ismerteti a bejárás történetét és statisztikai adatait, valamint a bejárás tanulmányi és nevelési hátrányait. A tanulmány statisztikai adatokkal bizonyítja a bejáró tanulók gyengébb tanulmányi eredményét. Az 1960/61. tanévben 28.866 középiskolás „bejáró” tanuló volt.

¹⁹ Lásd még a bejárás kérdéséhez: SÁRKÁNY LÁSZLÓ: A vidékről vasúton bejáró tanulók ügye. Budapesti Szent László reál-gimnázium értesítője. 1929/30. Bp. 1930.,

A tanulók táplálkozása

A régebbi vizsgálatoknak egyik legfontosabb része a tanulók táplálkozásával volt kapcsolatos,²⁰ mert a szociális nyomorúság elsősorban ezen a területen érezte káros hatását.²¹ Vizsgálatunk — annak ellenére, hogy meggyőződésünk volt a kedvező táplálkozás biztosítottasága — kiterjedt a tanulók táplálkozásának felmérésére is. Az étkezés idejére és gyakoriságára vonatkozó kérdéseket egyszerű adatszolgáltatás alapján, az összetételére vonatkozó kérdéseket egy héten keresztül történő folyamatos adatszolgáltatás alapján összegeztük. A részletes adatok bemutatása előtt szükséges rögzítenünk, hogy az étkezéssel kapcsolatos negatívumok elsősorban nem a szociális helyzetből, hanem sokkal inkább rossz szokásból, egészségügyi ismeretek hiányából, vagy azok be nem tartásából erednek. A reggelizés elmaradása, vagy a késői ebédelés (kivéve a bejáró tanulókat) csak bizonyos mértékig tekinthető szociális problémának, sokkal inkább rendetlenségnek, az önkiszolgálás hiányának stb.

Tanulók ebéd és vacsoraidejének megoszlása

Ebéd		Vacsora	
13 h	11%	18 h	6%
13,30	29%	18,30	20%
14	40%	19	37%
14,30	10%	19,30	12%
15	7%	20	20%
15,30	2%	21	3,8%
16	1%	nem vacsorázik	1,2%

Nagy általánosságban tehát a tanulók étkezési ideje kielégítő és az egészségügyi követelményeknek megfelelőnek mondható. Kevésbé helyes azonban, hogy a tanulóknak csak 79,0%-a reggelizik, 69,0%-a tizóraizik és csak 66%-a uzsonnázik. Mint már említettük, valószínű, hogy az étkezések elmaradásának nem annyira a táplálék hiánya, mint inkább a napirend rendezetlensége, vagy egyszerűen csak a tanulók rendetlensége oka.

BUCZKÓ EMIL: A vidékről való bejárás problémája és orvoslása. A gödöllői premontrei kanonok rend gödöllői gimnáziumának és szent Norbert nevelőintézetének értesítője az 1937/38. iskolai évről. Bp. 1938.

²⁰ Ilyenek pl. SOÓS ALADÁR: Az iskolás gyermek élelmezése. Megj. Darányi Gyula szerk. Az iskoláskor egészségügye. Bp. 1933. DARÁNYI GYULA: Egészségügyi vizsgálatok a budapesti magániskolákban és egy pestkörnyéki munkáslakta községben. Népegészségügy 1935. 4. 5. 6. sz.

²¹ JÁKI LÁSZLÓ: Parasztygyermekek táplálkozási viszonyai a Horthy-rendszerben. Köznevelés, 1960. 2. sz.

	1936	1961
Nem reggelizik	5,6	21,0
Nem tízórázik	20,6	31,0
Nem uzsonnázik	23,9	44,0

A 197 diákotthoni tanulón kívül még 102 tanuló részesül kedvezményes térítésű ebédben.

Feltűnően magas a tanulók alkohol fogyasztása. Még akkor is, ha a tanulók egyrésze a valóságtól eltérően — a serdülőkorra jellemző indítékokból — jelezte alkoholfogyasztását, igen magasnak mondható, hogy a tanulók 23%-a fogyaszt pálinkát.

Tanulók alkoholfogyasztása az összlétszám százalékában

	Ritkán	Gyakran	Rendszeresen	Összesen
Sört fogyaszt	30	7	3	40,0
Bort fogyaszt ...	19	4	2	25,0
Pálinkát fogyaszt	20	2	1	23,0

A fent említett hibalehetőségek fenntartásával is negatívan kell értékelnünk, hogy a tanulóknak 12,7%-a rendszeres dohányzónak vallja magát.

A tanulók munkavégzése

Iskolareformunk és az ebből adódó nevelési feladatok szempontjából sem lehet közömbös, hogy a tanulóifjúság milyen mértékben vesz részt szabadidejében — elsősorban a nyári szünidőben — a termelőmunkában. Ilyen szempontból egyértelműen kedvező, hogy a tanulók nagyrésze (593-an) a nyár folyamán résztvett valamilyen termelőmunkában. Az 593 tanulóból 166-an végeztek odahaza rendszeres mezőgazdasági munkát, 230-an gyárban, üzemben vagy a vasútnál dolgoztak, míg 197-en mezőgazdasági jellegű munkát végeztek. A munkában résztvevők arányosan oszlottak meg az egyes osztályok között, csupán a munkavállalás mennyiségében van eltolódás a negyedik osztályok javára. Az első, második és harmadik osztályban nagyjából egyformán átlagban 26—27 napot dolgoztak, a negyedikesek pedig 33 napot. Ugyancsak a negyedikesek a többi osztályokkal szemben nagyobb részt már gyárban vagy a vasútnál dolgoztak. A tanév közben a tanulók nagyrésze rendszeresen végez valamilyen munkát a családban. A felmérés során e munkák jellegét nem vizsgáltuk, de az egyéni beszélgetések során nyert válaszok alapján elsősorban a háztartási munkák végzésére következtethetünk. Feltételezhető, hogy a kapott szám a valóságnál magasabb, mégis érté-

kelhető, hogy a tanulók tudatában a munka mint pozitív tényező tükröződik, s ezért saját értéküket a munkavégzés aránytalan eltúlzásával kívánják emelni.

Tanulók év közben végzett munkája

Osztály	Rendszeresen	Rendszertelenül	Családban	Családon kívül
I.	72%	28%	84,4%	15,6%
II.	51%	49%	93,6%	6,4%
III.	52%	48%	92,3%	7,7%
IV.	41,5%	59%	77,0 %	23,0%

Az év folyamán végzett iskolai és iskolán kívüli munka, s sokaknál a nyári termelőmunka is megkívánná, hogy a tanulók nagyobb számban vegyenek részt nyaralásban. A felmérés szerint mindössze a tanulók 51,1 %-a nyaralt. A nyaralók nagyrésze (45% 10 napot, 20%-a 14 napot, 19%-a 30 napot, 10%-a 40 napot, 6%-a ennél több napot) 10—20 napot töltött nyaralással.

Nem lehet közömbös számunkra, hogy a tanulók milyen mértékben rendelkeznek *könyvekkel és napilapokkal*. A tanulók bevallása szerint, ami természetesen csak körülbelüli adatokat jelent, átlagban 49 könyvvel rendelkeznek. Ez az első osztályban 45, a másodikban 44, a harmadikban 31, és a negyedikben 67 könyvet jelent tanulónként. A részletes adatokat az alábbi összeállítás szemlélteti:

Könyvek sz.-a	0	10	20	30	40	50	100	150	200	250	300
Tanulók %-a	4,0	7,8	16,0	15,2	9,0	21,0	17,0	5,0	3,0	1,0	1,0

Arra a kérdésre, hogy olvasnak-e szépirodalmi műveket a kötelező olvasmányokon kívül, a tanulóknak 7%-a nemmel válaszolt. Bár ez a 7% elsősorban az alsóbb osztályok tanulóiból adódik, mégis akad szép számmal negyedikes is, aki nem olvas szépirodalmat. Ennek indoklásául legtöbbször „nem szeretem”-el, vagy „nincs időm”-mel válaszolnak, de akad sajnos olyan negyedikes is, aki kategórikusan csak azt írta válaszul: „mert utálok”.

Az olvasók is további csoportokra bomlanak; rendszeresen olvasókra (23,0%), gyakran olvasókra (46,0%) és ritkán olvasókra (3,1%). Értékes következtetések levonását teszi lehetővé a tanulók újságolvasásával kapcsolatos adat is. A tanulóknak mintegy 40%-a rendszeresen, 50%-a rendszertelenül olvas újságot. (Mindössze a tanulók 10 %-a jelzi, hogy újságot egyáltalába nem olvas.) Érdekes, hogy a csepeli adatokkal szemben az alsóbb és felsőbb osztályos tanulók újságolvasása egyforma szinten mozog.²²

Folyóiratot a tanulók 85%-a olvas. Az újságok és folyóiratok közül legtöbbször a Népszabadságot (234), Nők Lapját (157), az Ország Világot (128),

²² MOLNÁR KÁROLY i. m.

Magyar Ifjúságot (107), Élet és tudományt (103), Filmvilágot (85) olvassák. Azt az igen érdekes kérdést, hogy a tanulók a folyóiratokból és újságból mit olvasnak, a további vizsgálatoknak kellene kimutatni.

Vizsgálódásunkból, mely korántsem terjed ki valamennyi lehető kérdésre, nagyobbarányú következtetés levonására nem vállalkozhatunk. Célunk csak annyi lehetett, hogy egy iskola adataiból kiindulva rámutassunk az ilyen jellegű — illetve *ennél sokkal differenciáltabb és részletesebb* — vizsgálódások jelentőségére és lehetőségeire. Az iskolareformban megrajzolt szocialista iskola megteremtése elengedhetetlenül szükségessé teszi, hogy a régi iskola tanóraszempléjét túllépve feltárjunk és megismerjünk minden olyan tényezőt, mely gátolja vagy támogatja nevelőmunkánkat. Úgy gondoljuk, hogy a tanulók szociális viszonyainak megismerése és feltárása ennek a célnak a megvalósítását nagymértékben megkönnyíti.

Ласло Яки и Дьёрдьне Видязо :

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО ПОЛОЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОДНОЙ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Работа показывает данные 800 учащихся гимназии города Хатван, собранные на основе письменных ответов, на вопросы анкет. Авторы рассматривают и исторически сопоставляют теперешние ответы с ответами на схожие вопросы, поставленные учащимся в 1936-ом году. Факты убедительно доказывают, в какой мере изменилась жизнь молодежи средних школ, как благоприятно их социальное положение, но в то же время они указывают на социальные недостатки, влияющие на достижения по школьной работе.

Ladislás Jáki and Mrs. George Vigyázó :

COMPARATIVE EXAMINATION INTO THE STUDENTS' SOCIAL AND CULTURAL SITUATION IN A COUNTRY SECONDARY SCHOOL

The authors of the study analyse the particulars connected with the students' social situation from written questionnaire surveys examining 800 pupils of the Hatvan secondary school. The authors deal with the question in the first place on comparative historical basis after a collation with the particulars of a similar survey from 1936. The data recited by them manifest considerably our secondary school students' life changed advantageously, their favourable social situation, at the same time point also to the social losses affecting still adversely our students' progress.

POLITIKAI NEVELÉS NYUGAT-NÉMETORSZÁGBAN*

A nevelésben nem az a legfontosabb, ami a pedagógiából származik, hanem az, ami a politikából — mondotta *Makarenko*. Werner DORST, a jénai Friedrich Schiller-egyetem docense, szóban forgó könyvében nem hivatkozik erre a makarenkói tételre, de könyve a maga egészében ennek a tételnek a perdöntő bizonyítékait foglalja magában. Nem véletlen, hogy a bizonyítékok éppen a mai Nyugat-Németországban folyó nevelés kapcsán merülnek fel ilyen tömegesen és ilyen szuggesztív meggyőző erővel.

W. DORST analitikusan jár el. A legrepresentatívabb nyugatnémet szerzők (LITT, WILHELM, WENIGER, JASPERS, FREYER, GUARDINI, FLITNER stb.) műveit elemezve igyekszik feltárni a végső szándékokat, amelyek ezeket a szerzőket írás közben vezették, és amelyek az olvasó előtt — sőt esetenként még maguk a szerzők előtt is — részben rejtve maradnak. A nevelés célját egy adott társadalomban *objektív* társadalmi összefüggések, törvényszerűségek határozzák meg és nem egyes emberek szubjektív véleményei, szándékai. Szolgálhatja valaki az imperializmus pedagógiai célkitűzéseit anélkül, hogy a végső célt megfogalmazná, vagy akár csak szembe is merne — illetve akarna — nézni a tulajdonképpeni céllal. Sőt: napjaink imperialista pedagógiájában a tények tanúsága szerint szükségszerű a végső célok elleplezése, elködösítése, mert ma már csak így lehet hatékonyan szolgálni ezeket a célkitűzéseket. Ez DORST könyvének egyik nagy tanulsága.

A másik tulajdonképpen ugyancsak tudott, de kellőképpen tudomásul nem vett dolog az, hogy az ideológiai osztályharc a békés gazdasági-társadalmi együttélés idején sem enyhül. Sőt erősödik és ami a legdöntőbb: az ideológiai osztályharcot nem a kommunisták, a marxisták élezi, hanem „a másik oldal”. Az az ideológiai osztályharc, amelyet ma az imperialista körök Nyugat-Németországban és másutt folytatnak a kommunizmus, a marxizmus—leninizmus ellen, (anélkül, hogy osztályharcról beszélnének, sőt azzal egyidejűleg, hogy elvileg tagadnak mindenféle osztályharcot) az ideológiai osztályharcnak minden eddiginél élesebb formája.

Ilyenféle alapvető felismeréseket, rádöbbenéseket köszönhet az olvasó W. DORST rendkívül szélesen megalapozott, hatalmas tudományos apparátussal megírt munkájának. Az alábbiakban csak szürke árnyképét nyújthatjuk a könyv gondolatokban való gazdagságának; a megfogalmazások világosságának, élességének. Nem vállalkozhatunk itt DORST könyvének tudományos értékelésére, még csak a rendszeres ismertetésére sem. Erre a könyvre érdemes lenne visszatérni esetleg a mű magyar fordításban való megjelentése kapcsán.

* Dr. Werner Dorst : *Menschenziehung in Westdeutschland*, Akademie-Verlag, Berlin, 1961. című könyve alapján.

Csak néhány alapgondolatát emelhetjük ki, azokat, amelyekre különösen vonatkoznak a szerző szavai: „Olyan dologról van itt szó, ami az emberek millióinak életét, egész népek boldogságát vagy boldogtalanságát érinti. . . . aki az eddigi tényekből nem képes vagy nem akar tanulni, annak a veszélynek teszi ki magát, hogy eljövendő szörnyű tények fogják őt gondolkodásra kényszeríteni és belátásra bírni.”

*

W. DORST szóban forgó könyve a Nyugat-Németországban folyó politikai neveléssel foglalkozik. Politikai nevelés címen foglalja össze a szerző az ideológiai-politikai befolyásolásnak, nevelésnek mindazokat a formáit, amelyek „politikai képzés”, „politikai képzés és nevelés”, „állampolgári nevelés”, „közösségismeret” (Gemeinschaftskunde), „polgártársrá való nevelés” (mitbürgerliche Erziehung), „partnerségre való nevelés” (Erziehung zur Partnerschaft) néven, az ún. Ostkunde címén és egyéb más címeken részben önálló tantárgyakként, részben pedig mint pedagógiai elvek napjainkban Nyugat-Németországban lépten-nyomon felbukkannak az iskolákban, egyetemeken, a felnőttoktatásban, az irodalomban, sajtóban, rádióban stb.

W. DORST rendkívül nagy feladatra vállalkozott. Aki a Nyugat-Németországban folyó politikai neveléssel foglalkozik, a filozófiai, szociológiai, pedagógiai koncepciók zavarbaejtő sokaságával találja magát szemben. A legkülönbözőbb világi és egyházi, katolikus és protestáns, perszonalista, pragmatikus, szociológiai, antropológiai stb. irányzatokat kell megvizsgálnia.

De mindarról, ami első látásra nagyon heterogénnek, sokfélének tűnik, kellő kritikai vizsgálat után kiderül, hogy egyrészt néhány egészen szűk elméleti-filozófiai pozíción — pontosabban szólva: ideológiai doktrinán — alapul, másrészt pedig egyugyanazon ideológiai politikai cél szolgálatában áll. A szerző éppen azt a feladatot vállalta, hogy megmutassa a sokféleségben az egységet, a különbözőségben az azonosat, megmutassa a látszatra annyira eltérő, sőt esetenként egymással vitatkozó irányzatok alapvetően közös céljait.

Nem a politikai nevelés konkrét eszközeiről, módszereiről beszél a szerző, bár ezeket is érinti, hanem elsősorban azokat az „elméleti pozíciókat” világítja meg, amelyek az egész eszközrendszer alapjául szolgálnak. Az ideológiai-elméleti háttérrel és alapot akarja minél világosabbá tenni, mert ez a lényeg, minden egyéb ettől függ, ebből következik.

Melyek most már azok a közös kiindulópontok, amelyekre az elméleti irányzatok látszólagos sokfélesége visszavezethető? Néhány példával próbáljuk itt megmutatni W. DORST ide vonatkozó gondolatait.

Mindenekelőtt az *aktív kommunista-ellenességről*, mint a mai nyugat-német politikai nevelés végső közös alapjáról kell beszélnünk. W. DORST nagyon érdekesen világítja meg a történelmi előzményeket. Rámutat arra, hogy a hangsúlyozott politikai nevelés — kapitalista értelemben — Németországban is az imperializmus terméke. II. VILMOS közismert rendelete (1889.) és XIII. LEÓ Rerum novarum... kezdetű pápai enciklikája (1891.) a „születési okmányai” az imperializmus talaján kifejlődött kommunistaellenes politikai nevelésnek. A pedagógiában KERSCHENSTEINER és FOERSTER, az „állampolgári nevelés” két fő ideológusa képviselte elsőként a legkövetkezetesebben ezt az antikommunista imperialista vonalat.

Akkor még nem volt a világon szocialista állam. Az uralkodó osztályok azt képzelték, hogy egy ilyen állam létrejötte elsősorban éppen az „állampolgári nevelés” útján akadályozható meg. Ezt a feladatot vállalta KERSCHENSTEINER és FOERSTER. Az ő „állampolgári nevelésük” lényege — amint azt W. DORST meggyőzően kimutatja — az osztályharc egész problematikájának „transzformációja” vagyis a valóságos társadalmi-politikai síkról az egyéni vonatkozások etikai síkjára való áttétele. Ennek a transzformációnak az eredményeként a valóságos politikai hatalom a hatalom eszméjévé, a valóságos állam az állam eszméjévé válik. Vagyis a vilmoscsászári Németország a maga brutális államhatalmával mindenestül eltűnik, illetve „eszmévé finomul”. Az eszmékhez pedig viszonylag könnyebb pozitív viszonyt kialakítani, mint a valósághoz. Annál is inkább, mert mindenki tudja — maga KERSCHENSTEINER is mondja —, hogy az eszményi állam sohasem valósítható meg. Az állam eszméje tehát irreális, fiktív elképzelés csupán, de ilyenre feltétlenül szükség van a kapitalista társadalomban, mert éppen erre épül az egész „állampolgári nevelés”.

W. DORST könyve jelentős részében éppen ezeknek a kerschensteineri és foersteri gondolatoknak a „fejlődéstörténetét” mutatja meg nagyon tanulmányos módon, egész napjainkig. Mindazok az alapvető ideológiai konstrukciók, amelyeket eredetileg KERSCHENSTEINER és FOERSTER alakítottak ki, egészen a mai napig élnek a nyugatnémet pedagógiában, új hangsúlyokkal, kifinomultabban, esetenként helyesbített formában, részben kiélezettebben. Theodor LITT és hívei, akiket az ún. állampedagógia (Staatspädagogik) vagyis a bonni államhatalmat direkt módon támogató autoritárius pedagógia képviselőinek tekint W. DORST, egyúttal úgy szerepelnek, mint KERSCHENSTEINER szellemi örökösei. Theodor WILHELM (álméven FR. OETINGER) és csoportja viszont, akik a szociáldemagógia irányában térnek el kiűsé a „fővonaltól”, inkább FOERSTER utódaiként szerepelnek DORST művében.

A nehezebb dolga látszólag LITTEK van, aki a bonni állam céljait aktív módon szolgáló „államnevelés” kidolgozásán munkálkodik. Ő a „politikus” pedagógus. Látszatra könnyebb a dolga WILHELMNEK és követőinek, ők ugyanis apolitikusnak játsszák ki magukat, tudni sem akarnak államról és politikáról. Ehelyett partneri kapcsolatokról, kis közösségekben kialakuló embertársi viszonylatokról beszélnek. A véleményük a jelenlegi burzsoá állam politikájáról — és az ő viszonyukról ehhez a politikához — látszólag rejtve marad, hiszen ők állítólag nem az állam, hanem a Partnerschaft, a kis közösségek számára nevelnek.

Ez a különbség természetesen csak látszólagos. Hiszen egyrészt LITT is igyekszik a maga konkrét politikai célkitűzéseit filozófiai ködbe burkolni, másrészt TH. WILHELM is — a Partnerschaft-ideológia többi képviselőivel együtt — a valóságos bonni állam érdekeit szolgálja épp úgy, mint Theodor LITT.

*

A továbbiakban megkíséreljük felvázolni néhány vonását annak a képnek, amelyet W. DORST a LITT-féle állampedagógiáról fest. A lényeg — mint említettük — a valóságos társadalmi viszonyoknak, vagyis objektív viszonylatoknak a szubjektív szférába való transzponálása. Nincs itt módunk részletesebben tárgyalni mindazt, amit a jelenlegi nyugatnémet politikai pedagógusoknál (W. DORST LITT mellett elsősorban SPRANGERT emlegeti

ebben a vonatkozásban) az állam absztrakt ideájáról, az állam konkrét ideáiról, ezeknek egymáshoz és az állam konkrét valóságához való viszonyáról stb. olvashatunk. A döntő az, hogy a figyelmet az állam konkrét valóságától az eszmék felé terelik azzal a céllal, hogy a *konkrét* állam céljainak szolgálatában *konkréten* minél eredményesebben lehessen nevelni. Az objektív és a szubjektív idealizmus sajátos vegyülékével találkozunk ezekben a művekben. LITT inkább a szubjektív idealizmus felé hajlik.

Nála is eltűnik az állam konkrét valósága. Az állam fogalma viszonyfogalommal válik. Viszony egyrészt egy eszme (a hatalom és az erkölcsiség egymással összekapcsolt eszméje), másrészt pedig a valóság között, amin „az individuum akarati aktusai, cselekedetei” értendők. Ez a viszony mint az ember „belátása és döntése” realizálódik, ami azonban nem logikai úton történik; hanem „a konkrét helyzetben való elmerülés”, „az élő — cselekvő részvétel” útján. A tévedés lehetőségei mindebből szükségképpen adódnak. A helyes (gemäss) és helytelen (ungemäss) cselekvésnek nincsenek objektív kritériumai. Mégis van köztük egy határvonal; ez azonban csak „az erkölcsi lelkiismeret szubjektív ítéletében” ragadható meg. Személyes szabadság, emberi méltóság, az emberi jogok tisztelete — a nyugatnémet politikai pedagógiának mindezek az „alapvető” kategóriái LITT szerint szintén szubjektív megítélésen alapulnak és sohasem lehet objektív kényszerítő erejük az egyén döntésében.

Ebben a filozófiai ködben teljesen eltűnik a valóságosan létező, revansista, militarista, reakciós bonni állam, minden feloldódik szubjektív viszonylatokban, állítólag mindenkinek mindenre szabadsága és lehetősége nyílik, de ugyanakkor — és ez nagyon lényeges — a valóságos államnak is teljes lehetősége nyílik arra, hogy éljen hatalmával.

A valóságos államnak, a tényleges államhatalomnak a szubjektív szférába való transzponálása állítólag lehetővé teszi a jelenlegi valóságos állam (a militarista bonni állam) melletti határozott állásfoglalást éppen úgy, mint akár a „liberális”, „szabad”, „kritikus”, „semleges”, sőt „határozottan ellentétes” állásfoglalást is. Ha valóságon nem a bonni militarista-tekintélyvelvi államot értjük, hanem az egyes ember „akarásait”, akkor természetesen lehetővé válik az individuumnak a „szabad viszonyulása” az államhoz. A bökkenő csak az, hogy ennek az elméletnek semmi köze a valósághoz, és önmagában is az ellentmondások tömkelegét tartalmazza. Ilyen ellentmondás pl. az, hogy ez az elmélet egy kimondatlan, de nagyon határozott feintartást foglal magában. Állítólag mindenféle vélemény lehetséges ugyanis a bonni államban, de egyfajta vélemény eleve ki van zárva: az, amely a jelenlegi helyébe egy jobb állam- és társadalmi rendet akar létrehozni. A szabadságjogoknak ott van a határuk, ahol ez a szabadság egy meghatározott álláspontra, a marxizmus—leninizmus álláspontjára vonatkoznék. De ebben az esetben nincs valóságos vélemény szabadság, mert hiszen tulajdonképpen csak egy vélemény — a bonni állam érdekeinek megfelelő vélemény — lehetséges, annak különböző változataival.

További ellentmondás az, hogy egyrészt a pedagógustól megkívánják növendékeinek „aktív politikai érületre és magatartásra való nevelését” az adott állammal, annak alkotmányával, kormányformájával, bel- és külpolitikájával, az államhatalom képviselőivel stb. szemben — és egyidejűleg azt hirdetik, hogy az iskolát távol kell tartani a napi politikától, a párt-harcoktól és általában „egy bizonyos meghatározott politikai véleményytől”.

Amint látjuk: az önmagában is ellentmondásos elmélet a gyakorlatban súlyos ellentmondásokhoz vezet és mindebben magának az imperialista társadalmi rendnek a végsőig kiélezett ellentmondásai tükröződnek.

Vessünk most egy rövid pillantást LITT „ellenfelének”, WILHELM-nek a politikai nevelési koncepciójára. WILHELM, mint mondtuk, a Partnerschaft-eszmének a fő képviselője. Partneri viszony az államban, a politikában, a gazdaságban, a társadalmi életben, a katonaságnál, az iskolában, a családban és az ifjúsági szervezetben, sőt a vallásos életben is (E. MICHEL egy könyvének címe: Der Partner Gottes), ezek azok a megfogalmazások, amelyek ma a nyugatnémet politikai nevelésben divatosak és amelyeket a „helyesen értelmezett demokráciára” jellemzőnek tartanak.

A legjellemzőbb talán az a vita, amely a politikai nevelés kérdésében LITT és WILHELM között folyik. LITT a Partnerschaft-pedagógiát nem tartja elég hatékonynak, elég intenzívnek, a bonni állam érdekeinek szolgálatában. Ez ellen a „vád” ellen WILHELM úgy védekezik, hogy ő is a politikai nevelés híve, csak kevésbé direkt módon akarja végezni a politikai nevelést. Inkább egy biztos politikai nevelés gyalog, mint egy bizonytalan állampolitikai pedagógia lovon — így foglalja össze a véleményét. A LITT-éhez hasonló vádakát hangoztat WILHELM-mel szemben WENIGER is, aki a Partnerschaft-pedagógiát kitérésnek látja az adott bonni állam érdekében végzendő politikai nevelés elől. WILHELM-ék — mondja — legfeljebb az előmunkálatait végzik el a politikai nevelésnek. Látjuk tehát, hogy nem a tartalom-ban van a különbség, hanem csak a taktikában.

Hogy egyébként WENIGER „taktikusabb” elképzelései milyen közel állnak a fasizmust újjáélesztő bonni állam ideológiájához, azt W. DORST nagyon pregnánsan mutatja be. WILHELM közismert könyvében, a Partnerschaft-ban — nemzeti szocialista múltjának ellensúlyozásaként igyekszik elhatárolni magát a fasizmustól. A fasizmuson gyakorolt kritikája azonban a valóságban nem kritika. WILHELM szerint a fasizmus egy sor helyes és előremutató felismerést tartalmazott. Ezek között említi a fajelméletet is, továbbá olyan „értékeket”, mint „a racionalista világkép alapjaiban való megdöntése”, a tett dicsőítése stb.

*

Az eddigiekből is kitűnhetett, hogy a nyugatnémet politikai nevelés összes irányzatának közös alapja az antikommunizmus. „Mindenfajta imperialista jellegű politikai „embernevelés” Nyugat-Németországban az antikommunizmus ideológiájából táplálkozik, a gyűlöletnek ez az ideológiája a politikai nevelés legfőbb hajtóereje” — mondja W. DORST.

Mi ma az antikommunizmus tartalma? Ma már régen szétfoslott az az illúzió, hogy pusztán állampolgári neveléssel meg lehet akadályozni szocialista államok létrejöttét. Ma már vannak szocialista államok és így az állampolgári nevelés egyik fő formájává az vált, hogy ezek ellen az államok ellen keltsen kiengesztelhetetlen gyűlöletet a felnövekvő nemzedékekben. W. DORST sok érdekes adalékkal szolgál ennek az antikommunizmusnak a jellegét, természetét illetően.

Az antikommunizmus nem tudományos elmélet — mondja —, nem elméleti visszahatás a marxizmus—leninizmus filozófiájára, a dialektikus és történelmi materializmusra, hanem egyszerűen csupán a gyűlölet ideológiája,

amely minden tárgyilagosságot, minden tudományosságot nélkülöz. W. DORST megállapítja, hogy a témára vonatkozó hatalmas méretű nyugatnémet irodalom áttanulmányozása során soha sehol sem találkozott a marxizmus—leninizmus ellen irányuló komoly tudományos érveléssel. Voltaképpen ennek az igénye sem merül fel a „vitatkozók” részéről. A legtekintélyesebb nyugatnémet pedagógusok, filozófusok „vitája” a marxizmus—leninizmussal kimerül a szidalmakban és gúnyolódásokban. Th. LITT műveiben pl. szó van a „szabadságot elrabló”, „az embertől idegen” „totalitarizmusról”, „államilag irányított üdvtanokról”, „a fatalizmus és fanatizmus sajátos keverékéről”, arról az „embergyilkos megsemmisítő harcról”, „embereknek mindenáron való kiirtásáról”, ami állítólag a kommunizmusra jellemző. Mindennek nyilvánvalóan semmi köze a tudományhoz.

Az antikommunizmus nem tudományos ideológia, hanem egyszerűen a háború pszichológiai előkészítésének eszköze. Mindent körülbelül a következő formulára vezetnek vissza: mielőtt mások (ti. a kommunisták) agyonvernek, szellemileg vagy fizikailag megsemmisítenek — verd őket (ti. a kommunistákat) agyon és pedig kíméletlenül.

A kommunizmust, marxizmust nyilvánvaló magától értetődöttséggel mint valami ördögi, sátáni, barbár, embertelen dolgot állítják be, pontosan HITLER receptje szerint. Ugyanakkor az antikommunizmus az ember, az emberiség, a szabadság, a humanizmus, a demokratikus liberális gondolat stb. megvédője, megmentője, természetesen a kommunista totalitarizmussal szemben. És mindez — ismételjük — mindenféle érvelés nélkül a legprimitívebb formában.

Igaza van W. DORSTnak; a „hivatásos” polgári teoretikusok, akik az egész nyugati kultúrát ismerik, akik a legnagyobb értéknek az egzakt gondolkodást és formulázást, a tudományos érvelést és elfogulatlanságot tartják — egyszerűen *tudatlanoknak* bizonyulnak, amikor MARXRól, a marxizmusról beszélnek (LENIN nem létezik a számukra).

*

Az antikommunizmus mellett és azzal szoros kapcsolatban egy másik fő alapja a mai nyugatnémet politikai nevelésnek az ún. *új (megváltozott) korszakról szóló elmélet* (Theorie des veränderten Zeitalters). Mi az új a mi korunkban a nyugatnémet politikai pedagógia képviselői szerint? Világos, hogy nem a kapitalizmus és szocializmus közti erőviszonyok alapvető megváltozása, nem a fokozódó háborús készülődés az imperialisták részéről és a békemozgalom világméretű kibontakozása a dolgozó tömegek között. Nem ezeket tartják újnak, hanem annak a veszélynek az akuttá válását, amelyet a „nagyipari tömegtársadalom” jelent az emberiség számára. Az ember, az emberiség abszolút veszélyeztetettségéről beszélnek. A politikai nevelésnek ettől a veszélytől kell megóvnia a felnövekvő nemzedékeket. Ez az egyik központi kérdés a legkülönbözőbb filozófiai irányzatokban, a világi, a katolikus és evangélikus színezetű filozófiákban, a perszonalizmus, az antropológia hívei között éppen úgy, mint az egzisztencialisták, új idealisták, pragmatisták, vulgár-materialisták soraiban.

A „magára hagyatott és önmagára utalt ember”, „a szakadék előtt álló ember”, „az ember a keskeny ösvényen”, „az ember elmagányosodása” és ugyanakkor az „eltömegesedés veszélye” — mindezek nap mint nap használt kifejezések a nyugatnémet filozófiai és pedagógiai irodalomban.

Az alapvető itt a „dolgok világának” (die Sachwelt, die Es-Mächte és az embernek a konfliktusa, amely az ember emberségét megsemmisülése jenyegeti. Mindennek valóban reális alapja van: a lét-bizonytalanság, az összes értékek kérdéses volta, a félelem a teljesen bizonytalan jövőtől a kapitalista országokban, függetlenül anyagi jólétől, életszínvontól: Mind-ezek a modern imperializmus krónikus válságát kifejező, objektív társadalmi folyamatokat tükröző emberi hangulatok, érzések.

Csak hogy a nyugatnémet politikai pedagógia képviselői ezt a jelenséget egyrészt általános világjelenségnek, kortünetnek igyekeznek feltüntetni; az ember elidegenedésének szükségszerű és a természeti törvények könyörtelenségével végbemenő folyamatáról beszélnek (sajátos módon fordítják visszájára más vonatkozásban is a marx terminológiát). Másrészt ugyanakkor — különös logikával — ezt a filozófiai oldalról feltárt „kortünetet” is a kommunizmus nyakába varrják. Filozófiai tételeiket a politikába transzponálják olyan módon, hogy végül is „az emberek krónikus veszélyeztetettsége” úgy tűnik fel, mint az „autonóm ember” félelme a „kommunista káosztól”, a „kommunista tömegtársadalomtól”, ahol a „dolgok világa” elnyeli az embert, az ember megszűnik személyiség lenni és pusztán „funkcionáriussá” — valamilyen társadalmi funkció pusztá hordozójává — válik.

Az „új korról” szóló filozófiai elméletekből kiindulva tehát újból csak az antikommunizmushoz vezet az út: „az atlanti világnak nincs más választása, mint az atomfegyverkezés, vagy a kommunizmusnak, a világ első számú ellenségének a győzelme,” mondja JASPERS.

Az egzisztenciális félelem, az életért való aggodalom a végsőig fokozódik és indokolást nyújt bármilyen kétségbeesett lépésre, a legszörnyűbb fegyverek alkalmazására is. Ennek a gondolatnak a tudatosítását nevezik ma Nyugat-Németországban a politikai tudat formálásának, így értelmezendő az ő politikai nevelésük, mint „autonóm emberré való nevelés”, aki szabadsága védelmében önként él az atomfegyver árnyékában. Az „autonóm embernek” mint az emberiség, a szabadság, a jog, a kultúra stb. védelmezőjének így teszik lélektanilag lehetővé, hogy a kommunizmus ellen való védekezés címén atomfegyverhez nyúljon.

*

A legutóbbi tíz évben az imperialista jellegű politikai nevelés a politikai-pszichológiai helyzet felmérésén alapul. A kérdésfeltevés az, hogy *hogyan lehetséges* a „megváltozott” társadalmi-politikai körülmények között Németországban és Európában olyan nevelés, amely az uralkodó monopol-csoportok érdekeit eredményesen szolgálja.

Abból kell kiindulni, mondják, hogy az idősebb nemzedékeknek, de a fiatalabaknak is meglehetősen negatív az államhoz, a politikához való viszonyuk. „Staatsmüde”, „staatsverdrossen”, „staatsfeindlich”: jellegzetes mai német jelzői ezek egy olyan apolitikus magatartásnak, amely onnan ered, hogy nagyon sokan a múltból, a „náciizmus” és a „náciitlanítás” egymást követő hatása alatt azt a következtetést vonták le, hogy az embernek annál jobb, minél távolabb tartja magát a politikától, minél kevesebb politikai felelősséget vállal magára.

Az ifjúság-szociológiai vizsgálatok kiemelik az ifjúság szkepticizmusát s az ennek megfelelő magatartást, amelyet a politikai nevelésben figyelembe

kell venni. Egy JERING nevű szerző amiatt panaszkodik, hogy a nyugatnémet ifjúság bizalmatlan a propagandával szemben, nincs benne gyűlölet, elfogultság a keleti szomszédnépek iránt.

Ebben a nyugatnémet politikai pedagógia számára nem éppen kedvező helyzetben a megoldást E. WENIGER politikai-pszichológiai megfontolások alapján keresi. Nézete szerint a főfeladat az, hogy a NSZK állampolgárait megszabadítsák a múlt minden nyomasztó emlékeitől és feloldják azt az aggodalmát, amelyet a bonni kormány jelenlegi politikájának várható következményei miatt érez.

Ami az utóbbi feladatot illeti, itt WENIGER pontosan ugyanazon az úton jár, mint LITT és a többi politikai pedagógus. Megoldásnak ő is az olyan politikai nevelést tartja, amelynek eredményeként az ifjúság úgy érzi, hogy nem a bonni állam politikája mellett kötelezi el magát, hanem a „demokrácia eszméje” mellett. A demokrácia (a demokrácia „tisztá formája”) WENIGER szerint is erkölcsi és szellemi kategória, amelyet meg kell különböztetni a „demokrácia konkrét valóságától”. Ami a demokrácia valóságában jó, az a demokrácia tiszta eszméjéből származik; ami benne rossz, az az emberi gyengeségből, az ember gyalró természetéből. „Bármilyen legyen is az állam a valóságban, a nevelés szempontjából igazolja az az ideál, amely az alapjául szolgál” — mondja WENIGER.

Ez az elmélet valóban alkalmasnak látszik arra, hogy a NSZK állampolgárainak lelkiismeretét megnyugtassa. De ugyanakkor WENIGER azt a feladatot is vállalja, hogy lelkesedést keltsen az „új célok” iránt. Olyan politikai nevelésről beszél, amely aktív kiállást, odaadást eredményez, önkéntes belépést a NATO hadseregbe stb. Az ellentmondás itt is nyilvánvaló: az egyik oldalon feloldás a konkrét politikai felelősség alól, a másik oldalon nevelés a konkrét politikai felelősség vállalására. Sajátos fajtája ez a tudathasadásnak — állapítja meg W. DORST: semleges maradhatsz, ha aktívan kiállsz a bonni állam és annak háborús politikája mellett.

W. DORST egy 1954—57-ben végzett nyugatnémet felmérés adatait ismerteti, amelynek célja a tömegek mentalitásának a felderítése volt annak érdekében, hogy ezekre az adatokra támaszkodva hatásosabbá lehessen tenni a politikai nevelést. A felmérés eredményei rendkívül tanulságosak. A sok közül csak néhányat ismertetethetünk itt. A megkérdezett személyek különböző csoportjai közül az ún. ifjúsági vezetők (különböző ifjúsági csoportok vezetői 35 évig) által szolgáltatott adatokat közöljük. Előre kell bocsátani, hogy nemcsak a válaszok, hanem a kérdések is nagyon jellemzőek.

Az egyik kérdés: Mindent egybevetve, a nemzeti szocializmus eszméiben a jó volt-e több vagy a rossz? Az eredmény:

1. több jó	17%
2. több rossz	55%
3. jó és rossz egyformán	16%
4. nem válaszolt	12%

A nyugatnémet ifjúsági vezetők közül tehát csupán 55% lát több rosszat a nácizmusban mint jót! Az adatokhoz fűzött értékelésben az elszörnyedésnek

semmi jele, csupán „tárgyilagos megállapítások” vannak arról, hogy a megkérdezettek közül a nők, a fiatalabbak és az alsóbb társadalmi osztályokhoz tartozó, alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek „kevésbé tájékozottak”.

Egy másik kérdés: Meg tudja-e mondani, hogy melyek a kommunizmus fő céljai? A válaszok az ifjúsági vezetők csoportjában:

Világforradalom, világuralom	52%
A gazdasági élet szocializálása	13%
A munkásosztály uralma	9%
Az egész világ elárasztása kommunista eszmékkel ..	8%
Eltömegesítés	7%
Diktatorikus rendszer létrehozása	4%
Harc a vallás ellen	4%
A kapitalizmus megsemmisítése	3%
A világ munkásainak egyesülése	2%
Nem válaszolt	15%

Az eredmény tehát: a kommunizmus főcélja a világuralom. Hogy a szocializmus és kommunizmus új, magasabb rendű társadalmi formát jelent, hogy a termelés hatalmas fejlődését mozdítja elő, és a tudomány, kultúra fejlődését, minden ember jólétének állandó emelkedését, hogy a kommunizmus fő céljai közé a világbéke biztosítása és a különböző társadalmi rendszerben élő népek békés együttélésének megteremtése tartozik — minderről természetesen egy szó sincs ebben a felmérésben. A felmérés eredménye: tükör, amely világosan mutatja, milyen irányú politikai nevelés folyik Nyugat-Németországban.

Végül olyan felmérési eredményeket ismertetünk, amelyeket bizonyos mértékben pozitívan értékelhetnénk, ha nem tudnánk, hogy legalábbis részben a kommunizmus által való egzisztenciális veszélyeztetettségnek a céltudatosan táplált érzését tükrözik.

A kérdés: Általánosságban nézve az elmúlt évben kik értek el nagyobb sikereket a világban, a kommunista hatalmak vagy a nyugati hatalmak? A válaszok:

Kommunista hatalmak ..	52%
Nyugati hatalmak	19%
Mindkét fél egyformán ..	20%
Nem válaszolt	9%

*

W. DORST könyvének a politikai nevelés sajátosan pedagógiai, *didaktikai-metodikai* kérdéseiről szóló fejezete sorrendben az utolsó és terjedelmét tekintve is viszonylag szerény. Ez, mint már utaltunk rá, a szerző tudatos szándékából fakad. Aki a politikai nevelés didaktikai-metodikai kérdéseinek vizsgálatához anélkül nyúl hozzá, hogy előbb a mindent meghatározó világnézeti-politikai

konceptiót tisztán látná, szükségképpen a felületen marad. W. DORST könyve konkrét példák során szemlélteti azt, hogy a pedagógiában az eszközrendszer a célrendszer függvénye és attól elszakítva nem vizsgálható.

A nyugatnémet politikai nevelés didaktikai-metodikai irodalmában nagyon sok a tisztázatlan kérdés. Viták folynak pl. arról, hogy helyes-e a politikai nevelést külön tantárgyként szerepeltetni a tantervben. Ez ellen a megoldás ellen nagyon komoly érveket sorakoztatnak fel. Ezek egy részét a történelemtanítással is kapcsolatba hozzák. Úgyanakkor minden hivatalos utasítás, tanterv, kézikönyv stb. a történelemtanításnak különlegesen nagy szerepet szán a politikai nevelésben. Tekintélyes szerzők egész sora (E. WENIGER, H. FREYER, F. BERGSTEINER és mások) a történelemtanítást a politikai nevelés központjának tekintik. A történelem tankönyvek jó része, a hozzájuk fűződő különlegesen nagy várakozásnak megfelelő, a történelmi tények és igazságok bámolatossá eltorzításaival, éles kommunistaellenes uszítással teljesíti funkcióját.

Vannak, akik azt hangsúlyozzák, hogy a politikai nevelés mai feladatai „a történelemből vett modellekkel” nem oldhatók meg. LITT és SPRANGER véleménye szerint pl. a legújabbkori történelem tanítása sem képes bizonyos életkoron alul (bis zur Reifungszeit) megfelelő feltételeket teremteni az „új politikai magatartáshoz”, mert nem közvetítheti a demokrácia átéléséhez szükséges kulturális értékeket.

Általában azt hangsúlyozzák a szerzők, hogy „tények” ismertetése, példaképpen (exemplarisch) kiválogatott ismeretanyag szükséges ugyan (a történelem, a gazdaságtan, a politika, a szociológia, a jog, erkölcs, irodalom, filozófia és vallástörténet területéről) de csak *miután* meghatározott „vezérfogalmak” (Leitbegriffe), gondolkodásmódok, szokások, érdeklődés, a demokráciába vetett hit és az ennek megfelelő erkölcsi meggyőződés és magatartás (Ethos) meggyökereződtek.

Egyébként sem a tényismeret, az ismeretanyag a fontos, hanem a „szellem”, amely az egész politikai nevelést áthatja (LITT, SPRANGER), az iskola egész „atmoszférája”, amelyben a politikai nevelés folyik (WENIGER, WILHELM).

Az ilyenféle megállapításokban vannak helyes pedagógiai gondolatok is, de — az után, amiről a fentiekben beszéltünk — világos, hogy enyhén szólva nem csupán pedagógiai-pszichológiai megfontolásokról van itt szó. Az ismeretanyag, a rendszeres ismeretszerzés súlytalanítására irányuló tendencia (az „exemplarischer Unterricht” tág teret nyújt az önkényességnek és kedvező lehetőségeket az összefüggések, törvényszerűségek elködösítésére) nyilván az adott társadalmi-politikai helyzetből fakad. Az egész nyugatnémet politikai nevelés számára a legnagyobb nehézségeket éppen az jelenti, hogy a tények, a valóság ismerete ellentmond azoknak a céloknak, amelyeket a politikai nevelés útján meg akarnak valósítani.

Nem térhetünk ki itt W. DORST nagyon érdekes fejtegetéseire a nyugatnémet politikai nevelés módszereiről. Csak utalunk lehet arra, hogy a főmódszernek a *beszélgetést* tartják, amelyet „primér demokratikus aktusnak” neveznek. Kritériumai: hogy valóságos dialógus legyen, „nyíltság”, „tolerancia” jellemezze, a pedagógus ne állítsa előtérbe a tudását és tekintélyét, vállalja a beszélgetés „kockázatát”, az előre nem látható fordulatokat stb. Egyébként nem az a fő, hogy *miről* folyik a beszélgetés, hanem az, hogy *hogyan*. (!) Mind ezt természetesen azoknak a célkitűzéseknek a jegyében kell néznünk, amelyek-

ről a fentiekben szó volt és amelyeket a beszélgetés módszerével éppen úgy szolgálni kell, mint a többi más módszerekkel.

A tanulói önkormányzatot (pontosabban: Schülermitverwaltung; ennek megfelelő magyar kifejezés nincsen) és a csoportmunkát (Gruppenarbeit) is a politikai nevelés, a demokráciára való nevelés jellegzetes módszerének tartják. De teljesen tisztázatlan például, hogy mi legyen az ifjúsági önkormányzat tartalma, nem találják meg az önkormányzat valóságos feladatait. A gyakorlatban a tanulói önkormányzat a tanulóknak csupán kis hányadára, néhány tanuló aktív tevékenységére terjed ki, mint ahogy — és ez igen jellemző adat — az életben is a lakosságnak legfeljebb 5%-a vesz részt aktívan a politikai életben. Az önkormányzattal és csoportmunkával kapcsolatos nyugatnémet polémikák ismertetését azzal zárja W. DORST, hogy mindehhez nem sok hozzászólásunk lehet, mert a célokat, amelyeknek ez a módszer alá van rendelve, eleve elutasítjuk. Pedagógiai módszerek önmagukban nem értékelhetők. Helyes módszerek is teljesen értéktelenné válnak, ha rossz ügy szolgáltatásban használják fel azokat.

*

W. DORST könyve harcos vitáirat. A leglényegesebb vitakérdéseket ragadja meg, és rendkívül élesen exponálja a problémákat. A 203 oldalas könyv végső összegezése annak a hatalmas méretű munkának, amelyet a szinte beláthatatlan méretű nyugatnémet politikai, filozófiai, pedagógiai irodalom kritikai elemzése a szerző számára jelentett.

Ha a könyvnek szocialista pedagógiai irodalmunkból kimagasló pozitívumai mellett bizonyos hiányérzésünkről is említést teszünk, ez csak a jövő kutatások érdekében történik és annak hangsúlyozásával, hogy amit hiányozunk, az *ennek a könyvnek* nem is volt feladata. Így pl. megemlíthetjük, hogy a hivatalos nyugatnémet pedagógiával szemben álló viszonylagosan, illetve ténylegesen haladó erők törekvéseiről (hogy ilyenek vannak, arra a szerző is utal az utószóban) többet szeretnénk tudni. Ezzel együtt lenne csak teljes a Nyugat-Németországban folyó „embernevelésről” megrajzolt kép.

Továbbá: a szerző nem mutat rá eléggé a mai nyugatnémet politikai nevelés és az USA-ban kialakult pedagógiai koncepciók közti kapcsolatokra. Ha pl. I. L. KANDEL neves amerikai szerző *The new era in Education* (A comparative Study, London, 1954.) c. összehasonlító pedagógiai munkáját elolvassuk, a politikai nevelésnek lényegében véve ugyanazzal a felfogásával találkozunk, amilyen ma Nyugat-Németországban folyik, csak nem olyan „túl-filozofált” formában, sokkal praktikusabban. Úgy tűnik, mintha TH. WILHELM Partnerschaft elméletének is több köze lenne az amerikai pragmatizmushoz, mint ahogy W. DORST véli. A mai nyugatnémet politikai nevelés: része annak az imperialista politikai pedagógiának, amelynek az USA-ban van a szellemi és pénzügyi központja. Ennek az összefüggésnek a világos megmutatása is hozzátartoznék a kép teljességéhez.

Ezek a megjegyzések nem érintik a könyv főértékét. A szerző — ebben az esetben talán joggal használhatjuk ezt a kifejezést — *harci feladatát* kitűnően megoldotta. Bebizonyította: a mai hivatalos nyugatnémet politikai pedagógia célja, hogy a bonni államot, ennek az államnak a revansista háborús politikáját és az e mögött álló nagypolgári-militarista és klerikális erőket „lát-hatatlanná” tegye, és ezzel lehetővé váljék az, hogy a nyugatnémet ifjúság ennek a néppellenes politikának szolgálatába szegődjön.

BESSENYEI GYÖRGY ÉS A MAGYAR NEMZETI MŰVELŐDÉS-POLITIKA

„Néhány hetekkel ennekelőtte nagylelkű hazánkfia, valóságos emberbarátja, a Magyar Nyelvnek s literatúrájának nagy pártfogója és előmozdítója Tekintetes Bessenyei Bessenyei György ur, Bihar vármegye Kovácsi helységében ... hasznos életét bérekesztette ... Halála után végső akaratja szerint udvari kertjében egy nagy árnyékos fa alatt ásott sírban temettetett el kedves atyafiaiától minden halotti ceremónia nélkül.”

150 évvel ezelőtt így adott hírt a *Magyar Kurir* 1811. június 21-én a felvilágosodás korabeli magyar irodalom nagy vezető alakjának, BESSENYEI GYÖRGYnek haláláról. BESSENYEI így hát végig hű maradt elveihez. Pap nélkül temettette el magát az Alföld homokjába, a magyar Parlagba, melynek feltöréséért éppen ő annyit tett. Testét magába fogadta az alföldi rög, eszméit visszhangozták a magyar szívek és agyak. Halála óta is — saját szavaival élve és kívánságának megfelelően — elevenekhez szól sírjából. Olyan gondolatsorokat kezdett el, melyek máig folytatódnak. *Ő a magyar nemzeti művelődéspolitikát megteremtője*, első nagyszabású, széleslátókörű rendszerezője.¹

Senki sem önmagából alkot. BESSENYEI mögött az 1765 után lassan Béccsel szembeforduló középnemesség egyre erősödő nemzeti ellenállása áll. Ennek a nemesi-nemzeti ellenállásnak a kultúrpolitikusa ő, a vidéki középnemesség szemével lát, legalább is ennek a fontos rétegnek művelődése legfőbb gondjainak tárgya. Az angol és a francia felvilágosítók neveltje lételméleti és ismeretelméleti kérdésekben. A nemzeti kultúra védelméhez, az anyanyelvű művelődés sürgetéséhez a német felvilágosodás koraibb nemzedékétől is kölcsönöz érveket. Bécs, a világ akkori harmadik királynője dajkálja.² — De szorosan kapcsolódik a régi magyar literatúrához. Ez őrzi meg a nemzetnek az idegen világvárosban. A császár könyvesházában felfedezi magának BORNEMISZA PÉTER *Elektráját*, ismeri ILOSVAIT, TINÓDIT, ZRINYIT és GYÖNGYÖSIT. BESSENYEI GYÖRGY európai látókörű magyar ember. Író, költő, filozófus. Nevét azonban mégis a nemzeti művelődéspolitikát megteremtése őrzi meg még sokáig honfitársai emlékezetében.

I.

MÁRIA TERÉZIA azért alapítja a magyar testőrséget, hogy a középnemesség fiait, a kuruc ezres-kapitányok unokáit is Bécshez szelidítse. Célját még

¹ A felszabadulás óta három monográfia jelent meg Bessenyei Györgyről: GÁLOS REZSŐ: B. Gy. életrajza. 1951. — SZAUDER JÓZSEF: Bessenyei. 1953. — WALDAFFEL JÓZSEF: A magyar irodalom a felvilágosodás korában. 1954. 113–177. l. Tanulmányom ezek eredményeit felhasználja.

² Vö. NÉMEDI LAJOS: Bessenyei György és a német felvilágosodás. Egri Ped. Főisk. Évk. 1960. 261–286. l.

a kiválasztottaknál is csak részben éri el. Sokakat, a legjobbakat éppen a bécsi levegő és a nyugati felvilágosodás eszméi döbbsenének rá nemzeti hivatásukra, magyar mivoltuk művelődési következményeire. — „Nem tudom micsoda boldog vagy boldogtalan történetek okozzák hazánkba — írja 1776-ban LUKÁNUS-fordítása ajánlásában BESSENYEI BARCSAI ÁBRAHÁMNak, a Bécsben élő erdélyi fejedelmi sarjnak —, hogy amikor más idegen nyelveknek vizsgálások miatt nemzetünknek anyanyelvét felejtünk kellene, annak tanulásába és felemelésébe legnagyobb tüzzel éppen akkor fáradunk.”

A felvilágosodás minden olyan népnél, mely idegen kultúrák adófizetője volt, vagy a latin hivatalos és tudós nyelvet használta, logikusan elvezetett a nemzeti nyelv ápolásához. Hiszen a széles, vagy legalább is a szélesebb néprétegeket csakis anyanyelvükön lehet tanítani, felvilágosítani. A nyugati felvilágosodást hordozó polgárság a feudalizmust akarja megdönteni a világosság, a józan belátás terjesztésével. A nemzeti nyelv jogainak hangoztatására Angliában és Franciaországban ekkor már nem volt szükség. A harc a latinnal két évszázaddal előbb lezajlott. Az egységes nemzeti műveltség megteremtése, terjesztése és a sokat hangoztatott nemzeti nevelés azonban ott is jelentős mértékben hozzájárult a modern értelemben vett polgári nemzettévalás folyamatához.

A politikailag és gazdaságilag gúzsba kötött Magyarországon a 18. század utolsó harmadában a nemzeti nyelv ápolása és védelme a hagyományos latinnal és a kívülről erőszakolt némettel szemben olyan varázsigévé válik, mely minden magyar szívet megdobogtat, egy-egy magasztos pillanatban szinte közös cselekvésre is késztet, de mindenesetre életre kelt egy olyan országot, mely Bécs szemében már-már feledni látszott RÁKÓCZI harcait, békésen szenderegven az osztrák összbirodalom közepén. A magyar felvilágosodás vezető rétege pedig ez időben csakis a nemesség legműveltebb és vagyoniilag is valamennyire tehető és független része, a vidéki középnemesség lehetett, a BESSENYIEK, KAZINCZYAK, akik egy tábort alkotnak az alulról feltörő RÉVAIAKKAL, BATSÁNYIAKKAL és CSOKONIAIakkal.

A bécsi Burg urai még nem hajlandók tudomásul venni a nemzeti nyelv feszítő erejét, mely pedig egykor majd birodalmukat széttöri. MÁRIA TERÉZIA jószívvel fogadja az *Ágis tragédiája* ajánlását. 1772-ben így az ő neve is rajta van azon a művön, mely a nemzeti jellegű magyar művelődést elindítja. Nem is sejti, hogy az így felébresztett nemzeti érzés néhány nemzedék múlva sereget vezet Bécs falai ellen. — Egy DE LUCA nevű bécsi egyetemi tanár 1777-ben „*Das gelehrte Österreich*” című írói lexikonában a tudós Ausztria teljesítményei között tartja számon „BESCHSENGEI” és BÁRÓCZI munkáit. Mindez — úgy hiszik — még megfér a sok nép felett elterpeszkedő kétfejű sas begyében. Sőt igyekeznek egy valamiféle összbirodalmi hazafiságot is kitenyészteni. „Az összes örökös országokban ki kellene alakítani és megtartani az elvek egységét és azonosságát, mert csak ezáltal lehet annyira különböző nemzeteket egy néppé formálni, az állampolgári köteléket megszilárdítani, és ugyanazt a hazafiúi szellemet életre kelteni és elterjeszteni.” KRESSEL államtanácsos szavai ezek 1775-ből a birodalom oktatásügyének rendezését célzó tárgyalásokon.³ — Még egy évtized sem telik el, és II. JÓZSEF 1784-ben kiadja nevezetes nyelvi

³ Id. CSÓKA J. LAJOS: Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám. Pannonhalma. 1936. 63. 1. németül.

rendeleteit, melyekkel Magyarországon a közélet, a bíraskodás és az oktatás nyelvénél kizárólag a németet teszi meg.

A nemzet a bécsi beolvasztó törekvésekkel szemben gazdasági és politikai téren nem tudott egyelőre eredményesen védekezni. A nemesség és a jobbágság egyre élesedő osztályellentétei döntő pillanatokban lehetővé tették Bécsnek, hogy a nemesség ellenszegülését a jobbágyfelkelés rémével szerelje le. A nagy alkalom, 1790/91 azért is marad majdnem teljesen kiaknázatlanul, mert a nemesség, még hazafias és műveltebb részében is, jobban féltette kiváltságait, mint a hazát.

A nemzeti nyelvű és szellemű közművelődés volt tehát az az egyetlen terület, ahol a nemzeti érdekeket meg lehetett védeni, ahol a modern értelemben vett nemzettévalás útját elő lehetett készíteni.

A 18. század a pedagógiai gondolat, a nevelés nagy százada. Különösen 1760-tól kezdve kerül a nevelés, melyet csaknem mindenhatónak gondoltak, uralkodók és gondolkodók, nagyurak és falusi papok érdeklődésének egyaránt a középpontjába. ROUSSEAU *Emilje* forradalmosítja a pedagógiai gondolkodást. Két évvel később Franciaországból kitiltják a jezsuitákat, kiknek a kezében volt a középiskolák jelentékeny része. Művek egész sora, viták, tanácskozások javasolnak új nevelési rendet. A porosz király rendeleteivel megújítja országa iskolaügyét. II. KATALIN cárnő *Diderot*-tól kér tervet az orosz iskolaügy megjavítására. A lengyeleknek megalakul a Nemzeti Nevelésügyi Bizottság. Elkezdik kísérleteiket BASEDOW és ROCHOW. — Ausztria is rájön, milyen hatalmas eszköz a kultúra. *Die Schule ist und bleibt ein Politicum*, jelenti ki MÁRIA TERÉZIA. Bécs tehát tanügyi reformra készül, meghívják FELBIGERT, a ságáni apátot. Az államtanács egységes reformot szeretne az egész birodalomban. Magyar tanácsosai veszik rá mégis a királynőt, hogy Magyarország számára külön rendelkezést adjon ki. Így jön létre a *Ratio Educationis* 1777-ben, először szabályozván modern szellemben egységesen, állami rendelkezéssel a magyar köznevelést.⁴

A szabálykönyv számos értékes újítást tartalmaz a felvilágosodás szellemében, gátat vet a felekezeti gyűlölségnek, állami felügyeletet valósít meg az egyházak kezén levő iskolák felett, — de magyar nemzeti célkitűzést, nemzeti szellemet, nemzeti kulturális törekvést a legjobb szándékkal sem foghatunk rá. Megszövegezői, legalább részben, magyar származásúak, de teljesen latin és német műveltségű emberek, akik valóban Bécs légkörében, az összbirodalmi koncepció bűvkörében élnek, és végső elemzésben jobban képzett alattvalókat, szolgálatkészebb tisztviselőket akarnak nevelni.

ÜRMÉNYI József csak formálisan, jogilag véd magyar érdekeket, amikor külön *Ratiót* eszközöl ki a királynétól. Valójában a magyar külsőségekkel díszelgő *Ratio Educationis* még inkább alkalmas arra, hogy a nemzet kulturális öntudatát e veszedelmes időpontban megnyugtassa és elaltassa. Igazában nem ÜRMÉNYI száll szembe a bécsi királynővel, de még csak nem is az a TELEKI JÓZSEF, aki a protestánsok nevében tiltakozik az állami ellenőrzés ellen, régi jogokra hivatkozva, hanem a volt testőr, a protestáns egyházak ágense, BESSENYEI GYÖRGY.

Azt szokták mondani, hogy a magyar felvilágosodás vezető férfiai, BESSENYEI és KAZINCZY, helyeselték az új szabálykönyvet, hiszen ők ekkor

⁴ Vö. RAVASZ JÁNOS: Az 1777-i *Ratio Educationis*ről. Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. kötetben. 1958. 423—456. l.

még az uralkodó szövetségesei voltak, az uralkodó felvilágosodott abszolutizmusától sokat reméltek, inkább a felvilágosultságot látván benne, mintsem az abszolút elnyomó hatalmat. Teréziánizmust és jozefinizmust szoktak emlegetni e két nagy írónkkal kapcsolatban. Ideológiai csapdák lennének ezek, melyekbe a kor magyar írói, legalább ideig-óráig szinte valamennyien beleestek.⁵ Mindebben természetesen van igazság, hiszen az abszolutizmus itt felvilágosult mezben vonul fel, megtévesztőleg hat. Gondoljuk meg azonban, hogy a sokkal fejlettebb osztályviszonyok között élő francia felvilágosítók is mindent egy felvilágosult egyeduralkodótól vártak, és II. FRIGYES, II. KATALIN vagy II. JÓZSEF az ő szemükben is nem egyszer ilyennek tűnt fel, legalább átmenetileg. Hogyne lett volna a felvilágosult abszolutizmus hatással a mi íróinkra és gondolkodóinkra! Szövetségest keresve, az uralkodó nem egy helyzetben a legjobb szövetségesnek kínálkozott. — A mi BESSENYEINK pedig ezenfelül még személyesen is igen jó kapcsolatban volt MÁRIA TERÉZIÁVAL, elmondhatjuk, hogy kedves embere volt és maradt mindvégig.

A felvilágosodás nemzeti konzekvenciái, a nemzeti nyelv óriási szerepének felismerése, a nemzeti szellemű művelődés fontosságának hite, egyszerűen az igazi, mély belátáson és európai látóköron alapuló nemzeti érzés azonban olyan eredményes ellenállásra készíteti BESSENYEIT, aminek kihatásairól a vakbuzgó, de egyébként okos királynőnek sejtelve sem lehetett. BESSENYEI ugyanis egyrészt valóban helyesli a *Ratio Educationis*-ban azt, ami jó és előremutató, sőt hitfeleit is biztatja, fogadják el az „új tanulás mód”-ját. Másrészt azonban üres sérelmi politika vagy formális jogi tiltakozás helyett megtalálja a valóságos és eredményes ellenállásnak az útját: az összbirodalmi érdektől sugallt, a magyar nyelv érdekében egy jó szót nem találó, a németet pedig már terjeszteni kívánó művelődéspolitikai rendelettel szemben *megalkotja* nagyon szerény külsejű, olykor névtelenül megjelenő röpirataiban a *magyar nemzeti művelődéspolitika első rendszerét*.⁶ Az állami szabálykönyv bőrbekötött példányai szétáradnak az országban, egy hatalmas birodalom apparátusa mozdul meg, hogy a bennefoglaltakat megvalósítsa; elterjessze, a késlekedőket noszogassa, majd fenyegetse. De az a gyenge papírra nyomott röpiratocska végeredményében erősebbnek bizonyult. A *Ratio Educationis* tekintélyes latin kötete mellett Hamupipóke szerepét játszotta a néhány lapos irat, de magyarul szólt a magyar szívekhez és a jövő varázsígjét hordta homlokán: MAGYARSÁG.

A kor magyarságon akkor elsősorban magyar nyelvet értett, de lassanként a magyar nyelv ápolásában és terjesztésében a magyar nemzet fennmaradásának biztosítékait látta. A társadalmilag és felekezetiileg erősen tagozott magyarságot a közös anyanyelv kapcsolta össze, ezzel lehetett a szíveket egyezésbe hozni. — A germanizálás egy újabb erősebb hulláma után írja le e sorokat PÉCZELI JÓZSEF *Mindenek Gyűjteményének* 1790-es évfolyamában:⁷ „Egynéhány esztendőktől fogva majdcsak nem úgy lehet e részben képzelni nemzetünket, mint egy iszapban elsüllyedett hajót... Ezt az ült hajót *egy emelőruddal* lehetett a többek között az iszapból felvenni, hogy még egyszer

⁵ Vö. MÁTRAI LÁSZLÓ: A magyar filozófia haladó hagyományainak kérdései a felvilágosodás korában. Ak. Oszt. Közl. II. Oszt. 1954. 288. l. és BENDA KÁLMÁN: Bónis György Hajnóczy-könyvéről. Századok. 1956. 736—739. l.

⁶ Vö. NÉMEDI LAJÓS: Bessenyei György és a Ratio Educationis. Egri Ped. Főisk. Évk. 1959. 95—108. l.

⁷ 1790 (III. negyed) 288—289. l.

a víz színén lebeghessen és kiterjesztett vitorlákkal repülhessen. *Ez az emelőrúd volt a nyelv*, melyet minden valláskülönbség nélkül féltének minden igaz magyarok. Ez a nyelv emlékeztette őket az ő vitéz eleikre. . .” (A kiemelés tőlem: N. L.)

A nemzeti nyelv és a nemzeti nyelven történő tudományterjesztés programja az az emelőrúd, mellyel BESSENYEI is sarkából forgatja ki a *Ratiót* s emeli ki nemzetünk már már megfeneklett hajóját a szabad vizekre. A *Jámbor Szándék* bevezető részében található az a néhány sor, mely BESSENYEI művelődéspolitikai állásfoglalásának helyét a bécsi törekvésekkel szemben világosan megjelöli: „Távul légyen — írja itt BESSENYEI a *Ratióra* célozván — hogy a felséges udvarnak s a tekintetes hazának a tudományok, azoknak műhelyei, s tanítóik iránt tett bölcs rendelkezéseiket kárhoztassam. Azok mind szépek, helyesek, s nagy elméktől származott jeles munkák. Hanem csak azt akarom mondani, hogy mindezek a helyes és megbecsülhetetlen eszközök is a magyar nyelvnek tekkéletességre való vitele nélkül nem elégségesek arra, hogy a tudományok közönséges hasznuak legyenek, és kiterjedjenek az országnak minden rendü lakosaira egyaránt.” (A kiemelés tőlem: N. L.) — Magyarországon tehát sem latinul, sem németül nem lehet kultúrát teremteni, nem lehet a közműveltséget emelni. A magyar nyelv ápolásának és használatának hangsúlyozása *nemzeti és demokratikus művelődéspolitikát* jelent egyszerre. Ez a két legfontosabb pont; ahol BESSENYEI szembekerül a *Ratio* szellemével, szerencsésen egyesítván a nemzeti érdeket a társadalmi haladással.

A továbbiakban megkíséreljük rendszerbe foglalni BESSENYEI pedagógiai és művelődéspolitikai gondolatait. E helyen álljon csak néhány megjegyzés, mely a testőrirő elképzeléseinek, érvelésének a bécsi tanügyi reformtervekkel való kapcsolatát teszi világosabbá.

SZAUDEK József helyesen hasonlította össze a *Magyarságot* ZRINYI MIKLÓS *Török Áfiumával*. BESSENYEI érvelése mögött sem nehéz felfedezni, hogy veszélyben érzi nemzetét, a pillanatot cselekvésre felhívónak tartja. Olyan világban élünk, mondja, amikor minden haza önnön nyelvét emeli, mi pedig felejtetni látszunk a magunkét. Ilyen helyzetben igazán „köpedelemre méltó” csekélység egyes honfitársainktól, hogy becsmérlik magyar nyelvünket. A többi nyelvek sem voltak mindig csiszoltak, nem voltak „tökéletes erőbe”. A miénket is csak fejleszteni kell, és könnyen olyanná lehet tenni „mint a legfőbb európai nyelv lehet e földön.”

BESSENYEI jól tudja, hogy Bécsben a latin nyelv magyarországi uralmával érvelnek a magyar nyelv és a magyar kultúra ellen. (II. JÓZSEF meg is fogalmazza 1784-ben ezt az éppen nem barátságos álláspontot: „Ha egy nemzet minden közügyben holt nyelvet, amilyen a latin, használ, az minden bizonnyal felvilágosodásának nagy gyalázatára válik, mert hallgatólag azt bizonyítja, hogy azon nemzetnek vagy nincsen rendes anyanyelve, vagy ez olyan, amit olvasni s azon írni senki sem tud. . .”⁸ Ezért tehát a német hivatalos nyelvet lehet csak bevezetni egy ilyen országban.) Ezért hadakozik olyan hevesen a latin nyelv uralma ellen. De bécsi elképzelésekkel, talán éppen tudós barátjával, KOLLÁR ÁDÁMMAL vitázik, amikor bizonygatja, hogy a magyar nem felejtheti el anyanyelvét, hiszen „míg a jobbágyok magyarul szólnak, addig az uraknak sem lehet a magyarságot elfelejteni.”

⁸ Id. SZILÁGYI FERENC: A germanizálás történelméből a két magyar hazában II. József alatt. 1876. 7—8. l.

A *Ratio* meleg szavakkal ajánlja a német nyelvet, melyen minden hasznos tudományos könyv olvasható, s szeretné, ha a német rövid idő alatt az ország egész területén elterjedne. BESSENYEI erre a germanizáló szándékra is válaszol nevezetes tételével: „Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.” — A *Ratio* is beszél a közboldogságról és az állam virágzásáról, melyet a nevelés útján akar megalapozni. De az uralkodó és a köz hasznát nagyon is egybekapcsolja és végül is inkább alattvalókat mint állampolgárokat nevel. Szerinte a gyermekekbe „már csaknem a bölcsőben beléjük kell oltani a fejedelem iránti törhetetlen odaadást, s az anyatejjel kell beléjük csepegtetni a szeretetet és hűséget iránta, hogy mihelyt csak gondolkodni megtanultak, egész világosan lássák, hogy személyük életük és minden törekvésük királyuk szolgálatának van szentelve.” (A 121. és a 247.§.)

BESSENYEI királyhű ember és élete végéig nagyrabecsüléssel szól MÁRIA TERÉZIÁRÓL. Mindenekfelett azonban hazáját szereti, írásaiban is mindig a *haza javáról* van szó: „egy hazát sokféleképpen lehet és kell szolgálni...”; „miért nem lehetne egy nemzetnek multságára annak anyanyelvén írni...”; „Miért lenne egy magyar haszontalan, ki hazájának javát ékesíti?” A tudomány is az „ország boldogságának” egyik eszköze. — Ekkora a különbség BESSENYEI és ÜRMÉNYI JÓZSEF, MAKÓ PÁL és a többi „összbirodalmivá” vált magyar között!

BESSENYEI tudatosan lépett fel a nemzeti kultúra védelmében éppen a 70-es évek végén. A bécsi tanügyi tervezetések és a *Ratio* körüli harc, melyben ő maga is résztvett egyideig, megérlelték, kiváltották elhatározását. Érezte, hogy itt a nagy pillanat: jobb lesz nekünk is a nagy világ után menni, fel kell csatlakozni, nem egyes emberként, hanem nemzetként, a műveltebb Európához. „*Most volna egyszer ideje a magyarságot emelni*”, így írja ezt le első röpiratában. Megjelent a *Ratio*, az egyetemet Budára helyezte át a királyi akarat. A nemzeti közművelődés ügye előtérben áll, olyanok is felfigyelnek most, akiket különben csak az ősi kiváltságok sérelmei izgatnak. Az ország legtekintélyesebb tudós testülete mégis csak a nemrég orvosi fakultással kibővített egyetem. Előbb ehhez szeretné BESSENYEI a maga magyar társaságát hozzákapcsolni, mert hiszen a nyelv ügyének istápolására közérő kell. Ekkor írja meg Pilisen egy magános órájában gyönyörű levelét *A Budai Nagytársaság Főtanító*hoz,⁹ az egyetem tanáraihoz, rájuk bízván a nemzeti kultúra ügyét: „A magyar csillagzat alatt tévelygő szomju tudomány kéri tőletek életét és ujulását, ne tagadjátok meg tőle jószágotokat.”

Az egyetem latin és német műveltségű, részben nem is magyar tanárai akkor sem értették volna meg BESSENYEI szózatát, ha az kezükbe jut és nem kell csaknem kétszáz esztendő várnia, míg nyomdafestéket láthat. — BESSENYEI ezután néhány lelkes magyarral akarja megszervezni *Hazafiúi Magyar Társaságát* 1779-ben, az ország jövődő fővárosában, Pest-Budán. Ez a terv sem válik valóra, s ekkor kerül sor a klasszikus szépségű, akadémiát sürgető és tervező *Jámbor Szándék* megírására. A sors úgy akarja azonban, hogy ezt is csak 1790-ben nyomtattassa ki írójának említése nélkül a lelkes tanítvány, RÉVAI Miklós. — BESSENYEIT magát pedig ismét szűkebb hazája, a nagy magyar Alföld öleli magához, hogy „horizonunk elsetétedését” nézve mindhalálig ne szűnjék meg hazája javáról gondolkozni és írni.

⁹ Kéziratból 1961-ben adtam ki először az Egri Ped. Főisk. Évkönyvében Besse-
nyei György levele a budai egyetem tanáraihoz címen. (635–641. l.)

II.

A következőkben BESSENYEI *pedagógiai és művelődéspolitikai gondolatait* foglaljuk röviden össze.¹⁰ Mellőzzük az *Anyai oktatás* című pedagógiai jellegű munkát; mert ez nagyrészt fordítás. Tárgyalásunkba bevonjuk viszont az 1783 után keletkezett írásokat is, mivel BESSENYEI állásfoglalása egy lényeges kérdést kivéve, keveset változott visszavonulása után.

„Az ország boldogságának egyik legfőbb eszköze a tudomány.” Így találjuk együtt a *Jámbor Szándék* elején BESSENYEI gondolatvilágának két alapvető elemét, a *közboldogságot* és annak egyik legfőbb forrását, a *közműveltséget*. Sokat vívódik azon, vajon ment-e előre a világ a művelődéssel. A *holmi XX.* részében a lelkével vitatkozik erről, és a lelke felel meg a kétkedő, és sokszor nem is ok nélkül kétkedő embernek: igenis, minden ellentmondás ellenére is van haladás. „Honnan származtak hát azok a világosságok, melyek szerint már ma az öregasszonyokat ördögnek képibe nem égetik? a vádlottakkal tüzes vasat nem fogatnak, hogy ha ártatlanok, kezek meg ne égjen? ... Szeretnéd, ha még ezek a szép dolgok fenn volnának? vagy hiszed-e, hogy nem az írásból, olvasásból származott világosság-törölte el őket?” —

BESSENYEI ismeri ROUSSEAU fejtegetéseit, és egy késői munkájában két-száz sort szentel a műveltség esetleges veszedelmeinek.¹¹ Egy jegyzetben azonban hozzátesszi saját érveléséhez: „A tudománynak és mesterségnek rontó részit rajzolván, nem oda nézek, mintha most is kellene, vagy jobb lenne erdőkön-mezőkön lakni, és makkot, gyökeret enni... Szinte olyan természet nálam az okoskodás, mint a sétálás.” —

Az emberi nem története kezdettől fogva máig véres háborúságokat mutat, s „ily veszedelmünknek nagyobb részét tudatlanság, vakság okozta.”¹² Ezért a tudatlanság BESSENYEI szemében bűn és átok, a tudomány terjesztői ellenben „angyalok” és „védelmező istenek”. Természetes ilyenformán, hogy írónk a *nevelés* minden formájának rendkívüli jelentőséget tulajdonít az emberi nem életében. „Nevelés által szabadul hát meg az ember a barom természetnek fogságából. Itt találod a nevelésnek, oktatásnak minden emberi dolgok felett való dicsőségét és hasznát.”¹³ A nevelés lehetőségeiről érdekes módon nem HELVETIUS nézetét vallja. Realista felfogása közel áll a DIDEROT-éhoz, ha azt ő nem is ismerhette. Azt mondja tehát, hogy az átöröklésnek és bizonyos velünk született képességeknek nagy szerepük van a nevelés folyamatában. Ezért aztán az egyforma nevelésben részesülő emberek sem lesznek egyformán műveltek és okosak. „Sok ember eszét köszörülte már iskola, de mégis bot

¹⁰ A régebbi irodalomból CSÁSZÁR ELEMÉR foglalkozik Bessenyei akadémiai törekvéseivel (1910). IMRE SÁNDOR több cikkében rámutatott arra, hogy B. gondolkodása pedagógiai értékű gondolkodás. (Bessenyei mint a pedagógiai gondolkodás tanúja. Keresztény Magvető. 1911. 37–45. l. — Bessenyei a nemzetnevelő. Szabolcsi Tanító. 1923. 8. sz.) Imre tanítványa, FISCHER JÚLIA a harmincas évek elején filológiai pontossággal kicédulázta B. pedagógiai vonatkozású gondolatait. (A nevelés gondolata B. munkáiban. Szeged. 1934.) Szempontjai számunkra már kevésbé hasznavehetőek. B.-ről mint művelődéspolitikusról nem esik szó.

¹¹ A természet világa vagy a józan okosság. (1794–1801) I. k. X. Veszedelme a tanulmánynak. BOKOR JÁNOS kiadása. RMK 7. sz. 1898.

¹² A Budai Nagy Társaság Főtanítóihoz. Id. h. 638. l.

¹³ A bihari remete vagy a világ így megyen. (1804.) SZÉLL FARKAS kiadása. Debrecen. 1894. 117. l.

maradt, ellenben másnak elméjét csak alig érte meg, s beretvává változott, miért? Mert egyik ólom, másik acél volt.”¹⁴

A lényeges azonban az, hogy számára nem a nemesi származás dönti el, hogy valakinek van-e esze. Jelenleg az a helyzet, hogy a nemes okosnak, a paraszt műveletlennek látszik. Ez azonban sorsukból következik csak és nem természetükből. „Sok szegény legénynek azért nincs nagy esze, Hogy szomorú sorsa szolgálatban vesze, A fő rang ellenben azért olyan okos, Hogy sokra tanítják és jószágos lakos.”¹⁵ De ha a paraszt mégis hozzájut a tudományokhoz, többet is elérhet a nemes uraknál: „A jól tanult paraszt elhagyja véredet, S lába alá teszi kegyelmes nevedet.”¹⁶

Az iskola tehát senkit sem tesz nagy és bölcs emberré, ha ehhez természeti tehetsége nincs. Nevelés nélkül viszont porban maradnak a nagy tehetségek is. Ismét a lelke biztatja BESSENYEIT az írásra e szavakkal: „Írj azoknak, kiknek születéssel nagy elméjük van, de hogy világosságra nem találhatnak, csak sötétségben maradnak.” — Nincs tehát szebb és magasztosabb hivatás a tudás és az erkölcs terjesztésénél, vagyis a *nevelői hivatásnál*. A bűn és tudatlanság elleni harcban angyaloknak és védelmező isteneknek nevezi az egyetem tanárait. A sárospataki főiskola professzoraihoz pedig így fordul egy kései munkája tervezett előszavában: „Ti vagytok elmemesterek, erkölcsi orvosok és nevelőatyák. Hozzátok, Uraim, csak apró férfi majmokat küldenek, néktek pedig azok helyett keresztényeket, philosophusokat, papokat, bírákat kell visszabocsátani. Mi lehet hivatalotoknál nemesebb, szolgálatotoknál hasznosabb? ... *Valaki embert oktat, hirdető papja az igazságnak s nemzetének orvosa*. Oly kötelességnek teljesítése, melyet érezni több a hírnél s futó dicsőségnél.”¹⁷ (A kiemelés tőlem: N. L.)

De a tudás terjesztése *egyetemes kötelessége* minden tanult embernek. BESSENYEI szerint mindnyájan pedagógusok vagyunk. „Minden tanult embernek legszentebb kötelessége az emberi értelemnek világát terjesztetni, mivel a tudatlanság e világnak veszte ... az emberi társaság közönséges boldogságának pokolbéli éjszakája.”¹⁸ — BESSENYEI maga sokszor beszél a *kölzlés kényszeréről*, mely nem engedi nyugodni, szüntelen tanulásra, írásra ösztönzi. Egyik legszebb lírai megnyilatkozásában olvassuk verseinél is szebb prózában „Kíváncsi vagyok hát, hogy én egyedül adjam meg azt embertársaimnak, mit a világ magának meg nem adhatott? Haszontalankodom, látom. Ugy, de minek írok hát, és miért rontom azáltal egészségem, nyugodalmam, miért tanulok, olvasok, hogy keservemet általa öregbítsem? — Nem tudom, megvallom, miért cselekszem ezeket: érzek bennem oly erőt, mely feléje húz, fáraszt, és úgy gondolom, hogy olyan vagyok mint a plánta, melynek nőni kell, ha meleg nap süti és híves eső éri. Csinálom azt, amire ösztönöztetem ...”¹⁹ — Az öregedő író is többször vall arról az „ellene állhatatlan hajlandóság”-ról, mely benne él, „hogy értelmét akár írással, akár beszéddel mással közölje és ha lehet helyben hagyassa.”

Éppen mert olyan nagyra tartotta a nevelői hivatást, rendkívül kritikusán nézte kora iskoláját. Ezek a nyilatkozatai ismertek. Főleg saját régi

¹⁴ A holmi. 1779. XI. Oskola.

¹⁵ A természet világa. Id. kiad. 6660—6663. sorok.

¹⁶ Uo. 6666—6667. sorok.

¹⁷ A méltóság keserve. Az előljáró beszédekből. IK 1927. 248. l.

¹⁸ Tarimenes utazása (1802—1804) 1931. 37. l.

¹⁹ A holmi. V. Emberi szív.

tapasztalataira támaszkodnak és egyként szigorú kritika tárgyává teszik az oktatás elavult anyagát és ósdi, célra nem vezető értelmetlen módszereit. Ugyanakkor viszont dicsőően emlékeznek meg a sárospataki és debreceni kollégiumok ifjúságának erkölcséről. — BESSENYEI azonban nem az iskola reformátora és nem is iskolapolitikus, mint a fiatal KAZINCZY. Becsüli az iskolai oktatást és nevelést, de bizonyos okok miatt figyelmét elsősorban nem ez, hanem az *egész nemzeti művelődésügy* és annak az a része köti le, amit ma *iskolán kívüli népművelésnek, ismeretterjesztésnek és kulturális munkának* neveznénk.

Melyek azok a körülmények, amelyek BESSENYEI művelődéspolitikai rendszerének ezeket a lényeges vonásait kialakítják? — Közelről látta Bécsben az iskolaügy reformjának előkészítését. KOLLÁR ADÁMMAL, akit nem ok nélkül tartanak egyesek a *Ratio* egyik értelmi szerzőjének, talán esténként el is vitatkozgatott a sorjában felvetődő kérdésekről. Mint udvari ember látta, hogy az abszolút királyi hatalom most már beleszólást nem igen tűrő módon a maga érdekeinek megfelelően szabályozni fogja az iskolaügyet, és a kezdeményezést nem engedi ki a kezéből. (S valóban így is történt. 1791—93-ban az országos közművelődési bizottság is a *Ratio* nyomán tárgyal. Ezt is csak egy újabb *Ratio* váltja fel 1806-ban, mely semmivel nem jobb az elsőnél, és így megy ez rövid megszakítással az *Entwurf*on át 1867-ig. A nemzet akarata nem tudott érvényre jutni ebben a fontos kérdésben.) — BESSENYEI alapvető dolgokban nem értett egyet, illetve mászt akart, mint a *Ratio*, de nagyon jól tudta, hogy az adott viszonyok között azzal egy másik iskolareformot szembeszegezni nem lehet.

Azt sem remélhette, hogy az iskola a felvilágosodás gondolatkinsét egyhamar magába fogadja. (Erre meg 1948-ig kellett volna várnia!) Más utat kellett tehát választani a nemzet nevelésére: *az iskolán túl és az iskolán kívül* kell elterjeszteni a szükséges és modern ismereteket. Magyarrá kell tenni a tudományokat, hogy majd egyszer szerencsésebb csillagzatok alatt bejuthassanak az iskolákba. *A literátor BESSENYEI a magyar irodalom nevében vállalja a nemzet-nevelésnek ezt az óriási feladatát.*

De van egy pedagógiai meggondolás is BESSENYEMÉL, mely a felnőtt-oktatást sürgeti, szükségessé teszi. *A holmiban* és későbbi munkáiban több helyen helyesen állapítja meg, hogy az ember szellemi képességei az iskoláskorban még nem bontakoznak ki teljesen. Így a legjobb iskola sem adhat tökéletes műveltséget, s az embernek felnőtt korában, az iskolán túl is tanulnia kell, legalább is kellene. „Mennyi dolognak tudására alkalmas egy ifjú azon idejébe, melybe oskoláit az úgy mondott filozófiájába elvégzi?”²⁰ Egy késői munkájában ugyanezen gondolat körül forogván maga adja meg a feleletet *A holmiban* feltett kérdésére: „Az oskolában, tudod, gyermekek tanulnak, kikben a megért értelemnek fontos ítélete idő előtt meg nem állapodik. Híjába van az ifjúnak mennyből alászállott lelke, mert fiatal esztendeiben emberré nem lehet.”²¹

A következtetés ebből csakis az lehet, hogy a nemzet műveltsége nem lehet teljes, ha megállapodik az iskola adta tudásnál és nem igyekszik azt minél több embernél állandóan továbbfejleszteni és korszerű szinten tartani. Olyan gondolatok ezek, melyek számunkra teljesen magától értetődőek. Mi örömmel

²⁰ A holmi. XI. Oskola.

²¹ Beszéd az országnak tárgyáról (1803). Tud. Gyűjt. 1817. XII. 7. 1. (VITKOVICS M. közlése)

olvassuk nagy elődünk szavait: „Az iskolákban megélemedni nem lehet, és ha nagyidőben már nincs otthon mit és miből tanulni, boldog származásodnak nagysága fel nem tanálhatott módja nélkül nemzetednek vérebe ful be örökre. *Életednek minden napjában kell tanulnod, hogy elméddel, mint hajnalcsillag a látásnak határára feljövén, másoknak világosító fáklyául szolgálhass.*” (A kiemelés tőlem: N. L.)

Az iskola kritikája, az iskolán kívüli művelődés szükségessége a nálunk akkor sokkalta műveltebb Franciaország gondolkodóinál is hasonlóképpen vetődik fel. CONDILLACNÁL, HÖLBACHNÁL és DIDEROTNÁL is találunk a BESSENYEIÉVEL egyező-vélekedéseket és következtetéseket.²² Ennek okát abban kell véleményem szerint keresni, hogy míg a reformáció az akkori kor viszonyai között gyorsan a maga kezébe tudta venni az iskolákat és a maga képére formálva át azokat, eszméi propagálására használta fel őket, ugyanezt a felvilágosodás már nem teheti meg az abszolút monarchiák jólszervezett államgépezetével szemben. Az iskolák az egyházak kezén vannak. A magának felügyeletet kiosztató állam is az egyház szövetségese. A felvilágosodás világnézete az iskolákba utat nem találhat. Erre majd csak a francia forradalom vállalkozik. Ezért nem láthattak a felvilágosítók sem Franciaországban, sem nálunk más utat eszméik terjesztésére, mint az írásbeli közlést, népüknek az iskolán túli művelését.

III.

Melyek a BESSENYEI által elképzelt *nemzeti műveltségnek alapvető jellemző vonásai?* Fellépésének legnagyobb újsága abban áll, hogy ő a magyar nyelv ápolása mellett érvelők között szinte az egyetlen, aki tudatosan és rendszeresen szembehelyezkedik a nemzeti közműveltség tradicionális és elavult elemeivel, és ezek helyett új, modern, korszerű műveltséget kíván. Sokkal realisabban gondolkodik, semhogy feltételezné, hogy a magyarság egyházas és jogászos műveltségét egy csapásra meg lehet változtatni. Ő tehát csak azt mondja, hogy a *Szentírás*-magyarázat és a *Corpus Juris* mellett „más dolgokban ezeken kívül jó s tiszteletre érdemes hasznú tudományokat” is kell keresni, és nem szabad azokat „irigységből gunyolni, kik tanulnak s más dolgokban is okoskodnak.” — Legtömörebben az egyetem tanáraihoz intézett levelében fogalmazza meg egészen modern szellemben a maga *tudomány-fogalmát*, melyben vallásos, klerikális elemnek nyoma sincs már: „Az emberi nemzet régi s mai viselt dolgainak ismerése és a természet mély munkáinak tanulása szülik a bölcsességet.” BESSENYEI műveltségének gyenge oldala ugyan a természet-tudomány. De jelentőségét a társadalomtudományok mellett világosan felismeri és megfogalmazza.

Az általa hirdetett nemzeti műveltség azonban sokkal szélesebbkörű ennél is és magában foglalja a közgazdaságot, a mezőgazdaságot, az ipart és a kereskedelmet is. „Mikor egy országnak közönséges felemelkedéséről álmodozol — figyelmezteti honfitársait — nem a perlekedésnek módját vedd fel . . . Nem a hát első kötelesség, tudomány egy hazába, hogy tudjam játszani a pernek ugrását, *arrul kell elmélnedni, mi módon légyen egy nemzet bölcs és gazdag.*”

²² CONDILLAC: A jó tanulmányoknak jelenlegi akadályairól. A francia felvilágosodás c. kötetben (1954.) 240—242. l. — HÖLBACH: A leplezett kereszténység vagy a keresztény vallás alapelveinek és hatásainak vizsgálata. (1767) Magyarul 1948/11—12. l.

Van-e nagy tudományokra útja? Virágzik-e benne minden kézi mesterség; és talált-e olyan részeket, melyeken terméseit, kelleti felett való vagyonaikat a szomszéd nemzeteknél eladván, kincsét kebelébe szaporíthassa.” (A kiemelés tőlem: N. L.)²³ — Egyáltalán nem tartom véletlennek azt sem, hogy a néhány lapos *Magyarságban* annyi szó esik a bányászokról, a szabókról, a csizmadiák-ról, a parasztemberekéről és parasztasszonyokról, a polgárnékről. BESSENYEI egész szemléletét tükrözi ez.

Az általa hirdetett modern kultúra természetesen *világi kultúra*. Világi írónak vallja magát és még stiláris tekintetben is elhatárolja magát az ájtatos magyarságtól: „... a belső írókat külső dolgokkal nem követhetjük ...” Fontos helyet foglalnak el nála a mai értelemben vett tudományok, de utat kíván törni az esztétikai műveltségnek is, lándzsát tör a *szépirodalom létjogosultságaért*. Mérgesen támadja meg és teszi gúny tárgyává a magyar vidéki nemesei ízlését elrontó ponyvairodalmat, és arra hívja fel őket, hogy mérjék „a messzeséget Plátó és Markalf közt.”

A régiek és modernek vitája a magyar szellemi életben ekkor még nem dőlt el. A latin tanítási és közéleti nyelv ellen sokan felemelték szavukat már BESSENYEI előtt is és vele egy sorban. De ez sokaknál egyáltalán nem esett egybe a modern gondolkodás elfogadásával. BESSENYEI nemcsak a latin nyelv használata ellen támad, sőt nagyon is elismeri a „deák szó” esztétikai értékeit. Ő az ókori írók feltétel nélküli csodálatát szeretné megingatni magyar kortársaiiban, hogy helyet szorítson tudatukban a fejlettebb nyugati kultúrának. „Mindég hallom mondani — írja már *A holmiban* — hogy régen az emberek okosabbak voltak, mint mi. Micsoda időben, hol értetik ez az okosság? Egyiptomban, Babilonban, Athénában vagy Rómában? Miért imádtattak hát ezek közt annyi érc és fábálványok, s miért tartottak annyi istent, mint testi indulatot magokban érzettek?”²⁴ VERGILIUST csudáljuk mint költőt, „de mihent mély tudományt, bölcsességet keresel benne — fejtegeti — mindjárt oda lész mind csudálkozás, mind dicséret. Az anglus Popénak, akar Jungnak száz versébe több bölcsesség van, mint Vergiliusnak ezerbe találathatik.”²⁵ A modern nemzeti nyelvek felszabadították magukat régen a deák uralma alól, s a nemzeti nyelveken megszólaló új tudomány magasabbrendű az ókorinál: „a francia, anglus szóba ezerszer mélyebb bölcsesség fekszik már, mint valaha a deák szóba volt.”

A fentiekben körvonalazott új nemzeti kultúrának, mely a nemzet anyanyelvén szólal meg és terjed szét az egész országban, egyik fontos nemzeti funkciója a *nemzeti egység biztosítása*. A *holmi Jelentésében* fogalmazza meg ezt BESSENYEI: „Valaki magyarságunknak előmenetelire dolgozik, kétség kívül mindazokat szolgálja, kik valósággal magyarok. Ki mondhatná hát, hogy mikor magyarul ír, Erdélyországhoz nem szól? *A magyar nyelvnek, tudománynak tekintetibe nincs Erdély, hanem csak egy magyar haza.*” — Bécs két magyar hazát kreált, hogy jobban bírjon a rebellis magyarokkal. Közjogilag 1848-ig nem is sikerült egyesíteni a kettőt. BESSENYEI azonban a kulturális politika vonalán megtalálja a biztosan egyesítő kapcsolatokat.

De a magyar nyelv fontos összekötő kapocs a két alapvető osztály, a *nemesség és a jobbágyparasztság között* is. Míg a parasztok magyarul beszélnek,

²³ A holmi. XXIX. Hajdani haza.

²⁴ A holmi. XXV. Boszorkány, kanördög.

²⁵ A holmi. XL. Virgilius.

az uraknak sem lehet elfelejteni ezt a nyelvet. — BESSENYEI persze nem volt jobbágyfelszabadító nemes úr. Természetesnek vette, hogy vannak urak és parasztok. Annál érzékenyebben érintették és bántották a felekezeti villongások. Mint a protestáns egyházak ágense, mindenkinél világosabban látta a gyakorlatban, milyen károkat okoz a katolikus egyház fanatikus térítő szenvedélye. A *tolerancia* gondolata azért is foglal el olyan előkelő helyet gondolkodásában. „Nézzetek a magyar hazának kínos sebeit — írja az egyetem tanárainak — micsoda bölcsesség, emberség, egy istent imádunk s azon istennek dicsőségéért egymást gyűlölni, üldözni. Uraim! Egyikünk sem érti a váltásának, szentháromságnak titkát, mégis annak törvényeiben gyűlöljük magunkat.” —

A hazának e kínos sebén, a *nemzeti egység ezen akkoriban legfontosabb akadályán* is a tudomány segíthet. A tudomány űzi el a babona és a tudatlanság, a vakság rémeit, hiszen „ily veszedelmünknek nagyobb részét tudatlanság, vakság okozta . . .” s „. . . a hitben való gyűlölség még mindig a régi mélységes tudatlanságnak élőjele közöttünk . . .” A tudomány hivatott művelőit hívja fel, hogy a világi („külső”) tudományokkal világossítsák fel a homályos szemeket: „Ti lettetek külső tudományainknak atyja, titeket kell kérnünk azon sebeknek gyógyítására, melyeknek fájdalmai között szenvedünk. Vezetétek Magyarországnak pusztáin bujdosó elméinket a szép tudományoknak és bölcsességnek fényes napjára, hadd lássuk meg ott, micsoda az ember.”²⁶

A protestáns prédikátorok részben vallásos értelemben dörögtek valaha híveik fülebe a Biblia szavait: Elvész az én népem, mivel hogy tudomány nélkül való! Most ennek a tudomány szónak megváltozott az értelme, és igazi, világi ismeretet jelent. De BESSENYEI is igaznak találja a régi szót: elvesznek, elaljasodnak a tudomány nélküli népek. „Ha a tudományok kivesznek a népek közül, egész nemzetek megtompulnak elméjükbe, noha nem lehet feltenni, hogy egész nemzetbe nagy származású elmék ne lennének. Látod a szegény Géberitákat, mint elaljasodtak, kik régen a perzsiai birodalomban annyira fénylettek.”²⁷

A magyar múlt BESSENYEI szemében fontos része az emberiség történetének. „Gyerünk a régi világba és Nílustól fogva Budáig lássuk a történeteket,” így tekint vissza a múltra. A valaha nagy szerepet játszott nemzet azonban ma a jelentéktelenségbe süllyedt: „Kardunk félretéve a pennán vakarunk, Vagy nádaklainkban marhát veszünk, adunk. A volt törvényinket foltozzuk pennával! Nem takarhat már be rongyos palástjával! Végre elsüllyedvén a több nemzetekben, Nincs nevünk, sem szavunk a nagy esetekben.”²⁸

A nemzet a mai modern korban már csak a *művelődés, a tudományok porondján szerezheti vissza régi dicsőségét*, hírnevét. Ezért biztatja így BESSENYEI az egyetem tanárait: „Ha régen Nagy Lajos és Hunyadiak vitézséggel nemzetünket Európának csudájává, Ázsiának rettegetésévé, a keresztény világnak pedig védelmévé tehették, ezzel hazánkunk halhatatlan nagyságát méltóságát szülhették: gondoljátok meg, hogy ha ti ugyazon hazát a bölcsességnek útján tudományaitokkal oly magasságra emelitek, bizonyosan Lajosok, Hunyadiak és Andrások lesztek.” — A mai időkben tehát a hazafi Lajosok, Hunyadiak hazájáért, ha hírét tudományos eredményeivel és a tudományok közkinccsételével gyarapítja.

²⁶ A Budai Nagy Társaság Főtanítóihoz. Id. h. 639. 1.

²⁷ A holmi. XX. Bessenyei György és a lelke.

²⁸ A természet világa. 2000–2005. sorok.

Ennek a megújhodott, nem véres harcokra, hanem békés teljesítményekre támaszkodó hírnévnek is Budáról kell kiindulni, ahonnan a magyar dicsőség híre valaha szárnyrakelt. „Budáról terjed a magyarok régi fegyverek dicsősége e világra, terjesszék ugyanazon helyről lelkeinknek nagyságát is éppen annyira, hadd légyenek a bölcsességgel is nagyok azok, kik győzelmeikkel felemelkedtek.”

A nemzeti nyelven művelt tudomány, szemben a latinnal, felidézi azonban a nemzeti elzárkózás, az egyoldalúság veszélyét. Ezt a Bécsben élő író világosan látja. Ha most nemzeti buzgalmunkban majd csak magunkkal foglalkozunk, ez leszűkíti horizontunkat, elzár az emberiségtől. BESSENYEI előre óv ettől a majd később, a nacionalizmus korlátlan uralma idején valóban bekövetkező veszélytől, és a nemzeti kultúra kapuját tágra nyitja az általános emberi felé. „Márpedig egy hazának dolgait csak tudni, annyit tézen, mintha egész országunkban csak egyetlenegy embert ismernél, és úgy osztán annak természetéről ítélnéd az egész hazának minden fiait. Így hát, aki csak egy nemzetnek dolgait érti, látja, talán a nagy mindenre való nézve semmit sem tud, sem nem lát . . . Terjesszék ki hát, Uraim, elméinket, hogy e földnek egyéb golyóbisa felett régi és máj erkölcsökön, hiteken, törvényeken, hadakozásokon okoskodván, megláthassuk hazánknak is e nagy tükörbe mind erejét, mind gyengeségét, egyszerűval, cselekedjétek, hogy az ember mint ember úgy ismertessék.” (A kiemelés tőlem: N. L.)²⁹

IV.

A következő kérdés, amire választ szeretnék adni: *kinek szánja Bessenyei az új nemzeti kultúrát, kiket akar bevonni a nemzeti közműveltségbe?* Külföldön és különösen a szomszédos Bécsben eléggé elterjedtek az olyanféle nézetek, hogy a magyar természeténél fogva csak a kardforgatásra és az eke szarvára való. BESSENYEI szembeszáll ezekkel a lesújtó és igazságtalan rágalmakkal, tudván azonban, hogy az ország elmaradott állapota némileg alapot adott az ilyen feltevésekre. A *Jámbor Szándék*ban sem tartja feleslegesnek hangoztatni, hogy a magyar természet nem akadály a kulturálódásnak. „Azt mondaná valaki, hogy a magyarnak természeti restsége és ostobasága miatt talán nem is lehetne a tudományt a mi nemzetünkben . . . közönségessé tenni: a tudományoknak szépségére és hasznos voltára érzéketlen a magyar. Én pedig azt tartom, hogy a mi nemzetünkben az elmének tehetségei kitetszhetőképpen megvagyunk, amint a sok eleven példák mutatják . . .”

BESSENYEI régi vitézkedő nemesi családból származik. Testőrtársai is ebből a környezetből kerülnek ki többnyire. Egész munkásságát ennek a rétegnek társadalmi mozgása, Béccsel való szembefordulása határozza meg végső fokon. Érthető tehát, ha művelődéspolitikai terveinél is elsősorban erre a nagyon fontos társadalmi rétegre gondol, tudván, vagy legalább is megérezvén, hogy erre az ő fajtájára még nagy feladatok várnak a nemzet életében, s ezeket műveltség nélkül nem lehet megoldani.

Bécsben is tudja, hallja, hazakerülve pedig közlőrlől látja, milyen kulturális körülmények között él a *vidéki nemesség*. Sajnos, a tananyagában és módszerében elavult iskola nem sokat segít ezen a nagyobbra hivatott rétegen

²⁹ A Budai Nagy Társaság Főtanítóihoz. Id. h. 640. 1.

sem. „Látod, — írja a maga jellegzetes közvetlen stílusában, — hogy az iskolában tanulnak és a falukon semmit se tudnak. Közönséges nemességünknek sokasága szántásba vetésbe fúlva, minden országos értelmet pipájából füstöli ki . . .” Márpedig a kulturális politikát a körülményekhez kell szabni. A feladatok szabják meg az eszközöket és módszereket: „Hogy tanuljanak a falukon? Pedig ott a nép, és temérdekség.”³⁰

Első röpiratában egy helyen emlegeti BESSENYEI a városi polgárasszonyokat mondván, jó volna, „. . . ha a német Gellertet is a debreceni, kecskeméti, kassai polgárnék olvashatnék magyarba . . .” Általában fontos feladatnak tartja a nőknek a kulturális életbe való bevonását, bár személyes tapasztalatai arról győzik meg, hogy a nőkre nagyobb hatással van az, aki mondja, mint a közölt igazság. Utal arra is, hogy a női munkakörben a filozófia igen meghalványodik. Tréfálkozva hozzá is fűzi: „Ha az asszonyok mind elkezdenének filozofálni, nekünk férfiaknak mind meg kellene bolondulni . . .”³¹

A leglényegesebb kérdés számunkra itt az, hogyan vélekedik BESSENYEI az ország lakosságának döntő többségét kitevő *jobbágyparasztokról s annak kulturális felemelkedéséről*. A felelet nem olyan egyszerű. — Írónk igen sokat foglalkozott a parasztkérdéssel. Azt a természet rendjének tartotta, hogy vannak nemesek és vannak parasztok, és hogy a paraszt kötelessége a nagyon hasznos és nehéz földművelés. Megvetéssel sújtotta azonban azokat, akik rosszul bántak parasztjaikkal. Odahaza az úriszéken, ha tehette, pártját fogta a parasztnak.

Minden korlátja ellenére BESSENYEI felfogása a kor eme legfontosabb kérdésében magasan felette áll kortársaiénak. Láttuk már, hogy a magyar nyelv fennmaradását is kapcsolatba hozza a paraszttal, s így a nemzeti nyelvről, a nemzeti létről való gondolkodása belefoglalja az alkotmány sáncain kívülrekesztett parasztságot is a nemzet fogalmába. Felfogása szerint különben is minden nemes familia a parasztságból emelkedett ki s odasüllyed előbb-utóbb vissza: így „. . . a község minden nemesi méltóságnak, felsőségnak egyszersmind szülőanyja, tápláló dajkája is, temetője is . . .”³² A *Jámor Szándék* írója egyenesen úgy tűnik fel előttünk, mint aki minden nemesi előítélettől megszabadult: érvéltetés a magyar nyelv mellett arra alapítja, hogy az a tudománynak kulcsa, „a számosabb részre nézve”, tehát csak a magyar nyelv művelése által terjedhetnek ki a tudományok „az országnak minden rendű lakosaira egyaránt.” (kiemelés tőlem: N. L.) Azt bizonygatja, hogy tervei megvalósul-tával „a legeggyűbb rendű és sorsú emberek is a magok elmébéli tehetségeket az emberi társaság javára fordíthatnák.” (A kiemelés tőlem: N. L.)

Kétségtelen tény azonban, hogy BESSENYEI későbbi nyilatkozataiban más felfogás tükröződik. *A természet világában* egyenesen kimondja, hogy a parasztság magasabb művelődését nem tartja szükségesnek: „Aki eke szarván keresi élelmét, Nem kíván magának kitanult nagy elmét. Nem kell a könyvetket vetni, hányogatni, Azért hogy egy ekét tudjon igazgatni.”³³ A dolog magyarázatát abban kell keresnünk, hogy BESSENYEI általános politikai nézeteiben következett be bizonyos változás, melynek azután művelődéspolitikai kihatásai így jelentkeznek. 1778-ban a *Törvénynek útja* című leghaladóbb politikai művében, melynek kinyomtatását még *Mária Terézia* kedves emberének sem engedte

³⁰ Beszéd az országnak tárgyárul. Id. h.

³¹ A magyar néző. 1779.

³² A holmi. XVI. Köznép.

³³ A természet világa. 3354—3357. sorok.

meg a cenzúra, eljut a törvény előtt való egyenlőség és a közteherviselés gondolatáig, megelőzve ezzel magyar kortársait. Ebben az időben keletkeznek művelődéspolitikai röpiratai az ismertetett demokratikus felfogással.

Falusi magányában írt művei már kevésbé haladó álláspontot képviselnek. A *Tarimenes*ben leírt országgyűlés törvényei sem jutnak el az előbb említett csúcspontig. Érthető, hogy ekkor írt műveiben már nem vallja korábbi demokratikus művelődéspolitikáját sem, bár mint a dolgozat más helyén említettem, a parasztot csak társadalmi helyzete miatt tartja a művelődésre alkalmatlannak, nem mintha természettől volna erre képtelen. — Egy kései művében³⁴ egyáltalán a tudományokkal egy rangba helyezi a földművelést és az ipart a nemzet életében és a tudományos kiművelődést éppen ezért nem tartja a parasztok és iparúzők számára szükségesnek. „Nem egynehány tudóst kell egy ország értelmének világában felvenni, hanem a nemzeti karokat; kaszást, kapást, csizmadiaát sat. kihagyva, kikre a tudományok sehogy se tartoznak, mivel kézi eszközök és szükségesek voltakra nézve egyenlő soron állanak a tudománnyal.” (A kiemelés tőlem: N. L.)

V.

Végül még az a kérdés van hátra, *milyen eszközeit látja, propagálja BESSENYEI a nemzeti művelődésnek, és milyen módszereket ajánl az ismeretek elterjesztésében?*

Erre a kérdésre most már csak röviden szeretnék válaszolni, hiszen az eddigi irodalomban erről esik a legtöbb szó.

Minden hazafinak kötelessége hazája boldogságát szolgálni. Az ország boldogságának egyik legfőbb eszköze pedig a tudomány. Ezt kell elterjesztetni a lakosok között, hogy az ország minél boldogabb lehessen. Az viszont régi igazság, hogy mindenki a saját anyanyelvén tanul meg mindent a legkönnyebben és leggyorsabban. „*Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.*” A magyar nyelvet eddig nem műveltük, idegent, a latint öleltünk szívűnkre. Most itt az ideje, szinte az utolsó órája annak, hogy a magunk nyelvét kiműveljük, minden tudomány közvetítésére alkalmassá tegyük s így a tudományos ismereteket elvileg minden rendű-rangú magyarnak hozzáférhetővé tegyük. A magyar nyelv kiművelésének ügye közügy, ezt közerővel kell munkálni, mert különben hiába erőszakoskodunk. Létre kell hozni egy Magyar Társaságot, lényegében tudományos akadémiát, melynek főfeladata a nyelv-művelés és a tudományok művelése és elterjesztése lenne. Minden nyelv művelés által lett naggyá. A magyar nyelv szép, ősi, anyanyelv, s ha igyekszünk, hamarosan mi is elérhetjük ennek segítségével a haladottabb nyugati nemzetek kulturális színvonalát.

Így foglalja össze BESSENYEI elődeinek és kortársainak eszmélkedéseit e fontos nemzeti ügyről. A gondolatsor legtöbb részét nem ő mondja ki elsőnek, de az egészet ő képviseli a legkövetkezetesebben és a legnagyobb hatással.

További részletezés helyett a BESSENYEI féle *akadémiának* csupán *egy lényeges vonására* szeretnék rámutatni. Egyesíti ez magában a nyelvi és a tudományos akadémiák jellegét úgy azonban, hogy a tudományoknak nemcsak művelése, hanem elterjesztése az is alapvető feladatok közé tartoznék.

³⁴ Beszéd az országnak tárgyárul. Id. h.

Az ő akadémiaja tehát nem valamely a tömegektől elzárkózó fellegyára a tudományoknak, hanem olyan intézmény, mely az egész nemzetben felébreszti a serénységet. Ez a jelleg a *Jámbor Szándék* szövegéből is kitűnik, de még jobban érvényesül a bihari magányban megfogalmazott *Beszéd*-ben. Itt egyenesen kimondja BESSENYEI, hogy az akadémia feladata „tanulóházzá és akadémiává” változtatni az egész országot. Egy 12 tagból álló akadémia BESSENYEI optimizmusa szerint „többet tenne az ország elméjének fényére, mint ezer iskola”, csupán azzal, hogy magyarul iratna és fordítatna tudományos műveket.

Az iskoláról vallott felfogását már ismerjük. Természetesen szükségesnek tartotta ő az iskolát, de ismervé a helyzetet, igazat adunk mi is neki, hogy a nemzeti művelődés új útjait ez az iskola nem nyitja meg. Azt más eszközök által kell elérni. Ilyen volna az akadémia és egyáltalán az írás, az irodalom. „Nincsen nagyobb fegyver, rokon, a pennánál” — írja *A természet világa*-ban. BESSENYEI maga is író tollával, minden művével az ország elméjét akarta „elkapni” és maga felfogásához igazítani. Sohasem elsősorban gyönyörködtetni, hanem tanítani kíván minden művével. A szépirodalomnak, a költészetnek a létjogosultságáért küzd. De nála a szépirodalom sohasem válik öncéllá. Azt a feladatot szánja a költészetnek számos elődjével és kortársával egyetértésben, hogy segítsen megnyerni az embereket a nehezebb, de hasznosabb tudományoknak. Így válik a szépirodalom a nemzeti művelődés terjesztésének, a nemzet csinosításának egyik igen fontos eszközévé.

A gyakorlatból kell kiindulni és a tényeket nem szabad figyelmen kívül hagyni, vallja a mindig realista BESSENYEI. „Nemhogy az algebra belétekinténének valaha az emberek közönségesen, de a mély filozófiába sem mennek bé soha. Menj egyik ország széliről a másikig, köszönd meg, ha négy Lokkot tanálsz; úgy, de ellenbe lelsz Virgiliust, Homerust, Kemény Jánost, Kárdigant ezeret is.”³⁵ Ebből az következik az ismeretterjesztés számára, hogy *a tudományokat meg kell kedveltetni az emberekkel*, különben felesleges fáradozás marad minden. „Mi haszna ásol mélységet, ha senki nem bocsátkozik belé, hogy kincseit szedje.” Ezért hát — adja BESSENYEI a jótanácsot — „kénytelenek vagyunk a legkedvetlenebb igazságot *játékos ábrázatba és nyájas formába öltöztetni*, mert különben az emberek hátat vetnek néki. Micsoda vigasztalás, haszon légyen pedig benne, ha ő egy országba öt-hat embertől ismertetik? *Egy ékesen szóló, egy hatalmas poéta többet végbeviszen az embereken, mint száz ezer Seneka.*” (A kiemelés tőlem: N. L.)

BESSENYEI legfőbb gondját képezte mindig, hogyan lehetne a legjobb, legcélravezetőbb *módszerekkel* tanítani az írás erejével az embereket. A *természet világa* című bölcselő költeményének „világosítása”, előbeszéde, az *ismeretterjesztésnek valóságos módszertanát* adja, sok máig is érvényes megállapítással. De más művei, különösen az előszavak telve vannak igen fontos és ma is megszívlelhető, hasznos tanáccsal. Ezek közül csak néhányat szeretnék befejezésül kiemelni. Ezek mutatják BESSENYEI ízig-vérig pedagógus természetét, bölcs és józan gondolkodását.

Aki nemzetének tanítója akar lenni, legyen „bátor, bölcs”: „Ne légy félelmes is az igazság mellett . . . Ne legyél rab lélek . . . A régen felszentelt

³⁵ A holmi. XLVI. Mély okoskodás s írás. — Kemény János GRÖNGYÖSI ISTVÁN sokat olvasott műve, a Kárdigan, helyesen Kártigám MÉSZÁROS IGNÁC regényfordítása 1772-ből.

mély tudatlanságot Ne hirdesd hazudva, úgy mint igazságot, Törd ki a kerítést, más hadd haragudjon.”³⁶

A tudományok elterjesztésének módszerét az olvasókhoz, sőt a nemzet kulturális állapotához kell mindenkor szabni. Midőn újra lefordítja POPE bölcselő költeményét, megjegyzi BESSENYEI, hogy az „együgyű és középszer olvasású” magyar olvasók kedvéért az angol szerző tömör gondolatait feloldotta.³⁷ „Igy is elég megérteni és benne gyönyörködni a gyengéknek . . . De önnön anglus természetiben való megértelmére olvasás kell, már előre, és nem kicsiny. Én olvasatlanoknak írván, úgy nem tehetek, hogy nyüglődve értsenek meg. Száz esztendő múlva, ha dolgozik a nemzet, lehet osztán más hangon is írni.” (A kiemelés tőlem: N. L.)

Még közelebből látja filozófusunk a maga legfontosabb olvasóközönségét vagyis inkább azokat, akiktől szeretett volna olvastatni, otthon a bihari magányban. A falusi nemes urak az iskolából nem hoznak egyebet magukkal „az ártatlan együgyűségnél és boldog tudatlanságnál”. Ez a nemes „hosszas elmélkedésedre ásitva asztag búzája, kazal szénája felé fordul . . .” Ez a gazdasági gondjaival küzdő nemes a nagy tudósok nehéz műveiből, „Bakókból, Lokkokból, Volfiusokból sat. nem tanul.” Viszont a tudást mégis közel kell hozzá vinni, ez nemzeti feladat. Ezért, ha sikerre számítunk, „olyan módon kell néki tudnivalóját elibe adni, hogy abban egyszersmind örömet, kedvét is érezhesse. Történetről történetre kell vinni elébb, odább, hogy vágyódása tápláltságok.”³⁸

Az ismeretterjesztésnek nemcsak didaktikai, hanem *stílus-problémáira* is utal BESSENYEI már *A holmiban*. „Ha eleitől fogva a bölcsök magokat a dolgokba mindnyájan tisztán magyarázták volna, sokkal több ésszel bírnánk már, de úgy vélekedtek, hogy ha nagyon kimondják értelmeket, majd mindentül megértetnek s nem fognak annyira csudáltatni.” Más magukat bölcsnek tartó emberek — folytatja BESSENYEI — úgy vélekednek, „hogy ha az írás nem szomorú, nem méltóságot viselő, nem áhitatos, tehát nem fog bölcsességgnek tartatni.” A tömegek elől elzárkózó tudóskaszt kiváltságain út rést az élet sürgető igényeihez közelálló író a fenti állításokkal szembeszegézett kérdésével: „*Miért nem? Elveszi-e a mosolygás vagy könnyű magyarázat a dolognak igazságát?*”³⁹ (A kiemelés tőlem: N. L.)

Mosolygás és könnyű magyarázat: ez jellemzi a felvilágosodás tudományát, mely valóban világosságot akar gyűjtani az emberek fejében és mindenki szívéhez közel akar férkőzni. A stílus demokratizmusának máig érvényes követelményét fogalmazza meg BESSENYEI *A holmi* egy más helyén: „Okosok, írjatok úgy, hogy szeressenek, értsenek benneteket s mosolyogva, könyvezve csudálkozzanak rajtatok.”⁴⁰

Könnyen felvetődik a kérdés mindenkiben, vajon *Bessenyei maga mennyire tudta megközelíteni ezeket, a szép elveket és követelményeket*. Minden tekintetben bizonyára nem, de ezen nem lehet lemérni elveinek és követelményeinek helyes voltát. De mindenki, aki BESSENYEIT szeretettel olvassa, felismerheti, milyen szemléletesen, közvetlenül és érthetően tud valamit, sokszor

³⁶ A természet világa. 77–85. sorokból.

³⁷ Az ember poémában az anglus Pópnak elméje szerint. (1803). RMK 30. sz. 1912. HARSÁNYI ISTVÁN kiadása. 104. l.

³⁸ Beszéd az országnak tárgyáról. Id. h.

³⁹ XXXII. Tanítás. írás módja.

⁴⁰ XLVI. Mély okoskodás s írás.

nehéz dolgokat, megmagyarázni. Megcsodálhatjuk, hogyan képes az ő tollán a készületlen magyar nyelv a felvilágosodás legmélyebb gondolatait tolmácsolni. Emellett stílusa a legjobb értelemben véve népszerű és népies. Gondolkodásmódjában és stílusában mindig, Bécsben is, közelmara a vidéki nemesség és a nép gondolkodásához, nyelvéhez, kifejezőeszközeihez.

Abban is megnyerő és követésreméltó, hogy meggyőzni igyekszik olvasóját, de úgy hogy annak elméjét is mozgásba hozza, szinte kényszeríti hogy vele együtt gondolkozzék, vele vitatkozzék. — Különösen sokat remélt a *vitától, a penna-csatától*, ahogyan ő mondja.⁴¹ Azt szeretné, ha íróársai ellene támadnának: „A nemzet mulatná vélünk magát s nevetne, mikor mi egymásnak előtte bosszúságokat mondanánk, de a tudomány, magyarság azonba épülne.” (Kiemelés tőlem: N. L.) — BESSENYEI magyaros szerénységgel sohasem mondta azt, hogy egyedül ő ismerte fel az igazságot és egyedül ő tudja, hogyan kell helyesen és igazán magyarul írni. Neki csak az a fontos, hogy az írók hozzák tűzbe és mozgásba a nemzet elméjét „újsággal, még pedig a maga nyelvével” hogy haladjunk, mozogjunk előre.

BESSENYEI újsága valóban tűzbe, mozgásba hozza a nemzet elméjét, mert a kor, a nagy pillanat sürgető szavát mondja ki és mert a kor magyarjának nyelvén és gondolkörében fejezi ki azt. Szerencsésen összegezi, amit közvetlen elődei és kortársai töredékesen mondogattak a magyar kulturális elmaradottságról, a magyar nyelvű tudomány szükségesség voltáról, a nemzeti kultúra megteremtésének sürgető kötelezettségéről, a felekezeti türelmesség nemzeti jelentőségéről, stb.⁴² A tiszta lángot, melyet gyújtott, az utánakövetkező írónemzedék legjobbjai viszik tovább,⁴³ újabb és újabb győzelemre, míg a nemzeti művelődés ügye végül is diadalmaskodik. KAZINCZY a *Der Amerikaner* fordításában lel rá legelőször a „világosság” szóra, RÉVAI a germanizáló rendeleteit éppen kiadni készülő császár elé mer lépni 1784-ben a BESSENYEI-féle akadémiai tervvel. Mikor pedig II. József elnéző mosollyal bocsátja el az „izgága” szerzetést, RÉVAI 1790-ben a haza rendei elé terjeszti a *Jámbor Szándékot*. BATSÁNYI első prózai művében a *Hunyadi János*-ból idéz oldalakat, a *Magyarság* nyomán pedig személyesen buzdítja VERSEGHYt, hogy a BESSENYEI ajánlotta MILLOT-fordításhoz kezdjen hozzá. ARANKA GYÖRGY 1790-ben az erdélyi kormányzónak mutatja be a *Jámbor Szándékot* és Béctől engedélyt nem nyerve is ennek alapján létrehozza az *Erdélyi Magyar Nyelvűvelő Társaságot*. Ilyen *Magyar Társaság* több is keletkezik lelkes tanárok és diákok körében. Az 1790—91-es röpiratokban azután megsokszorozva halljuk BESSENYEI szavait, most már az egész nemzeti közvélemény előtt. KÁRMÁN és CSOKONAI⁴⁴ pedig a század végén szinte jakobinus szellemben továbbfejlesztve összefoglalják mindazt, amit a magyar felvilágosodás első nagy korszaka a magyar művelődés ügyében elmondott.

Nem követem tovább nyomon BESSENYEI gondolatainak sorsát. Meggazdagodva, új idők új követelményeivel kibővítve, nagy részében máig ható érvénnyel a miénk ez a „gondolat-tenger”. BESSENYEI, a magyar nemzeti mű-

⁴¹ A holmi. XXXIX. Penna-csata.

⁴² Vö. NÉMEDI LAJOS: Bessenyei elődei és kortársai. Egri Ped. Főisk. Évk. 1957. 87—110. l.

⁴³ Vö. NÉMEDI LAJOS: Bessenyei utóélete. I. (1772—1789) Egri Ped. Főisk. Évk. 1961. 355—390. l.

⁴⁴ Vö. NÉMEDI LAJOS: A nemzet csinosodása. Egri Ped. Főisk. Évk. 1958. 209—255. l.

velődéspolitikai első nagyhatású kifejtője és rendszerezője, nemcsak tiszteletet érdemlő előd még a mi számunkra sem. Ma is példaképünk lehet lángoló hazaszeretettel, a tanulás és a gondolatközlés szenvedélyességével. Elődünk és még mindig tanítómesterünk is a haladó tudomány terjesztésében, népünk kulturális színvonalának emelésében.

Ma nálunk szinte az egész nép tanul. Tanul felnőtt korában is, az iskolapadban és otthon az olvasólámpánál. BESSENYEINEK, a felnőttoktatás nagy pedagógusának tanítása ma újra nagyon felhasználhatóvá vált.

Лайош Немеди:

ДЬЁРДЬ БЕШШЕНЕИ И ВЕНГЕРСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА

Дьёрдь Бешшенеи был активным венгерским писателем и мыслителем второй половины XVIII-го века. В связи с 150-тилетием со дня его смерти, автор оценивает прогрессивные педагогические стремления Бешшенеи.

Louis Némédi:

GEORGE BESSENYEI AND THE HUNGARIAN CULTURE POLICY

George BESSENYEI was a very active Hungarian writer and thinker in the second half of the 18th century. The author is appreciating BESSENYEI's progressive educational endeavours on the occasion of the 150th anniversary of the writer's death.

VÁG OTTÓ

BRUNSZVIK TERÉZ SZEREPE
AZ ELSŐ MAGYARORSZÁGI ÓVODÁK
LÉTREHOZÁSÁBAN

(Dokumentumok)

BRUNSZVIK TERÉZ írásai (naplói, feljegyzései és egyéb kéziratai), nem is szólva a tevékenységével kapcsolatos dokumentumokról, nagyszámú testes kötetet töltenének meg. Ezeknek a kéziratoknak eddig csak egy töredéke jelent meg, általában eredeti nyelven; a magyar nyelven publikált kéziratok száma még kevesebb. Pedig BRUNSZVIK TERÉZ írásainak jelentős része neveléstörténeti szempontból igen értékes forrásnak számít. Szerzőjük fáradhatatlanul dolgozta ki a különböző terveket, javaslatokat, újabb és újabb pedagógiai kezdeményezésekkel lépett fel, s ugyanakkor rendkívüli szorgalommal vezette naplóit, amelyekben nemcsak számot ad tevékenységéről, élete folyásáról, benyomásairól, hanem értékes adalékokkal szolgál a XIX. századi fejlődéssel foglalkozó kutatók számára is.

Az itt közölt dokumentumok BRUNSZVIK TERÉZnek az első magyarországi óvodák létrehozásával kapcsolatos tevékenységére vonatkoznak. Az eredetileg is magyar nyelvű dokumentumokat betű szerinti pontossággal, az idegen nyelvű írásokat — ha más utalás nem szerepel — saját fordításomban közlöm.

BRUNSZVIK TERÉZ LEVELE X HERCEGHEZ¹

A' bizodalom melyet a' haza 's annak Polgári Herczegséged tapasztalt Nagy lelkuségibe helyezettnek, ösztönöztetett egy olly dolog 's intézet közlésire, a' melly eddig ugyan jó hazánkban ösméretlen volt, noha olly sikeres előmenetele, nagy pártfogás, 's bő segítség által mas országokban fentartatik. — Nem ösméretlen Herczegségednél, édes Hazánkban az kised Gyermekek Nevelésének, ('melly az jó jöendő Hazafinak gyükere) elmellőzése, melly sanyaruan tapasztalja azt a' szegény haza, hogy hazafiai erköltsbe, vallásba 's egyébb tudományokba lassú, söt sokszor semmi előmenetelt tesznek; a' hol idegen országok, tudós és erköltsös pallérozódott, és mindenre alkalmas hazafiaiban gyönyörködik. — Nem várom² az vagyonosabb haza polgároknak gyermekeit, hanem tsak azokat, mellyek tehetetlenek gyermekeik jó Nevelésire, mellyeknek olly formán gyermekeik erköltstelenül éptelenül zabolatlanul, elvadulnak és úgy mint magoknak mint felebarátynak vagynak terhére, szuléiknek pedig mély szomorúságára.

Ezen kelemetlenségeknek eltávoztatására tsekély véleményem szerint (a' mellyet már több Méltóságos Uraságok, többek közül kegyes Herczeg Aszony M. O. Nador Ispanneja is helybe hagyták magok segítségekkel előmozdították) akarom azon szabad kised gyermekek Nevelő oskolát, melyet Angol orsz. London fő varossába úgy meg

¹ Levélfogalmazvány BRUNSZVIK TERÉZnek a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban őrzött kézirati hagyatékában. (IX. B 11/b.) Címzés és aláírás a fogalmazványon nem szerepel. Keletkezésének időpontja: 1828 február és május között.

² Az eredetiben, nyilván tévesen: zárom.

kedveltek hogy Másfél esztendő alatt több hatvannál szereztetett,³ fel állítani. Ezen iskolának jó 's kiterjedet Javai az Wertheimer⁴ ki adott munkájában bőven elő adatkak.⁵ — A' nagy lelkű 's jó akarátú szerzőknek fel jegyzései, elfelejtethetetlen királunk 's atyánk életének 60 esztendeje öröm el erésivel kezdődtek,⁶ 's most mindég folytáttatnak.

Hogy tehát annál korábban azon szabad oskola szent intézetét a' haza polgárainak meg mutassam, szükséges a' külömb külömbféle segedelem; melyért Herczegségednél egész bizodalommal alazatosan esedezem, tudván előre azon sokféle haza javára ügyellő gondolatit, hogy ha azon szabad iskolába székek szerzésire⁷ segítségül rendelni kegyessen méltóztatna. Az felvetendő kisdedek száma lészen 150. Szerencsés fel vitele után több illyfele oskolák is fognak helyhezettetni.

Még képes gondolásival bővebben elő adhattya Herczegséged maga magának hasznos célját ezen intézetnek, melyet itt elő hozni felesleg volna. Ezeknek következésiben midőn ujonnan alázatos esedezésemet az el hagyot Neveletlen kisdedek 's magam Nevében is elő hoznám, kérem azon határozatlan tiszteletet mellyel Herszegségedet a haza 's polgári tetéznek helybe hagyni mellyell szüntelen leszek

leg alázatosabb sz[olgája]

BRUNSZVIK TERÉZ KÉRVÉNYE A HELYTARTÓTANÁCSHOZ⁸

[A kérvény tartalma]

Brunsvik Teréz grófnő engedélyt kér arra, hogy Budán és Pesten iskolát állíthasson fel, amely azon mindkét nembeli gyermekek oktatását szolgálja, akik zsenge koruk miatt az ez idő szerint fennálló iskolák látogatására még alkalmatlanok. Ez az

³ Nyilvánvaló tévedés; WILDERSPIN 1825-ben közreadott óvodanévsora szerint Nagybritanniában akkor (tehát 6 esztendővel az első londoni óvoda alapítása után) összesen 55 infant school létezett. (Vö. WILDERSPIN, Samuel: Infant Education; or Remarks on the Importance of Educating the Infant Poor. Third edition. London 1825. 284. lap.) BRUNSZVIK jóhiszemű túlzása egyébként akkoriban meglehetősen jellegzetes tünet, a nyilván megbízhatatlan források alapján a nyugat-európai országokban, különösen az Angliában létrejött óvodák számát erősen eltúlozták; jellemző, hogy a BRUNSZVIK Teréz kezdeményezésére létrehozott első négy budai ill. pesti óvodáról kiadott jelentés előszava 1830 körül 11 000(!) angliai óvodáról vél tudni. (A' Négy első Kisgyermeki Ór- 's Gondviselés Intézetekről mellyek Magyarországon nagylelkű adományokból állítottak fel. Pesten, 1832. 3. lap.)

⁴ WERTHEIMER neve az eredetiben gótbetűs írással.

⁵ WERTHEIMER WILDERSPIN Infant Education című munkájának nyomán kiadott könyvéről van szó. (Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinder-Schulen . . . , első kiadása 1826-ban jelent meg.)

⁶ Az első budai óvoda alapítása érdekében indított gyűjtést 1828. február 12-én, I. FERENC 60. születésnapján kezdték meg.

⁷ Az óvodák fenntartásához való hozzájárulási díj kezdetben évi 4 forint vagy ennek többszöröse volt, egy-egy gyermek eltartási költségeit ugyanis 4 forintra becsülték. A kisgyermekes óvó és képző intézetekben való korai nevelésének támogatására alakult nemzeti egyesület még REHLINGEN ANTAL titkársága idején készült alapszabály tervezetében a rendes tagok évi hozzájárulását 10 forintban, a rendkívüli tagokét legalább 5 forintban állapították meg; s ez a hozzájárulás feljogosította az adakozót, hogy két, ill. egy általa kiválasztott gyermeket valamelyik intézetben neveltessen. (Vö. Statuten-Entwurf des National-Vereins zur Beförderung fröhester Erziehung kleiner Kinder in Bewahr- und Bildungs-Anstalten. Pesth, 1830.) Az évi tíz forintos hozzájárulási díjat utóbb megerősítette az az egyesületi dokumentum, amelyet már REHLINGEN távozása után, az 1830. augusztus 16-i egyesületi ülés határozataként bocsátottak közre (Haupt-Grundlage der Organisation des National Vereins für frühzeitige Erziehung kleiner Kinder in den Bewahr- und Bildungs Anstalten zu Ofen und Pesth).

⁸ BRUNSZVIK TERÉZ, miután az első kisdedóvó intézet 1828. június 1-én a Mikó utcában megnyitotta kapuit, a helytartótanácshoz fordult és az ilyen intézetek létesítésének engedélyezését kérte. A helytartótanács iktatókönyvében (Protocollum Exhibitorum) az 1828. évnél 32 921 szám alatt utalást találunk erre a beadványra. E bejegyzésből kitűnik, hogy az ügygel az ún. Nemzeti iskolák ügyosztálya (Departamentum Scholaram Nationalium) foglalkozott, s a referens NITTRAY (Mátyás, 1809–1829 helytartósági tanácsos, a tanulmányi bizottság helyettes elnöke) volt. Az iktatókönyv — latin

iskola a /. alatt csatolt iratban⁹ leírt módon — évenkénti beszámolás kötelezettsége mellett — mindenekelőtt a tudományok alapjainak és a kézimunkának a szolgálatában állna. (Kéri továbbá,) hogy ez az iskola pártfogoltassék, valamint hogy mindenki szólíttassék fel arra, hogy ilyen iskola felállítását szorgalmazza és saját erejével támogassa, a //. alatt mellékelte — az eme intézmény célját körvonalazó — hirdetmény¹⁰ szerint melynek kinyomtatását engedélyezni kéri.

[Az előadó javaslata]

Tekintettel arra, hogy csak magánjellegű nevelőintézetről, nem pedig tudományos nyilvános intézményről van szó, a folyamodót kérelmével az illetékes helyi joghatósághoz kell utasítani, háti-
rat útján.¹¹

[A helytartótanács végzése]

Háti-
rat Brunsvik Teréz grófnő kérvényére, ki azt kérte, hogy engedélyeztessék egy intézmény Budán és Pesten, amely vállalná az iskolák látogatására még nem alkalmas gyermekek oktatását, s kit kérelmével a helyi joghatósághoz irányítunk.

[Határozat:] A folyamodót kérelmével, tekintettel arra, hogy csak magánjellegű, bár dicséretes szándékkal és magánbőkezűségéből keletkező nevelőintézetről van szó, az illetékes helyi joghatósághoz kell irányítani.

BRUNSZVIK TERÉZ KEZDEMÉNYEZÉSE A BESZTERCEBÁNYAI ÓVODA LÉTREHOZÁSÁRA

Levél a besztercebányai városi magisztrátushoz¹²

Tekintetes városi magisztrátus!

A 1½-től 5 éves, különösen a dolgozó osztályok soraiból kikerülő gyermekek oly gyakran segítséget igénylő helyzete hazánkban is számos emberbarátot arra indí-

nyelven a következőkben foglalja össze a beadvány tartalmát: „A budai asszonyok egy-
letének elnöke (BRUNSVIK grófnő) engedélyt kér arra, hogy mindkét nembeli gyermekek oktatására magániskolákat állíthasson fel”. A kérvény benyújtásának időpontja nem tűnik ki, a helytartótanács határozata valószínűleg 1828. november 28-án kelt (legalábbis erre utal, hogy BRUNSVIK Teréz a besztercebányai magisztrátushoz írt levelében ezt a dátumot közli — lásd a „Brunsvik Teréz kezdeményezése a besztercebányai óvoda létrehozására” cím alatt közölt dokumentumokat a 419–421. lapon), a választ pedig az iktatókönyv tanúsága szerint 1828. december 16-án postázták. A helytartótanács iratai között fellelhető — latin nyelvű — akta két részből áll: a vélemény ívből, amely a kérvény rövid tartalmát és az előadó javaslatát, valamint az előadói ívből, amely az elintézésre vonatkozó feljegyzést és a helytartótanács határozatát tartalmazza. Jelzete: OL. Ht. tan.-i Lt. Dep. Schol. nat. 1828. Fons 48. Pos. 1–2. Eredetije latin nyelven. (Kenéz Győző szíves közlése alapján.)

⁹ BRUNSVIK TERÉZ eredeti kérvényéről van szó.

¹⁰ Tekintettel arra, hogy ebben az időben számos röpirat látott napvilágot, amely az óvodákat propagálta, pontosan nem lehet megállapítani, hogy melyik „hirdetmény”-ről van szó. Az „Einige Worte über Kleinkinderschulen” és a „Noch ein Wort über Kleinkinderschulen” című röpirat 1828 szeptemberében ill. 1829 elején jelent meg. Az „Aufruf zur Errichtung von Klein-Kinderschulen” még csak egyetlen egy óvoda létezéséről számol be. A „Der Verein zur Errichtung der Klein-Kinderschulen in Ofen an die Bewohner von Pesth und Ofen” című röpirat is még akkor készült, amikor csak egy intézet működött, de ebben már 1828 decemberi eseményekről is beszámolnak, akkor pedig a kérvény már a helytartótanácsnál volt. Az „Aufruf zur Errichtung und Erhaltung von Kleinkinderschulen” című 1829 márciusában kiadott röplap viszont már beszámol a helytartótanács által kiadott „engedély”-ről is. A kérvényben említett „hirdetmény” azonosítása azért is nehéz, mert bár számos röpiratot ismerünk, nincs pontos tudomásunk valamennyi, abban az időben megjelent, az óvodákat népszerűsítő írásról.

¹¹ A háti-
rat útján történő elintézés azt jelentette, hogy a helytartótanács döntését az eredeti beadvány hátlapjára vezetik rá; BRUNSVIK TERÉZ eredeti kérvénye ezért nem is szerepel az iratok között, mert azt visszaküldték címére.

¹² Eredetije a Banská Bystrica-i levéltárban, német nyelven. — Ezúton mondok hálás köszönetet DR. JÁN MIKLEŠnek, a Banská Bystrica-i pedagógiai főiskola tanárának, aki a fenti levél eredeti szövegét rendelkezésemre bocsátotta. A levél szlovák nyelvű fordítását DR. JÁN MIKLEŠ a Materská škola 1960. évi 1. számában közölte.

tott, hogy intézetet alapítsanak, amelyeket — a legújabb idők érdemes megnyilvánulása-ként — már egész Európában sikerrel hoztak létre, tekintettel arra, hogy ezek az intézetek jelentős, a nyilvános nevelésügy által évszázadok óta szabadon hagyott területet töltenek be. A kiseddóvó és képző intézeteket, mint az ártatlan és felnövekvő generáció számára szánt menhelyeket, ajánljuk Önöknek. Kérem a következő: A tiszteletreméltó városi magisztrátus — a tisztelt Zmeskall Miklós nyugalmazott cs. k. udvari titkár úr¹³ által létesített alapítvány alapján — ilyen jótékony intézetnek Besztercebánya királyi szabad bányavárosban való létrehozásához járuljon hozzá és engedélyezze:

1. hogy a tek. magisztrátus védelme alatt ilyen intézet megnyíljk és működjk,
2. hogy az e célt szolgáló írárok kinyomása és terjesztése engedélyeztessék,
3. hogy ezen intézetek alapítóira bizzák rá, hogy a város egyes kerületeiben, pl. Urvölgyben és Öreghegyen¹⁴ további ilyen intézeteket hozzanak létre, és azokat a szükséges tanítókkal ellássák.

A nagytekintetű helytartótanács már 1828 november 28-án engedélyezte a Budán és Pesten azóta már elterjedt és áldásos sikerrel koronázott ilyen intézeteket. (A kiadomány iktatókönyvi száma: 32 921.¹⁵)

A jó ügy és a tek. városi magisztrátus magas belátása iránti bizalommal gyors és kedvező döntésre várok, hogy még szigorú tél kezdete előtt egy ilyen intézet megnyíljk, amely a haza és valamennyi városrészt javára és dicsőségére gyarapodni fog.

Hívvük

Mária Terézia szül. Brunsvik
valamennyi részvevő nevében

*A besztercebányai városi magisztrátus 1829. október 1-én kelt
2456. számú jegyzőkönyvéből¹⁶*

Méltóságos Brunsvik Teréz grófnő a többi érdekelt személy nevében is annak engedélyezését kéri

1. hogy ugyanúgy, ahogy Pesten és Budán a 1 1/2-től 5 éves korú gyermekek gondozásával foglalkozó intézmény működik — melyet a magyar királyi helytartótanács 32921. sz. 1828. november 28-án kelt kegyes hozzájárulásával létezőnek és sikerrel működőnek ismernek el —, a folyó évben magisztrátusunk védnöksége alatt Besztercén is alapíttassék hasonló intézmény, annál is inkább, mert méltóságos Zmeskall Miklós nyugalmazott udvari tanácsos úr erre a célra alapítványt tett,

2. hogy ez sajtó útján is propagáltassék,

3. hogy ezen intézmény alapítóit ruházzák fel azzal a joggal, hogy „a város egyes kerületeiben, pl. Urvölgyben és Öreghegyen további ilyen intézeteket hozzanak létre”.

A tanács úgy határoz, hogy gróf Brunsvik Teréz úrnő ezen igen dicséretreméltó és emberbaráti törekvései — amelyeket a humanitás hat át, és amelyek összhangban állnak a keresztény jótékonyosság alapelveivel, továbbá amelyek az erkölcsök elmélyítését célozzák, aminek alapjait csak egészen kicsiny korban lehet lerakni — figyelembe vétessenek és köszönettel elfogadtassanak, mivel ezen javaslatok nagy figyelmet és támogatást érdemelnek.

*A besztercebányai városi magisztrátus 1829. október 7-én kelt
2472. számú jegyzőkönyvéből*

Az újabb ülésen folytatódott Brunsvik Teréz grófnő öméltósága javaslatának megtárgyalása, mely szerint városunkban alapíttassék olyan intézmény, amely mindkét

¹³ ZMESKALL MIKLÓS, Beethoven barátja, akivel BRUNSVIK TERÉZ még 1799-ben ismerkedett meg Bécsben.

¹⁴ A német nyelvű eredetiben „Herrengrund” és „Altgebirg”; a szlovák fordításban: „Španá Dolina” és „Stary Horá”.

¹⁵ Arról a válaszról van szó, amelyet BRUNSVIK TERÉZ kérvényére adott a helytartótanács. Lásd a „Brunsvik Teréz kérvénye a helytartótanácsához” című dokumentumot (418–419. lap).

¹⁶ Az itt következő jegyzőkönyvi kivonatokat a latin nyelvű eredeti alapján DR. JÁN MIKLŠ adta közre szlovák nyelven „Vznik bystrického Ústavu detskej opatrovne v Banskej Bystrici r. 1829” című tanulmányában, a Materská škola című folyóirat 1960. évi 1. és 2. számában. A szövegeket az említett forrás nyomán DR. SZILÁGYI PÁL fordítása alapján közöljük.

nemű és bármily felekezetű gyermekekről gondoskodik, biztosítja óvásukat és nevelésüket. Mivel ezt a hasznos intézményt kizárólag emberbaráti áldozatkészségből, részben pedig azon szülők adományaiból kívánják fenntartani, akik gyermekeiket ezen intézményre bízák, úgy határoztunk, hogy az aláírásgyűjtés keretében a szenátor urak járják be a város összes utcáit és házait és ismertessék ennek az intézménynek feletté szép célkitűzéseit; az ezzel foglalkozó írásokat mindkét anyanyelven ki kell nyomtatni és szét kell osztani a város összes lakói között; elhatároztuk továbbá, hogy a bíró úr útján felkérjük a községi választmányt is ezen istenes törekvések támogatására.

A beszercebányai községi választmány 1829. október 9-én kelt jegyzőkönyvéből

Brunsvik Mária Terézia grófnő ömértósága emlékiratot küldött a magas magisztrátusnak arról, hogy városunkban és fontosabb bányatelepülésein intézetet akar alapítani a 1 1/2-től 5 éves kisgyermekek gondozására és nevelésére. Erre a célra Zmeskal nyugalmazott udvari tanácsos úr ömértósága ezer arany alapítványt tett. A grófnő kéri ezért a magisztrátust, hogy járuljon hozzá a fenti intézet megalapításához és támogassa azt. . . .

A magisztrátus Brunsvik Mária Terézia grófnő ömértóságának hasznos törekvéseit támogatva . . . igen nyomatékosan kéri, hogy a polgárok szabad választmánya is fejezze ki készségét, hogy erejéhez mérten hozzájárul ezen dicséretreméltó intézmény felvirágoztatásához, hogy tegyen erre a célra alapítványt és hívja fel a gyermekek szüleit ezen intézmény támogatására. Annak érdekében, hogy ez az intézet mielőbb megnyithassa kapuit, a tanács úgy határozott, hogy a polgármester úrnak osztassék ki a Fürdő utca a paplakkal, Jozef Kellner szenátor úrnak a Horna utca az elővárossal, Max Ondrejkovits szenátor úrnak az Alsó utca, Karl Invyt úrnak a Hronská utca az elővárossal, Karl Wecker úrnak a két Strieborná utca, Michal Fischer úrnak a Fürdő előváros, Matej Lackner úrnak a tér, hogy írják össze a jövőbeni adakozókat és az intézet patrónusait, továbbá azokat a gyermekeket, akiket az intézetbe kívánnak küldeni, valamint szüleiket. . . .

Abból, ahogyan a grófnő az intézmény alapítását elképzei, kétségtelenül kitűnik önzetlen és nemes törekvése, hogy ezen módon járuljon hozzá az emberek felemelkedéséhez. A szabad városi tanács ezt egészséges kezdeményezésnek tekinti és úgy látja, hogy kedvező hatása lesz a jövő generációra és a közösség érdekeit is szolgálja. Ezért a szabad községi választmány Brunsvik Mária Terézia grófnő ömértósága eme emberbaráti törekvését a legnagyobb tisztelettel és köszönettel fogadja és amennyire erejéből telik fejleszti ezen intézményt.¹⁷

BRUNSZVIK TERÉZ KÖZLEMÉNYEI

A „VEREINIGTE OFNER PESTER ZEITUNG”-BAN¹⁸

1829. augusztus 30. (70. szám.), 1159. lap.

Midőn az elmúlt esztendőben, amikor Ő cs. k. felsége, legkegyelmesebb császárunk, királyunk és urunk oly sok millió alattvalója számára szakadatlan áldást hozó fenkölt életének 61. évébe lépett, az általános szeretet és hála kiváltképpen örömteli módon fejeződött ki, ami itt annak a jótékony intézetnek az alapításában is megnyilvánult, amely a „kisdedővő intézet” nevet viseli. A vállalkozás egy itteni nagyműveltségű hölgytől, mint alapítótól és vezetőtől indult,¹⁹ és máris működik. Ő cs. kir. felsége a főmélt. Mária főherceg asszony, Ő cs. kir. felsége a főmélt. nádor-főherceg úr hitvese az igazán jó és hasznos vállalkozásokat legmagasabb figyelmére és támogatására méltatni kegyeskedik, figyelmével és támogatásával a nevezett intézményt is kegyesen kitüntetni méltóztatott. Ófenségeik nemcsak a vállalkozó terveibe méltóztatnak bete-

¹⁷ Az első beszercebányai óvoda 1829 novemberében nyitotta meg kapuit. Az erről szóló beszámolókat lásd „A »Hasznos Mulatságok« cikkei Brunsvik Teréz óvodáiról” cím alatt „A »Kisdedővő gondviselő Intézetéről” című cikkben (426–427. lap).

¹⁸ A magyar óvodákról szóló első hazai sajtóközlemény — tudomásunk szerint — a „Vereinigte Ofner Pester Zeitung” hasábjain 1829. augusztus 30-án jelent meg, amelyet az említett, majd a következő év során újabbak követtek. E közlemények közvetlenül vagy közvetve BRUNSZVIK TERÉZTŐL származnak. A következőkben közreadjuk valamennyi 1829. augusztus 30. és 1830. augusztus 12. között az említett újságban megjelent az óvodákkal kapcsolatos közleményt.

¹⁹ BRUNSZVIK TERÉZRŐL van szó.

kinteni, és azok megvalósítását támogatták kegyesen gazdag hozzájárulásukkal, hanem f. évi június 1-én öfensége főudvarmesternőjének, v. Thurn grófnő excellenciájának kíséretében az intézetet a Krisztinavárosban látogatásukkal is szerencsélítették, ott több mint három óra hosszát tartózkodtak, és mint az leereszkedő kijelentéseikből kitűnt, legmagasabb tetszésükkel találkozott az egész létesítmény.²⁰ — Kegyes, előkelő és más emberbarátok az érzelmekben gazdag alapítóhoz csatlakozva segítettek annak jótékony művét megalapozni. Az intézmény máris megfelel rendeltetésének: 1 1/2-től 5 éves gyermekek közös, célszerűen berendezett helyiségben, e célból alkalmazott személyek gondos felügyelete alatt, az egész napot kellemes és zsenge életkoruknak megfelelően fejlesztő foglalkozással töltik. (Az erről a tevékenységről szóló tudósítás legközelebb.)

1829. szept. 3. (71. szám.), 1211. lap.

Öminenciája a bíboros hercegprímás úr is volt olyan kegyes, hogy az előző hónap 22-én a krisztinavárosi „kisdédóvó intézetet” látogatásával szerencséltesse. Öminenciája magas tetszését nyilvánította az intézet célját és helyzetét illetően, s ennek bizonyosságául legkegyesebben évi 100 forintot, valamint 6 öl tűzifát biztosított számára.²¹ Az igen tisztelt alapítónő a legutóbb és most említett magasrangú és előkelő személyek látogatásai által indítatva írt beszámolójában a következőket jelenti:

„Vizsgáztatni nem-lehet ily kicsiny gyermekeket, s az intézet nem is iskola, hanem *menhely*; a módszer, amelynek segítségével itt a gyermekek érzelmeit és értelmét fejlesztik, őket kellemes formában foglalkoztatják, mindenekelőtt pedig testüket és lelküket minden káros behatástól megóvják, szemléletesen mutatkozik meg és igazolódik be. S ez mindezeig olyannyira sikerült, oly örömteli volt minden emberbarát számára, hogy sokan a legbensőbb felindulásuk okozta könnyeiket nem is tudták elrejtteni. Gyönyörűségtől elteltnek, felette boldognak érzik magukat annak az immár 500 kisgyermeknek a szülei is, akiket ezek az óvóintézetek (a Krisztinavárosban, a Várban stb.) befogadtak. Fokozódott a szülők szeretete irányukban, mert szívüknek nemcsak az kedves, hogy nem alkalmatlankodnak a kis naplopók, de végtelenül jól esik nekik azok megszokozódott ügyessége és engedelmessége is. Ugyancsak fokozódott a gyermekeknek a szülei iránti szeretete, amit az otthontól való hosszabb távolléttől, a szülők becézgetése és meglegedettsége növelt. Szívesen járulnak hozzá tehetségük szerint az intézet fenntartásához a legszegényebb szülők is, hiszen ők pénzügyi tekintetben is jól járnak, mivel munkájukban napi 1 krajcárnál többet nyerne azáltal, hogy nem kell gondoskodniuk nyugtalan és elégedetlen kicsinyeikről, az intézetnek pedig alig napi 1 krajcárt kell fizetniük az óvásért, gondozásért, oktatásért és célszerű foglalkoztatásért.”

1829. szeptember 27. (78. szám.), 1287—1288. lap.

Újabb tudósítás „az osztrák monarchia első kisdédóvó és képző intézetéről”, Budán, melynek alapítója és vezetője Brunsvik Mária Teréz grófnő. (Lásd lapunk 70. és 71. számát.) A hozzájáruló nevei. (Az egyszerű évi hozzájárulás 4 forint. Ahol többszörös hozzájárulás fordul elő, ott ezt zárójelben jelezzük.) ...²² (Vége következik.)

1829. október 1. (79. szám.), 1306. lap.

A budai „kisdédóvó intézet” céljaira adakozók névsora. (A 78. számban közölték befejezése.) ... (A nevezett kisdédóvó és képzőintézet ügyeiben annak titkárához, lovag Rehlingen Antal úrhoz — lakik Budán, a Várban, a gróf Brunsvik-féle házban — kell fordulni.)

1830. március 11. (20. szám.), 281—282. lap.

Brunsvik Mária Teréz grófnő, Magyarország első kisdédóvó stb. intézete alapítójának közleménye. „Mindannyiunk által szeretett uralkodónk öfelsége a császár születésnapjának ünnepe alkalmából a Budai Nőegylet egészen elszegényedett szülők 25 gyer-

²⁰ Lásd erre vonatkozólag még a Hasznos Mulatságok „A’ kis-gyermekek’ gondviselő Intézete Budán” című itt közölt cikkét ((425—426. lap). — Az Országos Széchényi Könyvtár levelestárában megtalálható THURN—BÁNYFY grófnőnek egyik BRUNSVIK TERÉZhez intézett keltezés nélküli levele, amelyben beszámol a főhercegnő érdeklődéséről az intézet iránt.

²¹ Lásd erre vonatkozólag még a Hasznos Mulatságok említett cikkét.

²² A közlemény itt felsorolja az adakozókat és adományaik összegét. E felsorolást itt és a következő közleményekben kihagytuk, helyüket három ponttal (. . .) jeleztük.

mekét — akik egyébként a kisdedóvó- és képzőintézetet látogatják, és most ruházat híján ottani jótékony, a test és a lélek számára fejlesztő hatású tartózkodásukat, ahol november óta délben meleg levest is osztanak, dohos szobácskáikkal voltak kénytelenek felcserélni — felruházta.²³ Amikor melegen és csinosan felöltözve ismét megjelentek, az ujjongás, a jókedv és az öröm leírhatatlan volt. A korai nevelés egyesülete kötelességének tartja, hogy ezt a szíves cselekedetet köztudomásúvá tegye, s egyben a kisgyermekiskolák javára a múlt év június 1-től novemberig befutott adományokat köszönettel elismerje....” (Vége következik.)

1830. március 18. ((22. szám), 322. lap.

Brunsvik Mária Teréz grófnő és mások közleménye. A budai kisdedóvó intézet céljaira befolyt adományok kimutatásának (lásd lapunk 20. számában) befejezése... (Egy s más még legközelebb.)

1830. március 21. (23. szám), 338. lap.

Méltóságos Brunsvik Mária Teréz grófnő, az első kisdedóvó intézet alapítójának felhívása a közjótékonyasághoz és nagylelkűséghez (a lapunk 20. és 22. számában közölt közlemény kapcsán). „Bárcsak minden szívben részvét támadna, ama sok szegény gyermek iránti szeretetből, kik első éveikben oly keservesen megismerkednek a bűnnel vagy a bánattal és a legkeserűbb elhagyatottsággal, hogy lehetőség adódjék számukra még több menhely felállítására, melyeknek alig van többre szükségük mint a szorgalmas méheknek: *védelemre és virágokra*. Mindenekelőtt a családapákhoz és anyákhoz fordulok. Meg tudnák tagadni adományukat egy ilyen vállalkozástól? Emlékeznek a szentírás szavaira? «Ha egy anya el is tudná felejtetni gyermekét, én nem fogom elfelejtetni.» Az aláírás akadálytalanul megtörténhet *Budán*, a Várban Viszhoffer lelkész úrnál; a Krisztinavárosban Maisch lelkész úrnál; a Vízivárosban Thoma úr választópolgárnál; Pesten, az Óvárosban Feuchtinger lelkész úrnál; az Újvárosban Simonchich lelkész úrnál. Aki pedig ennek az intézetnek a lényegéről, berendezéséről és költségeiről közelebbi felvilágosítást kíván, szíveskedjék bérmentesített levélben a titkárhoz, lovag Rehlingen Antal úrhoz — *Budán*, a Felsővárosban, a gróf Brunsvik-féle házban — fordulni. Ezt a legtöbb művelt országban az első gyermekkor számára legszükségesebbként elismert intézményt méltányolta az alsó-ausztriai tartományi kormányzat, amely a *Magyarországon fennálló mintájára*, az 1829. dec. 30-án kelt 58786. számú határozat szerint, szükségesnek tartja ilyen intézmény bevezetését Bécsben, s ugyancsak ilyen intézetet hoznak létre Kolozsváron a nemes Josika—Csáky és Lázár—Bánffy grófnők, mely intézet a nyomtatott felhívás szerint 1830. május 1-én megnyílik.”²⁴

1830. augusztus 1. (61. szám), 1001—1002. lap.

Méltóságos Brunsvik Mária Teréz grófnő, a magyarországi „kisdedóvó és képző intézetek” alapítójának közleménye. „Attól a kedves kötelességtől áthatva, hogy a kisdedóvó intézetek nemes adakozóinak nagylelkű adományaiért a legőszintébb köszönetemet fejezzem ki, az adományokat időről időre ezeken a lapokon (a múlt évi 70., 71., 78., 79. és folyó évi 20., 22., 23. számban) nyilvánosságra hoztam. Mivel azóta számos adománnyal megtisztultak, ugyanazon érzésektől áthatva kötelességemnek érzem az itt következő köszöneti tudósítást. 1829. november 1-től 1830. június utolsó napjáig az utódok iránti szeretet oltárára a fent nevezett célból adakoztak: ... (Folyt. köv.)

1830. augusztus 5. (62. szám), 1019—1020. lap.

Adományok a kisdedóvó intézet számára. Brunsvik M. T. grófnő közleménye. (Folyt. a 61. számból.) ... (Vége következik.)

²³ Itt csak a Budai Nőegylet adományáról van szó, a kisdedóvó intézeteket nem ez, hanem külön e célból alakult egyesület tartotta fenn. Ez utóbbi egyesület egyébként a Hasznos Mulatságokban megjelent egyik közleményben el is határolja magát a Nőegylettől, mondván, hogy „... ezen Intézet semmi öszveköttetésben nincs az úgy nevezett Asszonyi-Egyesülettel” (Hasznos Mulatságok, 1830., N^o 14., 108. lap).

²⁴ JOSIKA JÁNOSNÉ CSÁKY ROZÁLIA 1830. május 2-án Kolozsvárott kelt levelében közli BRUNSVIK TERÉZZEL, hogy előző nap megnyílt az óvoda. 1831. márc. 3-i levelében leírja, hogy az óvoda tanítójának 350.—Ft-ot, kosztot és lakást fizetnek, a gondozónőnek (Wärterin) pedig 80.—Ft-ot. Ugyancsak az óvodáról szólnak 1831. szept. 7-én és 1832. ápr. 17-én kelt levelei is. (Országos Széchényi Könyvtár leveletára.) — Érdemes megemlíteni, hogy RAPOS JÓZSEF — egyébként igen precíz — kimutatásában ez az óvoda nem szerepel, s az első kolozsvári óvoda megnyitását az 1838. évnél jelzi.

1830. augusztus 12. (64. szám), 1053–1060. lap.

Adományok a kisdédóvó intézet számára,²⁴ Brunsvik M. T. grófnő közleménye. (A 62. számban közölték befejezése.) „... Ezeknek és a többi adományoknak az elszámolása külön kiadványban történik.²⁵ A nemeslelkű ajándékozók műtárgyairól, a kiállításból és akadémiából az összes költségek levonása után befolyt 3954 forint alaptőkeként a főpénztáros kezeiben van. Befejezésül az alapítónő kötelességének tartja, hogy valamennyi nemes ember- és gyermekbarátnak, aki tiszta, önzetlen szeretetből az örök igazért és jóért baráti tanáccsal és tevékeny közreműködéssel ezeknek az intézeteknek a sikeréhez hozzájárult, legmélegebb köszönetét nyilvánosan kifejezze, különösen pedig lovag Rehlingen Antal titkár úrnak, többéves szorgalmas, önzetlen és szeretetteljes közreműködéséért. Mivel nevezett elutazása folytán a további személyes közreműködésben akadályoztatva van,²⁶ ügyeit Kiss Ferenc úrnok úr mint vezetőségi tag (Krisztinaváros, a gróf Brunsvik-féle házban) és az egyesület titkára Hauk ügyvéd úr (Pest, Ferenciek tere, a Zöldfa utca elején, 369. szám) szíveskednek átvenni. Ez embernevelés fenkölt céljára szánt kegyes adományokat azonban a következők is átveszik: Weiszhofer, Majsch és Simonchich lelkész urak és Thoma választópolgár úr, továbbá Rath gyógyszerész úr, budai gyám, megválasztott főpénztáros. Brunsvik Mária Teréz grófnő.”

A „HASZNOS MULATSÁGOK” CIKKEI BRUNSZVIK TERÉZ ÓVODÁIRÓL²⁶

Kisdedek' ór-oskolai Intézete²⁷

A' kipallérozott világ még semmi olyan nevelő vagy tsinosító Intézetet elő nem mutathatott, mely az egész emberiség' köz javára nézve olly cseleáranysos volna, mint a' Kisdedek' ór-oskolájának felállítása, és Intézete, mivel ebben a' gyermek minke-előtte a' rendetlenségnek, vagy gondatlanságnak adná magát, már jó előre a' rendes életnek alapját vetette. Ezen Intézetbe ollyan 1½–7. esztendő gyermekek fogadtatnak, kiknek szülőik annyira el vannak szegényedve, hogy azokat fel nem nevelhetik; a' gyermekek, ha a' szülőik ebédre való kenyeret adnak velők, vagy küldenek utánnok,

²⁴ Ez az elszámolás 1832-ben jelent meg. Címlapján a következők olvashatók: „A' Négy első Kisgyermeki Ór- 's Gondviselés Intézetekről mellyek Magyarországbán nagylelkű adományokból állítottak fel. Az aláírás kezdődött Első Ferencz Császár és Király Ő Felsege hatvanadik születése napján 1828-dik eszt. Febr. 12-kén. Ehez járul Bizonyítványokkal erősített számadások rövid előterjesztése a' felállítás napjától egész 1830-diki Eszt. Jún. 30-dikáig.”

²⁵ Az ún. Nemzeti Egyesület 1830 nyarán történt újjáalakulása után 1830. augusztus 16-án tartott egyesületi üléséről kiadott „Haupt-Grundlage der Organisation des National Vereins für frühzeitige Erziehung Kleiner Kinder in den Bewahr- und Bildungsanstalten zu Ofen und Pesth” című nyomtatott közleményében már más hangon beszél REHLINGEN távozásáról. E röpiratban a következőket olvashatjuk: „... az Ofner Zeitung f. évi augusztus 12-i 64. számában megnevezett Rehlingen Antal úr ezzel az egyesülettel annak folyó évi június 23-án történt megalakulása óta semmilyen kapcsolatban sem áll, ügyeiben tehát többé nem intézkedhet.” (Az említett röpirat 3. lapján). Rehlingen egyébként a továbbiakban is szerepet játszott az óvodák életében, 1832-ben kis könyvecskét adott ki az óvodákról (Die Bewahrschule für kleine Kinder von zwei bis sieben Jahren. Von Anton v. Rehlingen. Pesth, 1832.), az 1832. november 5-én megnyitott nagyszombati óvodának két esztendőn keresztül egészen haláláig óvója volt. (Vö. RAPOS JÓZSEF: Brunsvik Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve; vagyis a köz-alapnevelés-ügy múltja és jelene hazánkban, Pest 1868. 85. lap.)

²⁶ A Hasznos Mulatságok itt közölt cikkein kívül az említett folyóirat hasábjain újabb cikksorozat látott napvilágot „Magyar hazánkban a 'kisdedek' gondviselésére felállított Intézeteknek eredete, gyarapodása, mostani állapotja, haszna és tulajdonságai” címen. Kb. ezzel egyidejűleg jelent meg az Allgemeine Handlungs-Zeitschrift von und für Ungarn 1830. január 30-i számában (33–35. lap) egy „Entstehung, Fortschritte, gegenwärtiger Stand, Nützlichkeit und Erfordernisse der Kleinkinder-Bewahr- und Bildungsanstalten in Ungarn” című közlemény — KISS FERENC úrnok (Franz v. Kiss, Assessor) aláírásával —, amely azonos tartalmú a jelzett magyar nyelvű közleménnyel.

²⁷ Megjelent a Hasznos Mulatságokban, 1829. második félév, 14. szám, 106–109. lap.

ezen Oskolában, a' kipallérozott, Tanítók', Tanítónék', 's gondviselő asszonyok', szoros felvigyázása alatt az egész napot, az az reggeltől fogva késő estvéig tölthetik. Ebben a' gyermekek mindjárt a' korokhoz alkalmas hasznos tárgyakra taníttatnak, és még a' játékok is úgy vannak elintézve, hogy a' gyermekek illy alkalmatossággal nem tsak semmi kárt nem tehetnek, semmi illetlenséget, avagy pajkosságot el nem követhetnek, hanem inkább lelkökre 's eszökre nézve pallérozódnak. A' czélra nézve van egy nagy tiszta, 's körös körül ülni való padokkal, külömbféle, tanulásra való tárgyakkal, a' kisdedekeket oktató 's mulattató szerekkel felkészült szála; van azonkívül egy árnyékos játszó hely, melly arra nézve van felállítva, hogy a' gyermekek testöket a' szabad levegőben is feléleszthessék 's megerősíthessék.

Az olly szegény anya, ki kisdedeire se othon nem vigyázhat, sem magokra nem hagyhatja, sem az útszákra el nem bocsáthatja (itten a' nevelésről szó sintsen) ezen jótéteménynél fogva bátran láthat a' dolga után, és a' familiáját az elnyomorodástól könnyen megmentheti. — A' tehetős 's gazdag ellenben, ki gyermekeit többnyire durva, neveletlen, és vigyázatlan zsoldosra bízta, és szerentsetlenségére! rövid idő alatt a' gyermekeiben vagy lelki, vagy testi hibákat tapasztalt, melly szerentsés most, hogy tsekély adakozás mellett gyermekei öríztetnek, oktattatnak, 's élet' módjára taníttatnak.

Ezen Intézetek, mellyekre az emberiségnek legnagyobb szüksége vagyon, Angliában, Német, Burkus,²⁸ és Franciaországokban az illető Kormány-székek' parantsolatjára felette hamar állíttattak fel 's elterjedtek. De illyen szent Intézet már mi-nálunk Magyaroknál is találtatik, melly a' nagy Méltóságú Korompai Brunszvik Maria Theresia asszonyság Ó Excellentiájának nagy lelküsege, és buzgó igyekezete által állíttatott fel, melly áldozatért a' ditső Nemzet' háládatosságára; 's tántoríthatatlan bizodalomra Ó Exja magát érdemessé tette. Mult esztendei Junius napjától fogva Budán, és Pesten több rendbéli illy kegyességnél fogvást felállított Intézetekről, azoknak elrendeltetéséről, és sikeréről kiki meggyőzheti magát.

Vajha ezen szent menedék-helyek hazánkban minél előbb közönségesse lennének és mindenfelé elterjednének, hogy a' gyermekeknek kora, nem természetes, gyakran kegyetlen halálok által, a' szülők vagy szolgálók' gondatlansága miatt a' Familia szerentséje meg ne zavartatnék.

Nemes Rehlingen Antal.

A' kis-gyermekek' gondviselő Intézete Budán²⁹

Tellyes igazsággal mondják az előkelő Tanítóink, hogy a' kis-gyermekek' gondviselő- és azokat kimivelő-Intézete, vagy az úgy nevezetett kis-gyermekek' oskolája éppen ollyan szükséges, 's hasznos az emberiségre nézve, mint a' himlő-óltás. De kiki közülünk eléggé tudhatja, melly nagy nehézséggel kellett küszködni a' mély bélátású népeknek; hogy ezen üdvességes Intézetet elterjeszthessék, és most is, midőn a' jótéviségek' próbája már milliómokban került, sok rövid látásuak vagynak, kik ezen nemes tettnek' igazságát, 's hasznos fogamatosságát általjában helyben nem hagyják, és ollyan hamis, 's minden alap nélkül való rágalalmazásokat hoznak elő, mellyeket az okos világ a' megczáfolásra érdemeseknek többé nem tart. Semmi sints ollyan jó, semmi ollyan nemes, és szent, melly ellen nem volna kifogás. Nagy tsuda lenne, és minden tapasztalások ellen, ha ezen kisdedek' üdvességes menedék-helyének is nem akadnának ellenzői: Mindent megczáfolni ezen a' helyen lehetetlen. De a' köz tapasztalásból azt még is megbizonyíthatjuk: hogy minden még a' legtüzesebb ellenzők is, éppen ollyan jótévis barátokká, 's részvévőkké válnának, mihelyst azon törekednének, hogy ezen sz. Intézet' sikerét bővebben kitanulják, megvizsgálják, és a' meghatározott végre méltónak tartásák; és elszégyvenlenék előbbi hebehurgya tselekedeteiket, hogy minekelőtte az Intézet' jóságáról, hasznáról és szükségéről meglettek volna győztetve bal ítéletet hoztak, 's azt kárhoztatták.

Figyelemre méltó minden e'beli Intézet' barátjára nézve tapasztalni, és tudni, hogy ezen Intézet Ó Ts. Kir. Fő Herczege Mária Dorottya az Ország Nádor Ispány' szeretett Hitvesének oltalma alatt áll, Ki a' plánumnak kidolgozását, és annak végrehajtását is megtekinteni méltóztatott, és Kinek határtalan kegyességéből és más ember-

²⁸ Poroszország.

²⁹ Megjelent a Hasznos Mulatságokban, 1829. második félv, 26. szám, 202—206. lap. — Ezzel azonos tartalmú cikk jelent meg ugyancsak REHLINGEN tollából az Allgemeine Handlungs-Zeitschrift von und für Ungarn 1829. szeptember 23. számában (301—302. lap) „Kleinkinderbewahr-Anstalten in Ofen” címen.

szeretők' segedelme által, a' Krisztina városi próba-Intézetén kívül, melyet Ő Ts. Kir. Fő Herczege a' Nádor Ispányné, az Udvar-mesterné Thurn Grófné Ő Excellentiájának késérésében, folyó esztendei Junius 1-sőjén, tudniillik első esztendei ünnep napján, három órai látogatásával szerentséltetett, 's ezen való magos tetszését a' N. Méltós. Szerzőnének kijelentette, még két más ilyen Intézet, az egyik t. i. Budán, a' másik Pesten állott fel, és ezen üdvességes Intézet' gyümöltei már a' kezdetben is mutatják, melly gazdagok lesznek. A' nélkül, hogy az egy akarattal örvendő szülőket, vagy más figyelemre méltó jótévedőket előhoznánk, azt tartjuk, hogy e' dolgot nagyobb betsültre nem méltathatjuk, mint, ha Fő Pásztorunknak Kárdinális, és Országunk Herczegei Primás Ő Eminentiájának az Intézet' kegyes Szerzőnéjéhez botsátott levelét közöljük, mellynek tartalma ez:

„Nagy Méltóságú Grófné!

Midőn a' minap a' Krisztina városában lévő Intézetet megnéztem, mellynek felállítását egyedül Excellentiád' valódi nemes és fáradszatólan buzgóságának lehet köszönni, még jobban meggyőztettem a' keresztény céljáról, jeles elrendeléséről, és rendkívül való hasznáról. Hogy pedig ezen szép Intézet az én részemről is gyarapodjék, a' mennyire t. i. a' terhes, 's egybehalmozott költségeim engedik, 6 öl tűzfát kívül,^{29a} esztendőnként bizonyos készpénzbéli summát is ajánlok, a' mint is ezen esztendőre 100 ezüst forintot rekesztek ide. A' Mindenható Isten áldja meg Excellentiád' ember-szerető iparkodását 's adjon kegyes munkálódásának kívánt előmenetelt, ki eránt én megkülömböztetett tisztelettel maradok 's a' t. Budán Aug. 24-dikén 1829 Rudnay Kárdinális."

Valóban nem csak a' nyavalyák, hanem a' halálos esetek is a' gyermekekre nézve a' városnak ezen részében, hol majd minden gyermekek 6 esztendőn alól ezen Intézetben felvannak véve, és a' mellybe a' város, egyéb részeiből is sokan vitetnek, nagyon megkevesedtek; a' mi természetesen abból származik, hogy a' gyermekek ezen Intézetben nappal szakadatlanul egésszégesen, tisztán, és arányos munkásságban tartatnak. Még egy véletlen halál sem történt a' gyermekek közt, a' mi eléggé bizonyítja ezen Intézetnek hasznos, 's szükséges voltát, nem számlálván ide az erkölcsi, és értelmi kifejlődést, és a' szülőknök egyéb hasznait. Meglévén arról győződve, hogy ezen Intézetnek jótévedése, és közhaszna sokkal világosabb legyen, mintsem további ajánlás kívántatnék; és hogy a' sors' kedvezésében részes emberek felesleg való javaiknak egy tsekély részét örömet szánják olly célra, mellynek áldással telles következése nekik ezernyi jutalmat készít, befejezésül ezen ohajtást botsátjuk az ember- 's hazaszeretők'hez: *vajja Magyar Ország saját gyermekei' számára, azon adományokat vinné az emberi szeretet' és haza' oltárára, mellyeket más nemzetek olly nagy lelkiüen áldoztak egyéb célokra!*

A' kik ezen új időbeli hasznos Intézetről bővebb esmeretet kívánnak szerezni, ne terheltessenek a' kis gyermekek' gondviselő, és képző Intézetének alól írt Titoknok-jához folyamodni. (alá írás): Nemes Rehlingen Antal.

A' Kisdedek gondviselő Intézetéről³⁰

Nemes Rehlingen Antal Úr, ki a' régiben felállított Kis-gyermekek' gondviselő Intézetének Titoknokja, szíves jóvoltából jutottunk a' következő' kivont részéhez, mellyet T. Szumrak asszonyság Gróf Brunsvikné Ő Excellentiájához küldött. A' levél' tartalma így következik: A' Kis gyermekek' gondviselésére felállított Intézetünk Besztercze-Bányán tegnap nyitattott fel, midőn tudniillik a' szeretett Haza' Annjának nevenapja ünnepeltetett. Ezen ünnepelés' fénye, mellyet mi igen rövid idő alatt kén-telenítettünk elkészíteni, állott egy virág-koszoruból, melly körül foglalta Ő Ts. Kir. Felsege' a' Tsászárné nevének betűit; még is egygesített szívből, és a' legmélyebb indúlathból a' szeretett Fejedelem Asszonynak Eljént kiáltottunk, és a' koszuu kötésor minden erőnket, 's igyekezetünket arra fordítottuk, hogy ezen nevendékek, és apró jobbagyok' szívét a' hitvallásra, józan életre, erköltsökre, és minden egy hiv Nemzethez illő kötelességekre alkalmatossá tegyük. A' gyermekek az alatt betűkkel, táblátskákka, és kockákkal, azután pedig A. B. C. táblákkal foglalatoskodtak. Végte a gyümölteit, és süteményt kaptak, azután játszottak, sétáltak, fegyverekben magokat gyakorolták, elevenek, és jó kedvűek voltak. Ezen levélen kívül még nagyobb figyelmet érdemel

^{29a} Ezt a 6 öl tűzfát RUDNAY 1828. október 25-én kelt levelében ajánlotta fel. (OSZK levelestár.)

³⁰ Megjelent a Hasznos Multságokban, 1829. második félv, 45. szám, 353-355. lap.

a' Méltóságos Belánszky Jó'sef, Besztercze-Bányai Püspök Urnak levele, mélyet itten egészen olvashatni: Nagy Méltóságú Grófné! Excellentiád' személyes munkássága, fáradhatatlan igyekezete és ritka buzgósága által Besztercze-Bányán felállított Kisdedek' gondviselő Intézete, folyó esztendei 9-ber 4-kén mindnyájunk' ohajtására oly nagy sikerrel nyitattott fel, hogy méltán reményleni lehet, hogy annak előmenetele nem csak az idő' környüállásainak, hanem a' Felállítóné' valóban ditséretre méltó igyekezetének, és ember szerető czéljának tökéletesen meg fog felelni. A' mi engem illet, részemről mindent elkövetek, és semmit el nem mulasztok, a' mi vagy szóval, vagy tselekedettel kívántatnék ezen szent Intézet' ápolására és gyámolítására; és az Isteni gondviselés' jóságát' szüntelenül magasztalni fogom, melly nekem alkalmatosságot szolgáltatott egy olly üdvességes Intézetbe lépni, melly az emberi nem' tökéletesítésére legalkalmasabb, és a' czél elérésére nézve legjobban vagyron kiválasztva. Midőn azonban Excellentiád' mult hónap 15-kén irt kegyes levelére felelnék, kapok az alkalmatosságon Extiádot a' legmélyebb tisztelet mellett arról bizonyossá tenni, hogy mindenkor szeretsémnek tartom lenni Extiádnak, Szent Kereszten Nov. 9-dikén 1829, alázatos szolgája Belánszky Jó'sef m. k. Besztercze-Bányai Püspök.^{30a}

KISDEDÓVÓ ÉS KÉPZŐ INTÉZETEK

A PESTI LIPÓTVÁROSI SZT. JÓZSEF INTÉZETBEN ELŐFORDULÓ TANTÁRGYAK³¹

Vallás	A vallástan egyes tárgyai, amelyek a még igen kicsiny gyermekek felfogó képességének megfelelnek, részben szentenciák, részben a bibliai történetből vett példák által fejtendők ki. Így felfoghatóvá lesz számukra a Miatyánk és Isten tíz parancsolatának tartalma is.
Betűismeret	A betűk megismerése részeik felrajzolásával vagy az egyes betűknek logikus előrehaladás útján történő megmagyarázásával kezdődik.
Betűzés	A betűzés a beszélszervek szórakoztató gyakoroltatása útján történik.
Alakismeret	Az alakismeret ideiglenes könnyítés és egyben bevezetés az íráshoz és a geometriai viszonyok megismeréséhez. A tanító megtanítja őket hogy hogyan kell egyenes, görbe, ferde, félkör és kör alakú vonalakat húzni, ezeket összerakja velük és alakokat képeztet. Mindez a mindennapi élet számára és az eszközök megfigyelése céljából.
Számolás	A kezdők csak az ujjaikon számolnak tízig, majd húzig, végül a számológép golyóin ötventől százig. Az előrehaladottabbak azután hozzákezdnek összeadni, kivonni stb. is.
Magyar és német szavak	A gyerekek mindenekelőtt az emberi test részeinek megnevezését gyakorolják. Azután megtanítják őket hosszabb-rövidebb magyar nyelvű mondatokra is és németül megmagyarázzák ezeket, majd megtanulják az iskola, az otthon, a város stb. valamennyi tárgyát pontosan megfigyelni és megnevezni.
Az elliptikus módszer	Ezt a tanítási módszert kétféleképpen lehet alkalmazni, vagy <i>'szókihagyás</i> útján, vagy szavak kicserélésével a mondatokban. Kontraszt: A gyermek legyen illetlen. — Gondolkodási és beszédgyakorlatok. Nyelvtan a gyermekeknek megfelelő formában kifejtve.

^{30a} E levél német nyelvű eredetije megtalálható az OSZK levelestárában. Az eredeti kézirat keltezése nem 1829 november 9., hanem 1829. november 12.

³¹ Ez a dokumentum BRUNSZVIK TERÉZnek a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban őrzött kéziratí hagyatékában maradt fenn. Jelzete: IX. Mi 61. Eredeti nyelve: német. Keletkezésének valószínű időpontja: 1830. Német nyelven, a befejező rész kivételével, BENES PROSKA publikálta „Gräfin Therese Brunszvik und die Kleinkindererziehung ihrer Zeit” című munkájában (67—69. lap).

Természet- rajz	A gyermekeket hozzá kell szoktatni ahhoz, hogy megfigyeljék a növények és az állatok <i>részeit</i> , majd meg kell magyarázni nekik ezek hasznát.
Technológia	A termények létrejöttétől a mesterséges feldolgozásig azok minden- nemű felhasználását és az ember számára való hasznát szemléletessé kell tenni és meg kell magyarázni. A terményekből létrehozott terméke- ket meg kell nekik mutatni.
Mesterség- ismeret	Meg kell nekik mutatni mindenféle kézművesmunkát, képet kell róluk bemutatni, szükségességüket és az emberek által az emberek szá- mára hajtott hasznukat meg kell magyarázni.
Az öt érzék- szervről	Ez beszélgetés, kérdések és feleletek útján történik.
Földleírás	Ugyanúgy. A legközelebbi környezetről, a házról, a benne levő emberekről, körül- ményeikről; ez a kör szélesedik.
Hasznos elbeszélések	Ezt a tanító mindig összekapcsolja az elbeszélétekre vonatkozó kér- désekkel, és egy a gyermekek számára megfelelő e célból kiválasztott szentenciával.
Mérték- és pénzismeret	Jellegzetesen bemutatva.
Egészségtan	Faust katekizmusá stb.
Különböző dolgok megnevezése	Ez a tulajdonságaikat jelző szavakkal kapcsolatban történik.
Az év beosztása	Napok stb., az idő általában.
Ének	Ez egy igen hasznos és kellemes tantárgy, fejlesztí és megalapozza a tiszta hallást; fejlesztí a hangot, megkönnyíti és kellemessé teszi a könyvnélkül-tanulást. A zene mint az esztétikai érzék fejlesztése; a harmónia, a lelki harmónia, a jóindulat, a szeretet, a szépség, s ebből következőleg a rend és a tisztaság szeretetének stb. fejlesztése általában.
Erkölcsei mondások és szentenciák	Ezeket a tanulók könyv nélkül megtanulják, a tanító pedig el- magyarázza az erkölcsi magatartásban való alkalmazásukat; mégpedig úgy, hogy minden osztály (10 gyermek) monitorjai 14 napon át egyéni oktatásban tanítják be az övéiknek. Kórusban érthetően és pontosan kell beszélni.

Weldy József
tanító

Az ismeretek és tudományok és jártasságok mellékese, csak eszközök; az ifjúság ismerete a fő dolog. A nevelés a *csend, szelídség, rendszertet és tisztaságszeretet, engedelmes-ség; tevékenység, jóindulat és szeretet* megszokása. *Állattalanítani* kell az ifjú embert,^{31a} következésképpen: az *emberréválás* az, amikor a szellem és az akarat teszi az embert, nem pedig az alak, a gazdagság, az eszközök stb.

^{31a} Az eredetiben: „*Entthiert soll der junge Mensch werden, ...*”. Ugyanez a gondolat előfordul BRUNSVIK TERÉZ naplójában is. Egyik 1834 márciusában kelt fel-jegyzésében a következőket írja: „A gyermek állati jellegű (thierisch); há nem lesz em-berré *nevelve*, akkor állat marad.”

IDŐBEOSZTÁS³².

Délelőtt

	8-től 9 óráig	9-től 10 óráig	
Hétfő	½ óra: Előkészület, ima, ének, azután vallási beszélgetés. (A tanítóval.) ¼ óra: Olvasási gyakorlat osztályonként az első monitorokkal, miközben a másodmonitorok a tanítótól olvasni tanulnak.³³ ¼ óra: Az osztályonkénti olvasás folytatása a másodmonitorokkal, miközben az első monitorok a tanítótól olvasni tanulnak.	¼ óra: Közös számolás a számolókeretekkel. ½ óra: Osztályonkénti számolás, miközben az első és másodmonitorok felváltva segítenek, illetve maguk tanulnak számolást a tanítótól. ¼ óra: Skálázás és hangjegyek, együttes oktatásban.	10-től 11 óráig evés és játék Végül fél óra hosszát új dalok, azután ½ óra felkészülés a távozáshoz
Kedd	½ óra: Előkészület, ima, ének, bibliai történet, azután mint hétfőn, nevezetesen: ¼ óra: Olvasási gyakorlat az első monitorokkal, miközben a másodmonitorok a tanítótól oktatásban részesülnek. ¼ óra: Az osztályonkénti olvasási gyakorlat folytatása a másodmonitorokkal, miközben az első monitorok a tanítótól olvasást tanulnak.	¼ óra: Természetismeret és mestersegek, a tanítótól. ¼ óra: Ismétlés az első monitorokkal. ¼ óra: Ugyanaz a másodmonitorokkal, ezek felváltva írást tanulnak. ¼ óra: Beszélgetés, szókihagyással és ellentétekkel.	
Szerda	½ óra: Előkészület, ima, ének. Nyomban utána: közmondások elbeszélésekkel. ½ óra: A közmondások ismétlése, felváltva az első és másodmonitorokkal, miközben ezek ugyancsak felváltva gyakorolják az írást.	¼ óra: Közös betűtanulás a nagy táblán. ½ óra: Osztályonkénti számolás az első és másodmonitorokkal, akik felváltva számolást tanulnak. ¼ óra: Skálázás és hangjegyek.	
Csütörtök	½ óra: Előkészület, ima, ének. Azután beszéd- és értelemgyakorlatok. Beszélgetések emberekről és dolgokról, vagyis amit röviden fogalomismeretnek neveznek. A további negyedórák mint hétfőn és kedden.	¼ óra: Természet- és mesterségismeret a tanítóval. ¼ óra: Ismétlés az első monitorokkal. ¼ óra: Ugyanaz a másodmonitorokkal, ezek felváltva írást tanulnak. ¼ óra: Beszélgetés, szókihagyással és ellentétekkel.	
Péntek	½ óra: Előkészület, ima, ének. Azután vallási beszélgetés. (A tanítóval.) ½ óra: Olvasási gyakorlatok osztályonként az első és másodmonitorokkal, akik felváltva a tanítótól olvasást tanulnak.	Ugyanúgy, mint hétfőn a második óra.	
Szombat	½ óra: Előkészület, ima, ének. Azután fogalomismeret, mint csütörtökön. ½ óra: A szerdán tanult közmondások ismétlése, felváltva az első és másodmonitorokkal, közben ezek felváltva írnak.	Ugyanúgy, mint hétfőn a második óra.	

Délután

2-től 3 óráig	[3-től 4 óráig] ¹	
½ óra: Előkészület, ima, ének, azután alakismeret, betű- és számjegyírás közösen. ¼ óra: Olvasási gyakorlat osztályonként az első monitorokkal, miközben a másodmonitorok a tanítótól olvasást tanulnak. ¼ óra: Az osztályonkénti olvasási gyakorlat folytatása a másodmonitorokkal, miközben az első monitorok a tanítótól olvasást tanulnak.	¼ óra: Német és magyar megnevezések, kézművességekkel (a tanítóval). ¼ óra: Ismétlés az első monitorokkal osztályonként. ¼ óra: A másodmonitorokkal, közben a monitorok váltakozva írnak. ¼ óra: Mérték-, pénz- és súlyismeret közösen.	
½ óra: Előkészület, ima, ének. Azután a földleírás alapfogalmai, majd ½ óra váltott olvasástanulás, mint fent.	¼ óra ¼ óra³⁵ ½ óra: Gyermeki tapasztalatok a mesterségismeretből.	
Mint kedden délután az első óra.	¼ óra: Betűismeret könyv nélkül (a tanítóval). ¼ óra: Ennek a könyv nélküli tanulásnak az ismétlése az első monitorokkal. ¼ óra: A másodmonitorokkal, ezek felváltva írnak. ¼ óra: Mérték-, pénz- és súlyismeret közösen.	
Mint hétfőn délután az első óra.	¾ óra: Mint hétfőn délután. ¼ óra: A földleírás alapfogalmainak folytatása.	
Mint hétfőn délután az első óra.	Ugyanúgy mint hétfőn a második óra délelőtt.	
Mint kedden délután az első óra.	Mint hétfőn a második délelőtti órában.	

4-től 5-ig étkezési és játékidő

Befejezésül ½ óra hosszút új dalok, ½ óra előkészület a túvozáshoz.

1.

Pozsony, 1834. aug. 22.

Nemes Schober! Gondolatban együtt voltam a szeretett egyesülettel és elképzeltem magamban mi mindenről beszélhetek 21-én négy és hat között a megbeszélésen, és hogy milyen óriási lépést tett *előre* a szent ügy! Milyen boldogság lett volna, ha mindezt magam is hallom! de az Ön tudósítása, igazság nemes barátja! kárpótolni fog; — epedve várom. Levele mától körülbelül 8 napig Bécsben talál; poste restante kérem.

Hogy Ön és a többiek hamarabb tudjanak mindenről, ami történik, küldök egy nyomtatványt, melynek értékeivel és fogyatékoságaival tisztában vagyok. — Felhívom figyelmét Rottenbiller³⁷ Péterre, aki mellel az alapszabálytervezet szerzője. Fiatal ember, teli értelemmel és akarattal. Négy évet töltött Párizsban és a politechnikai intézetben tanult; egy colmari fiatalasszonyt vett feleségül. Apja házában él a kecskeméti kapu előtt, a református templomnál. Felhívom a figyelmét Theiss ügyvédre, a Gyűjtemény³⁸ szerkesz-

³² Ez a dokumentum BRUNSZVIK TERÉZnek a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban őrzött kézirati hagyatékában maradt fenn. Jelzete: IX. Mi 58. Eredeti nyelve: német. Keletkezésének valószínű időpontja: 1830. Egyes részleteit német nyelven BENES PIROSKA publikálta i. m.-ban. (74–76. lap.) — Szerkezetében hasonló, de tartalmában különböző időbeosztást közölt a Köznevelés 1961. augusztus 15. (14–15.) számának 425. lapján.

³³ A korai óvodákban WILDERSPIN nyomán nálunk is érvényesült a LANCASTER-féle monitor-rendszer. Mint e dokumentumból is kitűnik, 10–10 gyermek alkotott egy osztályt, akikkel egy monitor (Aufseher) foglalkozott. A monitoroknak két csoportja volt, s míg az egyik csoport az említett osztályokat oktatta, a másik csoport a tanítótól részesült oktatásban, majd felváltották egymást. A monitor-rendszert nem alkalmazták valamennyi foglalkozáson, egyes tantárgyakat együttesen oktatott a tanító.

³⁴ Az eredeti kéziratban hiányzik.

³⁵ Az eredeti kéziratban is hiányos.

³⁶ BRUNSZVIK TERÉZnek SCHOBER FERENCHEZ — a FESTETICH-család házitanító-jához — intézett leveleit eredeti német nyelven LA MARA (Marie Lipsius) tette közzé. Vö. LA MARA: Beethovens Unsterbliche Geliebte. Das Geheimnis der Gräfin Brunsvik und ihre Memoiren. Leipzig 1909. 42–50. lap. A fordítás az ott közölt szöveg nyomán készült.

³⁷ LA MARA szövegében helytelenül: RATTENBILLER. — ROTTENBILLER Péter kezdettől résztvevett az óvodai mozgalomban. Az OSZK levelestárában őrzött 1829. június 22-én kelt BRUNSZVIK TERÉZhez intézett leveléből kitűnik, hogy bécsi utazása során BRUNSZVIK megbízásából kapcsolatot keresett M. A. DIESINGGEL, a magyar óvodák ausztriai propagálójával. DIESING akkoriban már feltételezhetően dolgozott könyvén, melynek címe: Ueber die frühzeitige Bildung der Kinder in den Klein-Kinderschulen, eigentlich Bewahrungs- und Bildungs-Anstalten im Allgemeinen, und die erste dieser Anstalten im Kaiserthum Österreich zu Ofen im Königreiche Ungarn eingerichtet von der Frau Gräfin Therese von Brunswik nach Wilderspin's, Wilson's, Brown's Grundsätzen überhaupt und Wertheimer's Anleitungen und Zusätzen insbesondere. Mit einem Anhang, der über die erste in Wien am Rennwege Nr. 185 errichtete Klein-Kinder-Bewahr- und Bildungsanstalt Nachricht enthält. Herausgegeben von M. A. Diesing, k. k. galiz. Domänen-Assessor. Wien. Gedruckt und im Verlage bey Carl Gerold, 1830.

³⁸ LA MARA szövegében helytelenül: *Gynitemény*. A „Tudományos Gyűjtemény” című folyóiratról van szó.

tőjére, és Andreits Uzorra,³⁹ az egyetemi nyomda keleti nyelvi korrektőrára, aki a Lipót utcában lakott, vis à vis az angolkisasszonyokkal. Valamennyien a korai nevelés lelkes és megértő barátai és *tagok*. Hasonlóképpen Angyalffy⁴⁰ András és fia. Igérje meg, hogy minden ideje, ami a kereső foglalkozása után fennmarad, a miénk! Nézzon utána, hogy egy ügyes pénztárost kapjunk, akinek neve az ügy javára válik, aki pedagógiai kérdésekben nem akadályoz bennünket — ne okoskodjék, csak bevételezzon és kifizessen. Holnapután Bécsbe utazom és szívesen szerződtetnék tanítót a mintaiskola számára. Magyarország nem Hlafka — de a gyerekeink mindenekelőtt derék emberek legyenek. Nem zárom le a dolgot, amíg Ön nem ír róla; de legfeljebb 3—4 napig maradok Bécsben. Írja meg, meddig marad Pesten? hogy a közgyűlést elhalasztották-e valamelyest? mikor kerülne rá a sor? Leo gróf⁴¹ kézhez kapta-e a leveletem, amelyben egyet-mást érintettem? stb. stb.

Minden jót — „gondolatban egyek vagyunk”, ez legyen a jelszavunk.

Brunsvik.

Mit mond Orczy-Örs? Hány tagot toborzott Ön? mit kapok az enyéme-kért?

2.

A gyermekiskolák jó és tisztelt barátja!

Az igazi jó gyakran *kicsiségeken* hiúsul meg. De elfáradnunk nem szabad — tovább kell dolgoznunk és nem szabad a lavinának átengednünk a csatamezőt. „Si même on aurait travaillé tout le jour sans succès, la dernière heure peut-être féconde.”⁴² —

A bécsi magyar egyesület ideiglenes eredményét, ennek az egyesületnek a pénztárosa Wenkheim Ferenc gróf, Ön és tisztelt elnökünk Leo gróf elé terjesztem. Az itteni főpénztáros St. Királyi Moritz⁴³ szeretne lenni. Szíveskedjék ezt vele közölni. A fő megbeszélésre most van szükség: a belvárosi intézet, amely a mintaintézetünk lett volna, nem lehet azzá, tehát a szülők közül kikerülő részvényesekre kell azt alapozni, a következő okoknál fogva:

1. A helyiség túl szűk.
2. A tanító nagyon gyenge.
3. Ez az intézet fenn tudja magát tartani, következésképpen nem engedhető meg, hogy továbbra is az alapítvány terhére legyen.

Ha a főegyesület a jövőben mintaintézetet akar létrehozni, erre lehetőség lenne a Ferencvárosban egy igen nagy helyiségben, ahol nagy játszótér van, ez 400 ft-ba kerülne, ami ritkaság a városban, és 200 gyermeket tudna magába fogadni; avagy az első anya- és mintaintézet legyen Budán a Krisztinaváros-

³⁹ LA MARA szövegében: UROS-ANDREITS. ANDREITS UZOR, orientalista, a budai kir. könyvnyomda igazgatója, az óvodák 1828—30. évi elszámolását közlő jelentés szerint „8 darab könyvnyomtatási képet” ajándékozott az óvodáknak.

⁴⁰ LA MARA szövegében helytelenül: AUGYALFFY. ANGIALFFY MÁTYÁS ANDRÁS-ról, a keszthelyi Georgikon tanáráról van szó, aki 1823-tól Pesten él, és a mezőgazdasági szakirodalom terén tevékenykedik.

⁴¹ FESTETICH LEO, utóbb a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület elnöke.

⁴² „Ha egész nap sikertelenül dolgozik is, az utolsó óra termékeny lehet.”

⁴³ SZENTKIRÁLYI MÓRIC.

ban, ez az intézet megfelelően dotálva van. St. Királyi javaslata: alapítványunkat csak tanítók képzésére fordítsuk, s küldjük őket oda, ahol a legjobb a tanító. Nagyszombatban Apponyi grófnő⁴⁴ naponta 2 órás inspekciót tart. Az itteni intézeteket további pénzkiadás nélkül azonnal felemeljük, ha a hölgyeket felügyeletre buzdítjuk, ezért javasolom, hogy a jeles Lambruschini beszédét⁴⁵ 500 példányban osszuk szét franciául, meg kell címezni valamennyi férjezett és hajadon hölgy számára. A nyomás és a papír legfeljebb 20 forintba kerül.

Előre — előre! — —

Minden jót.

Brunsvik.

[Utóiratként.] A toscanai egyesület csatlakozásra szólít fel bennünket és ezt a litografált lapot küldi mutatóként. Minden erkölcsi elbeszélést így kell megalapozni, ha azt akarjuk, hogy hatással legyenek. Az okos építőmester maradandó művét jó szilárd alapokra akarja helyezni. A képeket — melyekről gondoskodni kívántam — ott kellett kinyomatnunk, darabját egy tizesért. Egy 40 részből álló ciklusunk van — az előfizetés során ez lenne az első kötet, amely összekapcsol bennünket és gyümölcsöző közleményeket ígér-

3.

Kedves Schober! St. Királyi ismét gyorsnak mutatkozott — kiváló, érzéstartó ember! Két nappal ezelőtt körülküldte megyei hajdúit — ma megtalálták Benyowskinál.^{45a} Physionomie de bois. Nem engedtek be bennünket. St. K.⁴⁶ velem volt. Kérjen a nevében bocsánatot Leo gróftól. Nézeteinket már korábban egyeztetettük. A nógrádiak majd megkeresnek minket. De Augusz Szekszárdból⁴⁷ kéri Önt, hogy gyorsan küldje el neki a sorsjegyeket.^{47a} Beszél-

⁴⁴ A BRUNSVIK TERÉZ kezdeményezésére létesített nagyszombati óvoda fenntartására „Jót előmozdító társaság” alakult, melynek elnöknője GRÓF APPONYI TERÉZ (szül. GRÓF SERBELLONI) volt. (Vö. Jelenkor, 1833. jan. 12.)

⁴⁵ RAFFAELLO LAMBRUSCHINI apát „Előkelő asszonyoknak a kisgyermekiskolák felügyeletében való közreműködéséről” című beszédéről van szó.

^{45a} Valószínűleg BENYOVSZKY SZIGMONDRól, az akadémia levelező tagjáról van szó, aki Pest megyében, Solton lakott.

⁴⁶ SZENTKIRÁLYI.

⁴⁷ LA MARA szövegében: Sexard.

^{47a} Valószínűleg azokról a sorsjegyekről van szó, amelyeket egy tolnamegyei óvoda létesítése érdekében bocsátottak ki. BEZERÉDI AMÁLIA ezzel kapcsolatban a következőket írja egyik — férjéhez (BEZERÉDI ISTVÁNHOZ) intézett keltezés nélküli — levelében: „A. [Augusz Antal] itt volt tegnap. Elhozta a litografált sorsjegyeket. A vignetteket SCHÖBER rajzolta. Homok közt két gyermek térdepel, kezeiket összekulcsolva esdeklő fohászra. Oly szép, oly megindító, hogy kell hogy vevőket szerezzen. Miután Mimi [SZTANKOVÁNSZKY] 40 jegyet vett, megmondtam Tóninak [Augusz], hogy neki is annyit kell vennie. Neked egy jegy egy huszasba kerül. Sok szép tárgy nyerhető, amint Tóni mondja, aki tőled még más segítséget is vár, miután ez az intézet az első lesz és egyidejűleg olyan szeminárium féleje is lesz a többieknek, ahol majd tanítókat és tanítónőket is képezhetnek. Egy nő is lesz ott, hogy a gyermekeket különös ápolásba vehesse és a kis leányokat kézimunkára tanítsa stb. Tóni levelet kapott BRUNSVICK grófnőtől, megmondtam neki, hogy ezt küldje el neked. Még meglehetősen hiány van pénzben. Egy ház már lett véve, azonban még nincs kifizetve, azt hiszem csak fele van együtt az összegnek.” (Idézi: BODNÁR ISTVÁN és GÁRDONYI ALBERT: Bezerédj István, I. kötet, Budapest 1918, 369–370. lap.) BODNÁR—GÁRDONYI i. m. szerint a szekszárdi óvodáról van szó. RAPOS JÓZSEF adatai szerint viszont az első szekszárdi óvoda 1838. március 1-én nyílt meg, s a belacit, amelyet 1835. április 27-én nyitottak meg, szánták afféle mintaóvodának, mielőtt a képzőintézetet Tolnán megnyitották volna. (RAPOS : I. m. 90. és 88. lap.)

tem Zichy Máriával és írtam Augusznak. A 34 augusztusában ígért 50 tag együtt van, és megigérek további 100-at. Egyébként aki Magyarországon intézetet akar, küldjön maga egyéneket, és fizesse őket 2 hónapig, tanulmányaik alatt. Ott voltam az ajtajuk, nevezetesen kapujuk előtt. St. K. elutazik — de mi összejöhetünk, amikor Ön akarja. — Csak nem aludni! Elkövetkezik majd *egy éjszaka*, amelyben senki sem tud cselekedni.

Brunsvik.

4.

Bécs, 1836. május 14.

Kedves Schober! Örömmel és egyben fájdalommal vettem kézhez *hálát* és *gondolatokat* ébresztő baráti írását. Hogy levelek május 6-tól 14-ig úton legyenek Budapestről Bécsbe, az megfoghatatlan! A levél tartalma nagyon szomorú. Arra kértem Leo grófot, hogy az enyémet akár ne is említse, csak a történetietlenséget legfeljebb, hogy a jövőben javasolhassanak nekünk ilyen dolgokat; tekintettel az én elavult tudósításomra, ne érje őket semmi újabb méltánytalanság. Ha valamely korholás ezt a célt elérte, akkor nemcsak én, hanem az egész haza lekötelezettje marad Önöknek, az igazság és az ártatlanság védelmezőinek. Nem ír arról, hogy négy szem közti beszélgetése Simoval az általam hozzá írt levél után milyen hatást tett? Ez nagyon érdekelne. „To be or not to be” mondja Hamlet. — Nem tudom mit csinál tudósításommal a két Borsos? Hogy valamilyen ülés után ez a tudósítás, úgy ahogy van, zavartalanul kinyomtatható?

Hő vágyam, hogy ez a levél még Pesten érje. Az úton szerencsések is, meg szerencsétlenek is voltunk. Előbb az előzőről. Kellemesen megérkeztünk április utolján Pozsonyba, Staubhoz, 12 órakor — 1/25-kor bementünk a kövek termébe, ahol a legragyogóbb beszédeket hallottuk, amilyenek valaha is magyar fület értek. Egymás után beszélt valamennyi nagy szónok. Fel voltak izgatva, villámlott, menydörgött, viharzott kegyetlenül. A legjobban szerepelt Bezerédi Steffi és Klauzal Csongrádból.^{47b} Másnap az ülés éjfél után 1 óráig tartott. Mindkét honleányom⁴⁸ ragyogott az elragadtatástól és nem akartak sem aludni sem étkezni. Kedden este egy óra hosszat beszélünk minden magya-

^{47b} Az 1832–36. évi országgyűlés törvényjavaslatot dolgozott ki az ipari oktatás megszervezéséről, s az országgyűlésen nemcsak az intézetek tervét és alapszabályait határozták meg, hanem a szükséges költségeket is megajánlották. Amikor BRUNSVIK TERÉZ jelen volt az országgyűlés tanácskozásain, épp a királyi választ tárgyalták, mely szerint „Ő felsége királyi tisztnél fogva gondoskodni fog, hogy az említett intézetek, a mennyire a körülmények megengedik, felállíttassanak: e tárgyban tehát törvényt alkotni nem szükséges”. Az országgyűlés felháborodással fogadta ezt az elutasítást. BEZERÉDJ ISTVÁN BRUNSVIK TERÉZ által említett felszólalásában többek között a következőket mondta: „A kormány ön lelkiösmerete ellen vét, midőn megtagadja tőlünk a gyermekeink és polgártársaink neveltetésére szükséges eszközöket. De mindennek van határa, s van a türelemnek is. Vigyázzon a kormány a maga tetteire! Az ő eljárása szükségképp arra kényszeríti a nemzetet, hogy miután tőle sem erkölcsi sem anyagi kifejtését nem várhatja, önmagában keressen segédelmet. És bár méltana a nemzet e forrásból; bizonyosan megtalálja ott, a mit keres! Ám ismétljük, mint némelyek kívánják, feliratunkat; de egyszerűsrimd tegyük meg részünkről is, amit saját erőnk enged. Nekünk magunknak is van erőnk és tehetségünk, van jogunk munkálkodni hazánk boldogításán. Azt kiáltom tehát önöknek, azt kiáltom az egész nemzetnek, egyesüljünk, hogy lefizethessük hazánknak legszentebb adósságunkat, hogy végrehajthassuk a legfelségesebb, legszentebb, isteni feladatot: hogy a népet nevelhessük!” (Vö. HORVÁTH MIHÁLY: Huszonöt év Magyar-ország történelméből 1823-tól 1848-ig. Első kötet. Genfben, 1864. 473–476. lap.)

⁴⁸ BRUNSVIK TERÉZ két unokahúga: TELEKI BLANKA és EMMA.

rok legnagyobbikával.⁴⁹ Micsoda elragadtatás! Mámoros voltam! páratlanul szép volt. De ó jaj! A rossz idő megártott az áthévelt arcoknak és Blanca hidegrázást kapott — ami még tart és itt marasztal bennünket Bécsben. Annál jobb, így elért engem az Ön levele. Ha követhetném vágyaimat, visszamennék Pestre. Nincs semmi hírem az ügyekről. Itt tapasztaltam egyet-mást. Itt van a tanulmány, melynek imprimálását Sedlnitzki⁵⁰ megtagadta — miért? Azt tanácsolom Önnek, hogy vigye keresztül és tegye ezzel fel a koronát művére, hogy az alapszabályok jóváhagyásáért folyamodhassunk a kormánynak. Közzöltessem a tanulmányt a Leipziger Journale-ban? Szeretnék sas lenni — odarepülni és megkérdezni Önt. Irjon csak nekem Bécsbe és Prágába — naponta elküldök a postára és a leveleket magam után küldetem. Bezerédi anyja óvóiskolát hoz létre Sopronban,⁵¹ Viczay grófnő Héderváron⁵² — mindenütt folytatódik. Ha Leo csak így épít! Az igazgató ügyében igen buzgó vagyok. Köszöntsön mindenkit. Wesselényivel beszéljen. — Sok nyomtatványt akarunk magyar nyelven kiadni. Telekiéknek üdvözet. Maradjon ott, amíg visszaérkezünk.

Brunsvik.

Az Ön kezein keresztül, nemes Schober, menjének ezek az írások — az Ön címére. Egy tegnap St. Királyitól kapott levelet mellékelek. Mit tehetek én arról (vagy az a nagy és nemes ügy, amelyre törekszünk), hogy Gömör és Seeber pesti polgárok, nem pedig edinburghiak vagy más szép országból valók, azt nem tudom megérteni. Amilyen durva a papír, olyanok a nemes büszke magyarok érzelmei is.

Az örömteli viszontlátásra.

B.

5.

Kedves Schober!

[München] 1837. febr. 23.

Ha Ön Pesten van, akkor bizonyára azonnal választ kapok erre a levélre, 12 napon belül. Miért nem válaszol nekem Leo gróf? ez az első kérdésem. Keressek igazgatót?⁵³ küldjek valamit — miért nem ír senki sok levelemre. Lemondtak arról, hogy idegen igazgatót alkalmazzanak? talán mert túlságosan költséges — akkor mégis csak közöljék velem ezt a döntést. Választhatunk egy tucát, igen derék, érdemes férfi között — de senki sem hagyhatja el állását, különösen családdal, valamiféle biztosíték nélkül, amit nem adhatunk meg. Természetesen valamennyi némileg több fizetést kíván, pl. 800 bajor forintot —; de mégis csak válaszolni kellene a kérdésemre. Leo gróf megkapta leveletem — sajátkezűleg írta alá a tértivevényt. Ó haza! Milyen korifeusok állnak a legsikeresebb vállalkozásaid élén! Borzalmas! Már régen írtam volna Önnek, de azt

⁴⁹ SZÉCHENYI ISTVÁN.

⁵⁰ Belügyminiszter.

⁵¹ Sopronban 1838 októberében nyitotta meg kapuit az első óvoda, fenntartója az e célból alakult egyesület volt.

⁵² Héderváron az óvoda 1838. június 5-én nyílt meg, de még ugyanezen év végén meg is szűnt. Az alapító VICZAY KÁROLYNÉ volt.

⁵³ A létesítendő óvóképző igazgatói állásáról volt szó. Eleinte úgy gondolták, hogy külföldről hívnak meg igazgatót, majd pályázat útján WARGHA ISTVÁNRA bízták az óvóképző vezetését.

mondták, hogy Ön még mindig Bécsben van. A kolera miatt az orvosok és barátaim nem engedtek el innen. Par ennui⁵⁴ fogadtunk fel, Blanca és én, mestereket, akiknek előadásait megszakítani nem volt tanácsos. Blanca komoly zenét tanul: összhangzattant — aztán a távlatok szabályait és optikáját; — meg olasz nyelvet. Lujza^{54a} velünk van, Emma azonban Erdélyben van a szüleinél. — De idevárjuk. Elébmehetnék Pestre, és megnézhetném mi történik Önöknél. A haszontalan Borsosnak írtam, kérdezze meg, ohajtanak-e, szükség van-e rám, semmit sem ír felőle. Írjon meg pontosan mindent, mindent. Egy öreg tanítónkat akarják igazgatóvá tenni (?) írta Beck. Ez lenne még az egyetlen — persze közönséges. Milyen az épület? Kap minden jelölt *saját szobát*? bizonyára nagyon hasznos; — csak a csendben fejlődik a lélek. Pythagoras: *nem beszélni!* Ez az én eszményem. Mit érnek az én összes tapasztalataim, ha nem használhatok vele hazámnak! Teljesítem itt kötelességemet közeli, olyannyira szeretetre méltó rokonaim iránt; — de olyan okos emberek mint mi, nem tudjuk levelezés útján a jelenlétet pótolni? Nem a Ti kötelességeitek talán minden jót felhalmozni? — olyan sok van belőle a világban? Miért nem írtok akkor nekem? Persze Magyarországon kellett volna maradnom — de kértem volna unokahugaimat arra, hogy maradjanak? a *biztos jót* nem tenni egy bizonytalan sikerért, nevezetesen, hogy nézeteimet, tanácsomat keresztül-vigyem? Blankát egyedül itthagyni, elhagyni, már sehogyse megy; — rábeszélem, hogy jöjjön velem együtt haza, bár belátom, hogy következtetlenség részéről az órákat megszakítani. Tehát tanácsot és tettet a barátoktól! Egészségem rossz. A kolera levegője és a gázsz egyáltalán nem tettek jót nekem. Vágyom Magyarország után, ott megint jó lesz nekem. Nos, kedves Schober, örömteli viszontlátást és sok híradást várok és gyorsan, tisztelettel M. Th. Brunsvik

Uj albumot kezdtem el rófnyi nagyságú kartonpapíron; Ön is hozzátesz majd egy keveset.

6.

Hogyan viselte magát a Genius, kedves Mercur? Mikor beszélünk? mikor alapítjuk meg az isteni társaságot? „Beszélj, hogy lássalak!” Beszéltek Desewffy Fips-szel? Beszéljek én? — nem ismerem az ívhordozókat. Elhozatta Leo gróf az alapszabályokat Tolnáról, vagy nem szükségesek? vagy van egy másolat? St. Királyi úgy vélte, hogy február 1-én jöjjünk össze; — ki tudja, ki utazik el akkor megint — én is hamarosan, nevezetesen a Genius — egy másik geniusnak maradnia kell; egy pillanatig sem szabad hiányoznia a hazának. Toscanában külön női és férfi bizottság van, és mindkettő működik. Mérey László 3 évvel ezelőtt egy szép javaslatot tett: 18 úr képezte a *pénzügyi bizottságot*. Minden ívhordozó pénztárosa azoknak, akiket ő szerzett: versenyláz, kinek van több. Három asszony: a *pedagógiai bizottság*: amelyhez a speciális felügyelet és a nyomtatványok elosztása stb. tartozik. Olykor együttes ülések; egyik ellenőrzi a másikat. A már fennálló I[ntézetek] nemesítése minden bizonynyal az asszonyok egyik *jó* feladata. A tanítókat nevelni, képezni kell, Miért csak a jelölteket? *Valamennyit*. Ki kell találni az eszközöket. Csak beszélni szeretnék Önnel — és küldöm albumom nagyságát a kéréssel.

Br.

⁵⁴ Unalomból.

^{54a} Valószínűleg BRUNSZVIK TERÉZ nevelt lányáról van szó.

Szívem telve van Magyarországgal, úgy hogy írnom kell legnagyobb barátjának, Széchenyi⁵⁶ István grófnak. Szülőházánk egy másik kedves barátjának, Mr. E. Reednek⁵⁷ a házából írok, aki a magyar jellem hő csodálója, s akinek magasröptű levelét ön oly sokra értékelte, hogy méltónak találta arra, hogy helyet kapjon az ön a magyarokhoz intézett nemes felhívásában. Itt tisztelik az ön nevét, felette tisztelik, annyira amennyire ön drága hazánk iránti szeretete után megérdemli. Megtalálható itt az ön kézírása és az ön portréja (Greetbach metszete), Hering rajza pedig ott van Mr. Reed könyvtárában; középen Napóleon mellszobra, két oldalán pedig Washington és Széchenyi. ⁵⁸— Egyetlen vágyam csak az, bárcsak ön is itt lenne, és élvezné Mr. Reed jótékony és áldásos tanácsait és gondolatait Magyarországról. Nem ismerek közöttünk senkit, aki oly nagyra értékelné az ön nemes szellemét és oly alaposan törődne Magyarország előrehaladásával, mint tisztelt barátom, Mr. R., akinek vendégszerető hajlékában oly kellemes napokat töltök. Boldog lehetne, ha olvashatná az ön könyveit, s még boldogabb, ha láthatná nemes szerzőjüket. — Egy szép metszet van előttünk *Buda Pest* remek új hídjáról, Clarke⁵⁹ rajza. Bárcsak Magyarország egy leányának ez a levele az érintkezés hídjá lenne Széchenyi⁶⁰ István gróf és Edward Reed, Magyarország és Anglia között.

Kísérje Önt Isten áldása.

M. Th. Brunsvik

9 Nov. 839.

Phönix Lodge, Cheltenham, Anglia

BRUNSZVIK TERÉZ NAPLÓIBÓL, FELJEGYZÉSEIBŐL⁶¹

[Az óvodák elterjedésének anyagi alapjai]⁶²

Ha 100 gyermek fizet, akkor már lehetőség van arra, hogy egy nagy helyiséget béreljenek, pompás falakat emeljenek, nagy árnyékos, *száraz* játszótérrel létesítsenek. Minden anyának és apának az után *kell vágyódnia*, hogy gyermekeit ott lássa! Ez a biztos, az örök alapítvány. Ebből az az öröm is származik, hogy még 100 gyereket ingyen fel lehet venni. Erkölcsösebb azonban, ha a szegények is fizetnek, mert ez *kötelessége* az apának, és mindenki aki

⁵⁵ E levélfogalmazvány BRUNSZVIK TERÉZ naplójában maradt fenn. (J. 21./60—61.) Eredeti nyelve: angol.

⁵⁶ BRUNSZVIKNÁL: SZÉCHENYI.

⁵⁷ EDWARD REED angol lelkész, aki 1828-ban Magyarországon járt és adománnyal hozzájárult az első óvodák alapításához. — A REEDDEL való ismeretség egyébként korábban is összekötő kapocs volt SZÉCHENYI és BRUNSZVIK között. Széchenyi István egy pontos dátum nélküli (csupán „szombat” jelzésű) BRUNSZVIK TERÉZHEZ intézett rövid levelében kéri, hogy BRUNSZVIK juttassa el hozzá READ(!) levelét. Egy másik, 1830. december 11-én kelt Pozsonyból írt levélben viszont arról ír, hogy december 20-án Pesten lesz, s akkor személyesen adja át READ(!) levelét. (OSZK levelestár.)

⁵⁸ BRUNSZVIKNÁL: SZÉCHENYI.

⁵⁹ Valószínűleg WILLIAM TIERNEY CLARK mérnöktől, az 1839—49-ben épült budapesti Lánchíd tervezőjéről van szó, aki nem tévesztendő össze névrokonával ADAM CLARK mérnökkel, a Lánchíd építésvezetőjével.

⁶⁰ BRUNSZVIKNÁL: SZÉCHENYI.

⁶¹ Brunsvik Teréznek a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban őrzött kézirati hagyatékából.

⁶² Naplórészlet 1833-ból. Eredeti nyelve: német. (J. 14./25—26.)

teljesíti kötelességét, többre értékeli ezt a kötelességet s többre értékeli az intézetet is. És a nemes egylet havi 20 krajcárért 2—3 év után egy jámbor, rendes fejlett gyermeket ad át, aki ügyes és értelmes, úgy hogy a szülők hét éves korában a gyermeket már minden háztartási munka elvégzésére felhasználhatják, s a vasárnapi iskolán kívül nincs tovább más iskolára szüksége. Nincs szükségük gondozónőre vagy idősebb gyermekre a felügyelethez. Az anyának szabad az ideje. Az egylet tehát százszor többet ad, mint az a havi 20 krajcár. Az egyesület nemes gondolkodású tagjai azonban csak akkor tudnak tevékenykedni, ha az egyesület nem küzd anyagi gondokkal. Ellenkező esetben az alapítónő és műve el van nyomva — nem tehet meg mindent, mert az eszközök örökké hiányoznak. A jötevők bosszúsak lesznek. A virágzó, sokak által látogatott intézet ellenben önmagában is felszólítás, általa kimondhatatlan mértékben terjed az áldás. Minden község intézetet létesít, mert elmúlik a félelem, hogy kéregetniök kell, a félelem attól, hogy az intézet valami félrecsúszás következtében önmagától megszűnik, és a mű, sok fáradság eredménye, megint semmivé válik esetleg egyes nagy szellemek betegsége és halála következtében. Csak ez a bizalom hozhat létre számunkra ezer intézetet, és a *nép*, valamint az állam újjászületését.

[A nevelés fontosságáról]⁶³

Minden két éves gyermekben ott található a jövőbeni üdvözítő, amivé családja és az állam számára válhatik, ha legalább két éves kortól megadjuk neki ehhez az eszközöket: Érzést, szellemet, jellembeli és testi fejlesztést és képzést, logikusan előrehaladva, következtelenségek, erőszakosságok nélkül, megállás vagy *visszalépés* nélkül. Ki kell bontakoztatni, gazdagítani kell gondolatvilágát! Minden alapvető erényt az anyatejjel kell beszívni! Legyen a gyermek mértékletes, egészséges, dolgozó és becsületes! *Csak így* lehet egy hosszú életen át az állam számára példamutató és értékes (hisz az állam csak családok kongregációja lehet), és az övéinek is megerősödve hagyhatja hátra azt, ami értékes az emberi életben. De az ostoba ember (akinek az értelme és az érzelmei nem lettek kifejlesztve vagy felébresztve) mindent tönkretesz: önmagát, az övéit, háztartását, az államot! . . . Ez a sorsa az *ostoba államnak*, a nyomorúságos államnak, még ha egyesek vagy osztályok kimagaslanak is az ostobaságból, mint egy község kéményei vagy tornyai. A község mégis csak nyomorúságos sárkunyhókból és ólabból áll. . . . Nevelés teszi az embert. A nevelés minden — táplálás, vezetés.

[Nevelés teszi az embert és az ember a hazát]⁶⁴

Fejlődés! Megszokás! Nevelés! *Mindezek csirák*, fejleszteni lehet és kell őket. *Mindent?* Az ésszt is? Az éleselméjűséget is? A szellemet is? A lángészt is? De hát mi a szellem, a tehetség, a tudás, az ész, a lángész önmagában, derék jellem nélkül? Lehet gondolkodni tanítani? Igen. Lehet *helyesen látni* (ítélni) tanítani? Igen. Lehet a hazafiságot tanítani? Igen. Lehet a hűséget, becsületességet, szavahihetőséget, az összes alapvető erényeket tanítani? Igen, igen.

⁶³ Naplórészlet. München, 1834. január 1. Eredeti nyelve: német. (J. 15./1.)

⁶⁴ Naplórészlet. 1834. január 7. Eredeti nyelve: német. (J. 15./10, 11.)

Lehet az erőt fizikai, morális és intellektuális tekintetben fejleszteni, irányítani, vezetni? Igen, igen . . . Tehát magyarjaim, lássatok munkához . . . Erő van, pénz van, de egy hiányzik még, a helyes út belátása. Először akartok pénzben gazdagok lenni, és csak azután ismeretekben és erényekben gazdagok? A dologosság szeretete *nevelhető*, az ügyesség is, az eszközök helyes megválasztása is, az idő jó kihasználását is kialakíthatja magában, megszokhatja megtanulhatja *minden* magyar egy évestől hatvan éves korig. Ennélfogva (ha minden tanítható és az emberi szellem számára tanulható) nemzetek éppen úgy nevelhetők, mint egyesek. Mindent meg lehet adni, mert a csírák mindenhez adva vannak. Ezt a csírárt figyelmetlenül el lehet tiporni, legyen az akár az egyesé, mint például a tehetség, vagy az összességé, mint például a hazafiság.

[Az otthoni nevelés veszélyei]⁶⁵

Össze tudod egyeztetni otthon percről percre a jó nevelést elfoglaltságaidal, oh anya? Rendelkezel azokkal a segédeszközökkel, azzal a pénzzel, amely távollétedet pótolja? Rendelkezel olyan árnyékos helyel a szabadban, ahol gyermeked nyugodtan fejlődhet, tudsz vele hancúrozni és játszani? Nem hall és nem lát senkitől egy érthetetlen vagy egy tisztességtelen szót, mozdulatot? Nem cívakodnak a szülők? Nem akar mindegyik mást, hogy a gyermek Pilatussal kérdezheti: mi az igazság? A háztartási alkalmazottak és sok száz félelmetes apróság, amitől senki sem fél, nem ültetik el vajon a gonoszság csíráit tiszta lelkében? . . . Rendelkezel minden jó tulajdonsággal, mindazzal, ami szent, és nincsenek rossz tulajdonságaid, rendelkezel mindazzal, ami a nevelés terén a közönséges háztartásokban lehetetlen . . . Nos, ha így van, akkor tartsd magadnál gyermekedet, te szerencsés, felette szerencsés anya! Ha azonban gyermekedet szereted és nem önmagadat, akkor mindig oda kell adnod, ahol jobb neki mint nálad, ha nem tudsz úrrá lenni a környezeten és a véletleneken. Ez lelkiismereti kötelesség.

[A nevelést tanulni kell?]⁶⁶

A nevelés tudomány is és művészet is. Az anyáknak előbb oktatásban kell részesülniök és gyakorlatra kell szert tenniök e művészet és tudomány terén mielőtt saját gyermekeiket emberré nevelhetnék. Különbö a tudatlan és durva anya mindig csak vadócot fog nevelni, aki a következtetlenségek és ellentmondások következtében, az anya és mások példája, gonoszsága következtében még züllöttebb lesz mint az elődök. Az ilyen jellemtelenül, logikátlanul támo lyog végig az életen, egészen a sírig, a legjobb esetben és idővel jóindulatúnak nevezhetik majd őt, de mindenképpen szerencsétlen, mert martalékvá válik minden múltó benyomásnak . . . Ezek a keserű gyümölcsei annak, ha a gyerekeket könnyelműen, értelmetlenül hagyják felnőni.

⁶⁵ Naplórészlet. 1834 nyara. Eredeti nyelve: német. Idézi: BENES PIROSKA: Gräfin Therese Brunszvik und die Kleinkindererziehung ihrer Zeit, 50—51. lap.

⁶⁶ Naplórészlet. 1838 július. Eredeti nyelve: német. Idézi: BENES: I. m. 50. lap.

[Kisgyermekiskolák vagy játszóterek Magyarországon⁶⁷]
(marchir-iskola — mondják az amerikaiak)

Az elmúlt 12 esztendőben alig léptünk előre az emberiség eme szent ügye tekintetében — mondhatnánk, inkább visszaléptünk !! Az ilyen intézeteknek az anyai szeretet ösztönzése által kell megszületniök és dícsértetniök. Asszonyi műveknek kell lenniök ! Ők azok, akik valójában kigondolták és létrehozták őket; ők azok is, akik vezették és elterjesztették őket !

Franciaországban a forradalomban a nők szert tettek valamire: az egyenlőségre. Napóleon azt mondta két ifjú hajadon hölgynek, a két Rey-nek: Önök anyák, erkölcsileg anyák, akik a társadalmat jelentik; önök család-anyák, asszonyok, s ezért így is neveztesse nek. Tehát asszonyok, akár férjük nevét, akár pedig sajátjukat viselik. ...

[Fényes Elek közlésének másolata]⁶⁸

Asz első óvintézet Magyarországon 1828-ik év június elsején nyitatték meg ünnepélyesen Budán, nagy mélt. Korompai Brunsvik Mária Theresia grófnő alapítványa által saját házában; mellynélfogva ez úrhölgy vala első alapítója 's védje ezen a nagy néptömeg erkölcsére olly szerfeletti behatással bíró intézeteknek nem csak hazánkban, hanem az egész ausztriai birodalomban is. Később mind Budapesten, mind más városokban és helységekben egymásután keletkeztek illynemű intézetek; és nem sokára Pesten, t. i. ezelőtt 6 évvel egy magyar kiseddóvó egyesület alakult, mely olly buzgósággal és lelkesedéssel vivé ez együtt, hogy a kiseddóvó intézetek száma, melly hazánkban 6 év előtt alig haladta meg a tizet, 1842-ki hivatalos jelentése szerint, rövid idő múlva 50-re fog szaporodhatni.

pag. 57.

magyarország Statisztikája Fényes Elek

РОЛЬ ТЕРЕЗЫ БРУНСВИК В СОЗДАНИИ ПЕРВЫХ ВЕНГЕРСКИХ ДЕТСКИХ САДОВ

(Документы)

Сообщение Отто Вага

Сборник содержит следующие документы:

Письмо Терезы Брунsvик к герцогу Н. (Подлинник на венгерском языке.)

Просьба Терезы Брунsvик к штатгальтерскому управлению. (Подлинник на латинском языке.)

Инициатива Терезы Брунsvик по созданию детских садов Банска Бистрица. (Подлинник на немецком и латинском языках.)

Сообщения Терезы Брунsvик в газете «Vereinigte Ofner Pester Zeitung». На немецком языке.

Статьи журнала «Hasznos Mulatságok» о детских садах Терезы Брунsvик. На венгерском языке.

Преподавательские предметы Института св. Йожефа района Липотварош в Будапеште. На немецком языке.

⁶⁷ Különálló feljegyzés. Eredeti nyelve: német. Keltezése: „Pest, 1841 telén.” (IX. M. 28.)

⁶⁸ Naplórészlet. 1844. március 1.(?) Eredeti nyelve: magyar. (J. 27./29.)

Распределение времени. На немецком языке.
Письма Терезы Брунзвик к Ференцу Шобер. На немецком языке.
Письмо Терезы Брунзвик к Иштвану Сечени. На английском языке.
Отрывки из дневника и записей Терезы Брунзвик. На немецком и венгерском языках.

THERESA BRUNSZVIK'S PART IN CREATION OF THE FIRST HUNGARIAN INFANT SCHOOLS

(Documents)

Published by: Otto Vág

The collection contains the documents as follows:

Theresa Brunszvik's letter to Prince X. Original language: Hungarian.

Th. Brunszvik's request to the Governor General Council. Or. language: Latin.

Th. Brunszvik's initiative in creation of the infant school at Banská Bystrica.

Or. language: German and Latin.

Th. Brunszvik's articles in „Vereinigte Ofner Pester Zeitung” (United Buda Pest Newspaper). Or. language: German.

The articles in the periodical „Hasznos Mulatságok” (Useful Amusements) on Th. Brunszvik's infant schools. Or. language: Hungarian.

Subjects of instruction in the St. Joseph Institute of Pest Leopold District. Or. Language: German.

Time-Table. Or. Language: German.

Th. Brunszvik's letters to Francis Schober. Or. language: German.

Th. Brunszvik's letter to Stephen Széchenyi. Or. language: English.

From Th. Brunszvik's diaries, records. Or. language: German and Hungarian.

AZ OKTATÁSI FOLYAMATRA VONATKOZÓ NÉZETEK TÖRTÉNETI ALAKULÁSA ÉS MAI HELYZETE.*

Tézisek

A disszertáció a „Bevezetés”-ben (1—15. lap) mindenekelőtt a téma indokolását adja. Rámutat arra, hogy az oktatási folyamat törvényszerűségeinek és szerkezetének kutatása a marxista alapon felépülő didaktika egyik fő törekvése. E törekvés szorosan összefügg a témában megjelölt kérdésnek a didaktikában betöltött központi funkciójával; az oktatás „menetének” elvszerű rendje ugyanis a tantervi anyag aktív feldolgozásának és nevelő hatásának biztosítója, s ugyanakkor a szervezési és metodikai kérdések legfőbb szabályozó tényezője. A témával kapcsolatos álláspont kifejtettsége a legszélesebben érinti a didaktika egész helyzetét, szinte meghatározza annak fejlettségi szintjét.

Az oktatási folyamat problematikájának kutatását azonban nemcsak ez a körülmény indokolja, hanem egyéb — egészen gyakorlatias — okok is. A pedagógiai munka bizonyos tapasztalatai ugyanis azt mutatják, hogy a kérdésnek eléggé differenciált kifejtését még korántsem értük el, s részben ennek következménye, hogy a marxista álláspont nem tud eléggé széleskörűen hatni a gyakorlatban. Ugy látszik, a pedagógiai köztudatban mélyen gyökereznek a polgári pedagógiának a formális fokozatokkal kapcsolatos metafizikus elgondolásai is. Hogy ezt a helyzetet még nem tudtuk egyértelműen túlhaladni, ennek csak egyik oka a dialektikus gondolkodásban való bizonytalanság, másik oka kétségtelenül az, hogy az oktatási folyamat kérdéseinek megközelítését a korábbi években elmulasztottuk, így részben lemondunk annak közvetlen demonstrálásáról, hogy mi az a minőségileg új, amit a dialektikus materializmus talaján álló didaktikában e kérdésről mondani lehet. Ezért indokoltnak kell tekinteni az oktatás menetével kapcsolatos nézetek történeti fejlődésének bemutatását, valamint az erre vonatkozó marxista álláspontnak az eddigieknél differenciáltabb kifejtését.

A téma kutatásával kapcsolatban fontos tudományelméleti motiváció is felmerül. Ez szoros összefüggésben van a didaktika két nagy komplex kérdésével („mit tanítsunk?”, „hogyan tanítsunk?”), illetve ezek közül a másodikban bekövetkezett fejlődéssel.

A „hogyan tanítsunk?” kérdése régebben globálisan magában foglalta mindazokat a vonatkozásokat, melyeket ma részben az oktatás folyamata, részben az oktatás alapelvei, másrészt az oktatás szervezeti formái, valamint az oktatás módszerei címén külön nagy fejezetekben fejtenek ki. A történeti

* A Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottsága ez évben minősítette DR. NAGY SÁNDORT a *pedagógiai tudományok doktorává*. A disszertáció téziseit és az opponensi véleményeket a tárgy közérdekűségére való tekintettel közli a szerkesztőbizottság.

fejlődés során ezen a komplexitáson belül lassú és fokozatos differenciálódás következett be, s kezdtek halványan kirajzolódni annak a helyzetnek a körvonalai, melyen belül elvileg megkülönböztethetőkké lettek a folyamat egészének elvszerű rendjétől a szervezeti és metodikai kérdések. Ez a differenciálódás azonban a polgári pedagógia fejlődése során csak megkezdődött, igazán tudatossá és elvileg is jelentőssé csak a marxista bázisú didaktikában vált.

E kérdés nem kielégítő részletességgel történt eddigi kifejtései egyik fő okát képezték annak, hogy olyan hosszú ideig uralkodtak a didaktikai eljárásokban a bizonyos mértékig fetisizált „módszer” és „módszeres eljárás” hódító tendenciái, és a társadalmi viszonyokban bekövetkezett forradalmi változás nyomán, a tudományos világnézet alapján felépülő új neveléstudományban is részlegesen elfedték az elsődleges kérdést: a korszerű tartalom feldolgozásának dialektikus útját, az oktatás menetét (mint a tartalom és az iskolai osztályok egymáshatásának sajátos törvényszerűségeket felmutató elvi keretét), melyhez viszonyítva módszer és szervezési formák csak függő — bár természetesen nem másodrendű — kérdések.

A „hogyan tanítsunk?” kérdéskomplexumának említett differenciálódásával összefüggésben ugyanakkor utalni kell egy más irányú, az előbbi részben kerestető változásra is. Ez a XVIII. és XIX. században a didaktika fogalmának fokozatos szűkülésével, a XX. század elején pedig a pedagógia tárgyában bekövetkezett lényeges módosulással („Pädagogik vom Kinde aus”) jellemezhető. Az előbbinek következményeképpen lehetővé vált egyes didaktikai kérdések egyre pregnánsabb kifejtése, bár — sajnos — csak azon az áron, hogy ugyanakkor az oktatás és nevelés kérdéseinek szétválása s a didaktikai kategóriák megmerevedése is bekövetkezett. Az utóbbi módosulás viszont — éppen ellenkezőleg — folyékonyra tette a didaktikai fogalmakat s megfosztotta a didaktikát korábbi nimbuszától; sőt, odáig vezetett, hogy a XX. század első évtizedeiben a neveléstudomány nyugati pedagógiai rendszereiből a didaktika úgyszólván „eltűnt”, eredeti kérdésfeltevései a „pedagógiai technika” gyűjtőfogalmába kerültek s másodrendű tényezőkké váltak. Így vált szükségképpen másodrendűvé, sőt önállóan nem is vizsgált kérdéssé az oktatás menetének kérdése.

Miközben tehát „a gyermek századának” első évtizedeiben azt a kétségtelen nyereséget könyvelhette el a neveléstudomány fejlődése, hogy fokozatosan érvényt szerzett korábban elhanyagolt szempontoknak (a gyermek jogának, s a lélektan korszerű eredményeinek), ugyanakkor — sajátos módon — bizonyos vonalakon visszaesés is bekövetkezett; így pl. az oktatás menetének kérdése visszasüllyedt a módszer fogalmának még éppen hogy differenciálódni kezdő fogalmába vagy éppen a „pedagógiai technika” kevéssé előkelő kategóriájába. S ha korábban Herbart nyomában Ziller és Rein, majd Sallwürk, Messmer és mások a legmerevebb módon gúzsba kötötték az oktatás menetét, elborítva azt a formális fokozatok gazdagon burjánzó elméleteivel, akkor most — ellenkezően — az oktatás menetének meghatározott szerkezetét, mint a gyermek pszichikai sajátosságaival ellenkezőt, voltaképpen teljesen elejtették és feloldották.

Csak a marxista pedagógiában vált lehetségessé, hogy a didaktika a neveléstudomány egészen belül a maga rehabilitálását megkapja, s vált ugyanakkor szükségessé, hogy az oktatás folyamatára vonatkozó álláspontot — a tudományos világnézet alapján s a korábbi álláspontok egyoldalúságait túlhaladva — differenciáltan kidolgozzák.

A „Bevezetés” a téma indokolása után a feldolgozásban alkalmazott eljárásokat ismerteti.

Az I. fejezetben mindenekelőtt különböző szerzőknek az oktatás menetére vonatkozó felfogását értékelő történelmi elemzések váltak szükségessé. A II. fejezetben — mely az oktatás menetének marxista jellegű kifejtését tartalmazza — a fő kutatási módszer a megfigyelés volt, és pedig annak két sajátos változata: az ún. párhuzamos megfigyelés és a kísérletbe áthajló megfigyelés. Az előbbi azt jelentette, hogy azonos témák iskolai feldolgozásának két vagy három változatát követte nyomon a szerző; az utóbbi pedig abban állt, hogy az oktatási folyamat főbb szerkezeti elemeinek egymáshoz való viszonyát — előzetesen megbeszélte felépítés alapján — a folyamat leginkább intenzíven tagolható szakaszaiban tanulmányozta. Fő törekvése az volt, hogy konkrét anyaggal bizonyítsa azt a fontos, de mindeddig elégségesen nem demonstrált és igazolt tételt, mely szerint az oktatási folyamat fő mozzanatai gazdag belső strukturálódást mutatnak, amellett egymásba sokszorosan átmennek, egymáshoz változatosan kapcsolódnak, s e variabilitás tanulmányozása nem a fő mozzanatokkal való öncélú játék, hanem a nevelő hatás emelésének elsőrendű kérdése.

A megfigyelés említett változatai azonban — bármennyire alkalmasak is értékes tényanyag feltárására — önmagukban nem tették volna lehetővé a témában megjelölt kérdés kielégítő megközelítését, s azon belül bizonyos törvényszerűségek felmutatását. A szerzőnek szükségképpen vállalkoznia kellett arra, hogy a munkában megfelelő arányban olyan következtetéseknek is helyet biztosítson, melyek nem a pedagógiai tények közvetlen tanulmányozásából származnak, hanem a dialektikus materializmus egyes tételeiből vagy a nevelési cél által megfogalmazott társadalmi követelményrendszerből deduktíve levezethetők.

Az I. fejezet „Az oktatás menetével kapcsolatos nézetek történeti alakulása” címet viseli (16—225. lap).

A kérdés történeti alakulását a tőkés társadalmi formáció kezdeti szakaszától kíséri figyelemmel a szerző, mert ettől az időtől kezdve lehet kifejezetten találkozni a tudatos törekvéssel, hogy az oktatás mibenlétét és lefolyását meghatározzák.

E törekvésnek a társadalmi fejlődés bázisán megérlelődött új követelményekből való levezetése után Comenius idevonatkozó álláspontját teszi vizsgálat tárgyává. Megállapítja, hogy ha jogos az a tétel, mely szerint „Comenius előtt a pedagógia módszere az indukció volt, Comenius ezt a dedukcióval cserélte fel”, akkor más vonatkozásban jogosnak kell tekinteni a tétel megfordítását: Comenius előtt a pedagógia gyakorlati eljárásának, az oktatás menetének lényege a dedukció volt, Comenius ezt az indukcióval cserélte fel. Didaktikai értelemben ez Comenius legjelentősebb történelmi tette, s bár az általa használt módszerfogalomban globálisan és potenciálisan benne van az oktatás folyamatának, alapelveinek és módszereinek egész problematikája (végső soron az iskolai munka egyetemes rendje), ebből a zsúfolt tartalmú fogalomból könnyű szerrel kiemelhető az oktatás menetének induktív jellege, mint a megismerés útjának alapvető törvényszerűsége. Ez a megelőző századok skolasztikus-deduktív eljárásával szemben merőben új és forradalmi felismerés; ennyivel azonban itt meg kell elégednünk, s az elmúlt években helytel-közzel felbukkanó modernizálást, mint a helyes értékeléssel szembenállót, el kell hárítanunk.

A modernizálási tendenciák bírálata után *Rousseau* didaktika jellegű nézeteinek elemzése következik. A tanulás motiválásának a tanulók aktivitásának és más, nagyjelentőségű didaktikai felismeréseknek regisztrálásán túl megállapítható, hogy itt az ismeretsajátítás útját illetően — az analízissel és szintézissel kapcsolatos néhány aforisztikus megjegyzéstől eltekintve — kifejezett előrehaladás nem mutatható ki. *Rousseau* nem is tartja túlzottan lényegesnek — a dolgokból való kiindulás törvényének feltétlen érvényesülésétől — az ismeretszerzés logikai elemeinek szabályos egymás után következését. Annál lényegesebb azonban a pontos és világos fogalmakkal kapcsolatos álláspontja: az a híd ez, mely — az érzékelésből való kiindulás gondolatával együtt — átível *Comenius* és *Pestalozzi* között a *rousseau-i* műben.

Pestalozzinál annál nagyobb az előrehaladás az oktatás menetének kérdésében. Meggyőződése, hogy „a tanításnak létezik egy merőben értelmi menete”, sőt, hogy „létezik egy olyan mechanizmus, melynek eredményei fizikai szükségyszerűséggel jönnek létre”. A disszertáció nyomán követi *Pestalozzi* pedagógiai tevékenységében azt a fejlődést, melynek során egyre differenciáltabban fogalmazza meg a megismerés haladásának útjára vonatkozó ismert tételét, s eljut odáig, hogy „hirtelen új fényt gyújt” benne az elemi pontokra vonatkozó gondolat. Ezután a megismerés útjának a későbbiekhez viszonyított átfogóbb jelentésével kapcsolatos elemzés következik, majd a *Pestalozzi-féle* szemlélet-fogalom problematikájának részletes fejtegetése (ezzel kapcsolatban a *Natorp*- és *Szemere-féle* magyarázatok korrekciója), végül az elemi pontokra nézve annak bizonyítása, hogy az emberi szellem rendező kategóriái ebben az esetben — eltérően *Kant* felfogásától — a tárgyak általános tulajdonságaiból nyernek levezetést. — A készségekre vonatkozó felfogás lényegesen vázlatosabb kidolgozottságának feltárása után a disszertáció azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy az értelmi neveléssel kapcsolatban felismert és egyre differenciáltabban kifejtett törvényszerűség hogyan transzferálódik a *Pestalozzi-féle* koncepció értelmében fokozatosan a nevelés egész területére.

A továbbiakban *Herbart* nézeteit teszi vizsgálat tárgyává a disszertáció szerzője. Kimutatja, hogy *Herbart* differenciáltabban fejtette ki a szóban levő kérdést, mint elődei közül bárki, s a *herbarti* műben első ízben lehetünk tanúi annak, hogy az oktatás menete és az alkalmazott módszerek — legalább halvány kontúrokból — megkülönböztethetőkké válnak. Az oktatás lefolyásával kapcsolatos törvényszerűség keresésében *Herbart* örököse és továbbfolytatója mindannak, amit ezen a területen *Comenius* és *Pestalozzi* tett; ezért van az, hogy az oktatás *Herbart-féle* „artikulációja” a maga idejében előrelépés volt. A szerző ugyanakkor rámutat azokra a motívumokra, melyek az oktatás nonsokára bekövetkezett elmechanizálásának jelei a *Herbart-féle* felfogásban, valamint azokra az áttevődésekre, melyek a nevelőoktatás elméletének vérkeringése útján a reakciós társadalmi osztálypozíciókat kifejező erkölcsi eszmék hatását jelentik az egész *herbarti* műben.

Állástfoglalva azokkal az egyoldalúságokkal szemben, melyek a *Herbart-értékelések* sorában ismeretesebbek, foglalkozik a disszertáció a mai *Herbart-renaissancé* kérdésével. Cáfolja *Hermann Nohl* fejtegetéseit, melyek *Herbartnak* az oktatás artikulációját illető nézeteiben „időtlen” törvényszerűséget akarnak kimutatni, ugyanúgy *Erich Weisser* modernizáló eljárását, mely irracionalista jellegű nézeteket magyaráz bele *Herbart* idealista-empirikus koncepciójába.

Végül azokat a különbségeket mutatja ki a szerző, melyek az artikuláció tekintetében az *Allgemeine Pädagogik* és az *Umriss* között fennállnak; az

objektíve fennálló különbség ellenére az Umriss rugalmasabb fejtegetései már nem segíthettek azon a történelmi következményen, hogy az alapvető megállapítások az Allg. Päd. merevebb megfogalmazásában kapcsolódtak Herbart nevéhez.

Ezután *Usinszkij*-nak az oktatási folyamattal kapcsolatos nézeteit méltatja a szerző, támaszkodva a már rendelkezésre álló színvonalas marxista értékelésekre.

Majd *Willmann* felfogásának részletes elemzése következik. Ennek során a szerző arra a megállapításra jut, hogy *Willmann* — idealista álláspontjának megfelelően — teljesen hozzáigazítja a megismerés menetét ahhoz az igényhez: hogyan lehet a „szerves”-t általánosabb fogalmakból, másrészt a cél egységéből vagyis teleológikusan megérteni. Ezzel függ össze az a következmény, hogy „az elsajátítás mozzanatai” közül az „empirikus” és a „technikai” másodlagos jellegűvé válik, valódi funkciót csak a „racionális” mozzanat kap; emellett a racionális mozzanat bizonyos mértékben elszakad empirikus bázisától, a technikai pedig — az „alkalmazás” körének minimálisra zsugorodása következtében — súlytalanodik. A teleológikus megértés igényével függ össze továbbá, hogy a szintézissel és analízissel kapcsolatos fejtegetések mögött az alijában véve deduktív eljárás rehabilitálása áll. *Willmann* műve, mely a tőkés társadalom arisztokratikus-feudális értelemben vett gimnáziumának didaktikája és a klerikális-konzervatív vonalú pedagógiai gondolkodás utolsó nagyszabású dokumentuma a XIX. század végén, az oktatás menetét tekintve a deduktív (szintetikus) eljárás magas tudományos színvonalon jelentkező apologétikája.

A továbbiakban a XX. század elején fellépett sokféle reformpedagógiai irányzat képviselői közül három tekintélyes és jellegzetes pedagógiai írónak, *Lay*-nak, *Dewey*-nek és *Kerschensteiner*-nek az oktatással kapcsolatos álláspontját érinti a disszertáció.

Lay a cselekvés lényegére vonatkozó felfogásából vezeti le az oktatás lefolyását illető következtetéseit. A „kifejezés”-nek az oktatás lefolyásába való beiktatása — amint a disszertáció kimutatja — sokféle ábrázoló tevékenységhez vezetett az iskolában; ez nem volt ugyan jelentéktelen eredmény, de végső soron az ún. illusztrációs iskolát eredményezte, mely legalább is részleges eltérést jelentett az ismeretrendszer teljes értékű elsajátításától, és a tanulók valódi munkáját különféle illusztrációs tevékenységgel cserélte fel.

Ezután *Dewey*-nak az ismeretelsajátítással kapcsolatos nézeteit jellemzi a szerző. Méltányolva azokat a pozitív vonásokat is felmutató elgondolásokat, melyek a problémamegoldásra, a gyermeki „kutatásra” vonatkoznak, rámutat azokra a súlyos torzulásokra, melyek az ismeretelsajátítást illetően bekövetkeznek a szubjektív idealista pragmatizmus filozófiai bázisán; itt nem annyira arról van szó, hogy a gyermekek hozzájussanak az ismeretek jól átgondolt rendszeréhez, hanem inkább arról, „hogyan hasonítsák az iskolát a gyermekek szükségleteihez”.

Ami *Kerschensteiner* felfogását illeti, a disszertáció mindenekelőtt utal annak a „tapasztalati tudás” és a tanulói aktivitás tekintetében megmutatkozó bizonyos pozitívumaira; ugyanakkor feltárja az aktivitás és a viszonylag teljes tudás feloldhatatlan ellentétét, valamint az elmélet és gyakorlat elszakadását ebben az elgondolásban.

A továbbiakban a reformpedagógiai irányzatok általános értékelését adja a disszertáció szerzője.

Ezután rátér a *szovjet didaktika* általános jellemzésére s ezen belül az oktatási folyamattal kapcsolatos álláspont körvonalazására. Ellentétben a XX. századi „modernista” pedagógiai felfogások didaktikai szétesettségével, sőt didaktikai nihilizmusával, a szovjet didaktikában az oktatási folyamatra vonatkozó koncepció az oktatáselmélet központi, önálló fejezetévé vált s a lenini ismeretelméletre támaszkodva egyre részletesebb kifejtést kapott; ez az elvi álláspont — törzsanyagát tekintve — ma már a marxista didaktika nemzetközi kincse.

A következő részben vázlatos áttekintést ad a szerző a *magyar didaktikai irodalom* helyzetéről a XX. század elején és a két világháború között. Majd részletesen bemutat két sajátos felfogást az oktatás menetére nézve az adott korszakból: Nagy László és Fináczy Ernő felfogását.

Nagy Lászlóval kapcsolatban mindenekelőtt rámutat az oktatás mibenlétére vonatkozó álláspontjának jelentőségére s a korabeli felfogástól való eltérésére. Az oktatásnak az érdeklődés mesterséges hatásokkal történő irányításaként való értelmezése lehetővé tette Nagy László számára, hogy az oktatás egyoldalúan céljellegűnek tekintett tárgyi oldala (ismeretközlés) helyett annak nevelő funkcióját és lehetőségeit emelje ki nagy hangsúllyal. Ezzel függ össze annak a törvényszerűségnek a felismerése és a didaktikai koncepcióban való gyakorlati felhasználása is, mely szerint minél inkább az ismeretlen megismerésének vágya indítja meg az ismeretfolyamatokat, annál nagyobb hatása van a szerzett ismeretnek a személyiségre.

E fundamentális megállapításokhoz tapadó bizonyos egyoldalúságok kimutatása után a disszertáció, az oktatás menetének Nagy László által feltárt „tagozatait” veszi szemügyre. Figyelemmel kísérve a különböző fejlődési ciklusok s e ciklusokon belül a különböző tantárgyak és tantárgycsoportok foglalkozásaiban jelentkező két fő mozzanatot: az ismeretszerzés és alkalmazás mozzanatát, részletesen feltárja az oktatás lefolyásának életszerű, dinamikus, a maga korában nemzetközileg is értékes és modern jellegét a Nagy László-féle interpretációban. Különösen a munkaoktatás jelenti azt a területet, amelyen a Nagy László felfogása szerinti oktatás kilép az akkori iskolákban általában jellemző intellektualisztikus medréből, kiszélesedik, s az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának irányában halad, ha nem is teljes következetesen módon.

Nagy László esetében általánosan értékelhető az a törekvés, hogy minden lehetséges esetben magából az eleven valóságból, tényekből, eseményekből, konkrét tárgyakból indult ki, és minden alkalmas esetben igyekezett eljutni a cselekvéshez, a gyakorlati tevékenységhez. Igaz ugyan, hogy az ismeretlelfolyást bizonyos absztrakcióellenességgel „elvékonyította”, az oktató tevékenységet a gyermekek esetlegesen felmerülő érdeklődésének s helyenként az alkalomszerűségnek is elég nagy mértékben alárendelte, — ugyanakkor azonban az ismeretszerzés folyamatát az öntevékenység, a cselekvés, a gyakorlati munka beiktatásával, valamint általában az oktatás és az érdeklődés szerves összekapcsolása által lehetőségeiben, személyiségfejlesztő hatásában a korabelihez viszonyítva erőteljesen kiterjesztette.

Fináczy Ernőnek az oktatás menetét illető elgondolásait elemezve a disszertáció mindenekelőtt rámutat arra az ellentmondásra, mely a herbartiánus érdeklődés-fogalom túlhaladásának igényében, más vonatkozásban azonban a herbartiánus artikulációhoz nagy gonddal történő alkalmazkodásban nyilvánul meg. Egy további ellentmondás, hogy Fináczy felfogása szerint a „mód-

szer" nem abszorbeálhatja az anyagot, másrészt azonban ugyanebben a felfogásban az oktatás menetének — egyébként differenciáltan kifejtett — alakulását egy konstruált pszichikai menethez való alkalmazkodás szabja meg s ebben nincs szerepe magának az anyagnak; végső soron így a módszer mégis abszorbeálja az anyagot, sőt föléje emelkedik annak s a legfontosabb didaktikai tényezővé válik. Ebben mutatkozik meg az oktatás menetével kapcsolatos Fináczy-féle felfogás minden más formális-fokozat-elmélettel közös szervi hibája. A „menet” alapvető törvényszerűségének keresése pozitív tendencia; a módszerfogalomban összezsúfolt formai tényezők abszolutizálása, az anyagtól való függetlenedése azonban csak kiélezte azokat a problémákat, melyek több mint száz évvel korábban az Allgemeine Pädagogik-ban jelentkeztek.

A Nagy László- és Fináczy Ernő-féle koncepciók elemzése és értékelése után a disszertáció részletesen foglalkozik az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek alakulásával és fejlődésével a *felszabadulás utáni időszakban*.

Először jellemzi azt a hazai didaktikai helyzetet, mely a felszabadulást közvetlenül követő években kialakult. A változást a Horthy-korszak didaktikai összképéhez viszonyítva a korábban nagyrészt hegemon jellegű herbartianus didaktika fellazulása, háttérbe szorulása, másrészt a modern polgári irányzatok felfogásainak erőteljes előtérbe nyomulása mutatja. Részben ez irányzatok lényegéből adódóan, részben egyéb okok következtében a fejlődés e kezdeti stádiumában — 1945-től 1948-ig — a didaktikai kérdések bizonyos mértékben másodlagosakká váltak. Bár különösen a munkáltató oktatással kapcsolatos antiherbartianus nézetek pozitív vonásai s az oktatás lefolyását érintő biztató kicsengése, valamint a pedagógia XX. századi történetében végbement „pszichológiai forradalom” polgári jellegével kapcsolatos egyes elméleti felismerések nem jelentéktelen eredményei e periódusnak, mégis általában megállapítható, hogy a különböző polgári gyermeklélektani szempontokból kiinduló pedagógiai felfogások nevelésügyünk céljával és feladataival már történelmi megjelenésük első napjától kezdve részben inadekvátak voltak, s a célban néhány év alatt gyors ütemben bekövetkezett változások azután a célnak való meg-nem-felelésüket egyre nyilvánvalóbbá tették. A neveléstudomány általában s ezen belül a didaktikai állásfoglalások fokozatosan egyre jobban elmaradnak attól a fejlődéstől, mely társadalmunkban bekövetkezik s mely a nevelés céljában tükröződik. A nevelés szocialistává fejlődő célja s ugyanakkor a lényegében polgári gyökerű elképzelések az eszközrendszerre nézve — olyan ellentmondást jelentenek, mely történelmileg sokáig nem tartható fenn.

S valóban, az 1948-as esztendő nemcsak a társadalmi fejlődésben, hanem a neveléstudományban, mindenekelőtt azonban a didaktikában is új jelenségeket hoz magával. A „szociális didaktika” kidolgozásának Kemény Gábortól származó perspektivikus feladatkitűzése azonban az 1948—50-es periódusban nem halad határozottan a megvalósulás felé, s ez összefüggésben van a neveléstudomány általános helyzetével, mely még mindig nem tud egyértelműen elszakadni a polgári gyökerektől s nem tud egyértelműen a jövő felé fordulni.

Ez a fordulat csak az 1950-től kezdődő periódusban következik be. A periódus nyitányát az MDP 1950-es köznevelési határozata jelenti, mely a marxizmus-leninizmus szellemének határozott érvényre juttatását teszi feladattá a köznevelés egész vonalán.

A párthatározat nyomán kialakult helyzetet jellemezve a disszertáció a továbbiakban felvázolja a didaktika marxista alapon bekövetkező fokozatos

fejlődését. Bemutatja, hogy az oktatási folyamatnak a marxista ismeretelméletre támaszkodó felfogása ennek a kornak egyik központi „pedagógiai élménye” annak ellenére, hogy a hazai didaktikai munkák ekkor még az oktatási folyamat „kiegészítéses” elméletével dolgoztak s ez a kérdést némileg leegyszerűsítette.

Miután a didaktikai alapkérdés további fejlődését a neveléstudomány egész helyzetével összefüggésbe hozza s felemlíti a fejlődés kezdeti fogyatékosságait, rámutat arra, hogy 1954-től kezdve bizonyos didaktikai „árapályjelenség” következik be. Ennek ellenére az 1954—56-os időszakban előrehaladás történt az oktatási folyamat hazai kidolgozásában, s ez elsősorban a „gyakorlat” ismeretelméleti kategóriájának didaktikai alkalmazása által vált lehetővé.

A disszertáció I. fejezete annak a fejlődésnek vázlatos áttekintésével ér véget, mely az oktatás folyamatával kapcsolatos hazai kutatásban az ellenforradalom utáni időszakban bekövetkezett.

A II. fejezet címe: „Az oktatásra vonatkozó álláspont a szocialista didaktikában” (226—405).

1. A disszertáció szerzője itt először bizonyos axiómákat fogalmaz meg; ezek részben a történelmi elemzésből következnek, részben az oktatásnak a szocialista nevelésen belüli új összefüggéseiből adódnak.

Megállapítja, hogy az oktatás felfogásában bekövetkezett alakulások, módosulások az alapon beálló változásoktól függenek; az oktatásra vonatkozó koncepció — haladó álláspontok esetén — viszonylag hamar tükrözi a születő újat, erősíti a maga alapját, ellenkező esetben a fejlődést hátráltatja, vagy legalább is rögzíti a történelmi fejlődés adott stádiumában. Forradalmi változás idején a cél minőségi megváltozása magával hozza az eszközrendszer — s benne az oktatásra vonatkozó felfogás — lényeges átalakulását, új filozófiai-világnézeti bázison történő továbbfejlesztését, illetve újra-megfogalmazását.

A didaktikai eszközrendszer tehát függ a társadalmi változásoktól; ez a körülmény azonban nem zárja ki, hogy a didaktikai alapkoncepció már kialakult felfogásai bizonyos immanens továbbfejlődést is ne mutassanak, kizárja azonban azt, hogy az egész kérdéskomplexum csupán ebből legyen magyarázható.

A nevelésnek a szocialista társadalmi viszonyok között történő továbbfejlődése lehetőséget ad arra, hogy a kiterjeszkedő nevelési folyamatról beszéljünk; ebben az összefüggésben a nevelésnek mint hatás-rendszernek új „topográfiaja” áll előttünk. E konstelláció az oktatást korábbi zárt jellegétől megszabadítja, s elméletileg lehetővé teszi annak megfogalmazását, illetve gyakorlatilag annak végrehajtását, hogy az oktatás a nevelés rendszerébe szerveződő új területék egyre nagyobb részével kölcsönhatásba kerüljön, hatását azokba mintegy átömléssze, valamint azok visszahatásait magába olvassza. Így az oktatás határain mintegy „didaktikai ozmózis” jön létre, s a hatások átáramlása és integrálódása következtében az oktatás nevelési jelentősége nagy mértékben felfokozódik.

2. Ezekhez az axiómákhoz a továbbiakban az oktatás mibenlétének filozófiai-világnézeti oldalról történő megközelítése járul, majd az oktatás definiálása következik. Oktatásról a szerző a nevelő és a tanulóközösség együttes, a nevelő által tudatosan tervezett és tervszerűen irányított közös iskolai tevékenységét, amelyben a nevelés célja által meghatározott és a tanulók fejlettségéhez helyesen méretezett ismeretek rendszeres közvetítése és feldolgozása folyik.

Ami a képzést illeti, a szerző azt az álláspontot képviseli, hogy az iskolai munka helyes felfogása esetén az oktatás lépten-nyomon képzésbe megy át, s ennek eredményeképpen a szerves egységben megvalósuló oktatás és képzés éveken át folytatott rendszeres tevékenysége elvezet az általános és politechnikai képzettséghez. Ezzel a tétellel — mely még az oktatás és képzés egész folyamatára kivetített alkotó, aktív jelleggel egészül ki — voltaképpen egyetlen folyamatnak nemcsak a két oldalára, hanem ciklikusan visszatérő s egymásbakapcsolódó, egymásbahatoló fázisaira is utal: az ISMERETSZERZÉS és az ALKALMAZÁS fázisaira.

Ezeknek a bensőleg egyébként tovább tagolódó komplex fázisoknak ciklikus visszatérése egyrészt azért szükséges, mert alkotó, tevékeny, kezdeményező embereket akarunk nevelni a társadalom számára, s ehhez jól megértett ismeretek mellett olyan alkalmazások egész rendszere szükséges, melyek lehetővé teszik az ismeretek alkotó felhasználását. Az említett fázisok ciklikus visszatérése s ezen belül a teljesértékű alkalmazásoknak az oktatási folyamatban való periodikus megjelenése azonban nemcsak általában a termelőerők fejlesztése szempontjából szükséges, hanem azért is, mert csak így tudunk az ember személyiségét valóban formáló hatásokkal — a valóságos szellemi és fizikai munkában történő aktív alakítás és önalakítás útján — az egyén fejlődéséhez hozzájárulni. Itt tehát a társadalmi és egyéni szempont teljes egybeesése állapítható meg; ez jelenti a didaktikai értelemben vett konvergencia-törvényt.

Az ismeretszerzés és alkalmazás egymáshoz kapcsolódó és egymásba hatoló fázisai esetében többé már nemcsak arról van szó, hogy különböző ismeretek a maguk eszmei tartalmával hatnak a személyiségre és formálják meggyőződését, hanem arról, hogy az egyéniség-fejlődés folyamatának valóságos bázisa teremődik meg, mivel ezek az ismeretek a tevékenységek egyre szélesebb rendszereiben kerülnek felhasználásra, alkalmazásra; éppen ez az egyetlen módja, hogy az ismeret valóban érintse a személyiséget, mivel a személyiség igazi formálódása a valóságos tevékenységek során megy végbe.

Ezeknek az összefüggéseknek a feltárása után a disszertáció ugyanitt tisztázza és részletezi még azokat a kritériumokat, melyek a szocialista iskolában elsajátítandó ismeretekkel szemben támaszthatók; e kritériumokból, valamint a jártasság és készség kritériumaiból vezeti majd le később azokat a „mozzanatokat”, melyek az ISMERETSZERZÉS és ALKALMAZÁS fázisainak belső tagolódását mutatják.

3. Mivel az oktatás folyamatában megismerési tevékenység zajlik le, a továbbiakban összefoglalja a szerző a megismerés lényegére és lefolyására vonatkozó főbb marxista tételeket; bár a megismerésnek ezt az elméletét nem lehet minden további nélkül „áttenni” az iskolai gyakorlatba, kétségtelen, hogy a megismerés dialektikus folyamatára vonatkozó tisztázott ismeretek, meggyőződés és dialektikus szemléletmód nélkül az iskolai munkában csak sematikus eljárások uralkodhatnak.

4. Ezután feltárja a disszertáció a tudományos megismerés és iskolai megismerés megegyező és eltérő sajátosságait; konkrét tények elemzése alapján kimutatja, hogy a tudományos megismerés és a tanulás nem azonos ugyan, de nem is ellentétes egymással; különböznek egymástól, ugyanakkor azonban azonos törvényszerűségek is feltárhatók bennük.

5. Majd áttér az oktatási folyamat pedagógiai specifikumainak vizsgálatára. Felteszi a kérdést: vajon a lélektanból vagy az ismeretelméletből kell-e

levezetni az oktatási folyamatra vonatkozó koncepciót? S egyáltalán levezetni kell-e valahonnan, s ha igen, honnan?

Ami a lélektan illeti, a szerző kifejti, hogy különösen a fejlődés- és neveléslélektan nagyhatású tényező ugyan abban, hogy a pedagógiai sajátosságait tekintve már kimunkált, filozófiai bázisát tekintve elvileg alátámasztott oktatástani felfogás pszichológiai vetületét kidolgozzuk, de a szóban levő kérdést nem közvetlenül a lélektanból kell levezetni, hanem — a filozófiai alapokat tisztázva — mindenekelőtt a speciális didaktikai jegyeket kell megkeresni, s ezt a megfelelő szintű neveléslélektani aspektus kifejtése csak követheti.

A továbbiakban elemzi azokat a megoldásokat, melyek az oktatási folyamat lényegét és szerkezetének fő elemeit az ismeretelméleti alaptételből közvetlenül igyekeznek levezetni. Feltárja az ún. kiegészítései elmélet történelmi funkcióját, bemutatja a benne rejlő leegyszerűsítések által előidézett negatívumokat s az ezek leküzdésére tett kísérleteket. Érinti azt a megoldást, mely az oktatási folyamatot nem deduktíve a filozófiából, hanem induktíve az iskolai gyakorlatból próbálja levezetni.

Mindezek után megfogalmazza azt az álláspontot, mely szerint az iskolai ismeretszerzés sajátos mozzanatait dedukálni kell, azonban nem egyszerűen az ismeretelméleti alaptételből, annak valamilyen szimplifikáló kiegészítésén útján, hanem a társadalmilag szükséges és a személyiség sokirányú kifejlesztéséhez nélkülözhetetlen ismereteknek és készségeknek — a nevelés céljával összefüggésben objektíve kimutatható — sajátosságaiból; ezek alkotják azt a sajátos didaktikai „réteget”, melyen át az alapvető ismeretelméleti álláspont mint szemléletmód helyesen tevődik át az oktatási folyamat elméletébe és a pedagógiai gyakorlatba.

6. Ilyen előzmények után következik a II. fejezet egyik legnagyobb terjedelmű részlete, melynek címe: „Az oktatási folyamat szerkezete; a szerkezeti elemek egymáshoz való viszonya”. Ebben a szerző mindenekelőtt két tantervi téma feldolgozásának útjából emeli ki azokat a fő mozzanatokat, melyeket korábban deduktív módon vezetett le a teljesítményképes tudás kritériumai-ból: I. a tanulók megismertetése (szembesítése) konkrét tényekkel; észlelés, tapasztalatszerzés; II. a tények sokoldalú elemzése; III. absztrakciók, általánosítások az elemzések alapján; IV. rögzítés, megszilárdítás, rendszerezés; V. gyakorlati alkalmazás; VI. ellenőrzés. Megállapítja, hogy a felsorolt mozzanatok a didaktikai folyamat nagyobb összefüggő szakaszainak általánosított elemei. A didaktikai folyamat vizsgálata azt mutatja, hogy e mozzanatok annak minden szakaszában másképp és másképp helyezkednek el; „szóródásuk” azonban nem véletlenszerű, hanem objektív tényezőktől függ, és pedig a téma tartalmától, a nevelési céltól, s az adott iskolai osztály sajátosságaitól. De mind-egyik tantervi téma feldolgozásában ugyanezeket a fő didaktikai műveleteket (mozzanatok) találjuk, tehát éppen ezek az oktatási folyamat lényeges szerkezeti elemei. Ezek változatos egymásba-szövődése a folyamat különböző szakaszainak sokszínű, kaleidoszkóp-szerűen változatos szerkezetét mutatja.

Ezután a fő mozzanatok részletes leírását nyújtja a disszertáció. Minde-nenekelőtt a tanulóknak a szükséges tényekkel, konkrétumokkal való megismerkedését s az ezzel kapcsolatban felmerülő didaktikai problematikát tárgyalja; ezen a részleten belül külön is kitér a megismerés lehetséges kiinduló pontjaira az oktatásban. Majd az elemzéssel összefüggő kérdések feltárása s e mozzanat speciális didaktikai funkciójának részletes bizonyítása következik, melynek során megmutatkozik e művelet sajátlagosan didaktikai, logikai, pszichológiai

és nevelésszociológiai aspektusa. A továbbiakban bemutatja a szerző az elemzés belső strukturálódásának lehetséges változatait, majd indokolja azt az álláspontját, mely szerint az elemzésnek a marxista oktatásméletben sokkal differenciáltabb szerepe van, mint amelyet a herbartianus értelmezés biztosítani tudott a számára. Ezen a ponton rámutat az elemzés három szükséges típusára, s külön is kiemeli a probléma-, feladat-, helyzetelemzések fontosságát a termelési oktatás modern felfogásában, amikor összekapcsolni törekszünk a természettudományi tárgyakban elsajátított ismereteket a termelési feladatok gyakorlati megoldásával. Mindezek után az absztrakciók, általánosítások fő mozzanatával foglalkozik a disszertáció, majd bemutatja a tényekkel, elemzéssel, absztrakcióval végzett munkának s e három didaktikai művelet kombinációjának elvileg szükséges és gyakorlatilag lehetséges típusait.

E típusokon belüli további variációs lehetőségeket feltárva, a rendszerezés, rögzítés problematikájának tárgyalására tér át. Az elsődleges „szakaszos” rögzítés, az elsődleges összefoglaló rögzítés, továbbá a befejező rögzítés változatainak elemzése, valamint az ún. logikai rögzítés problematikus voltának bizonyítása után különös részletezettséggel foglalkozik az „alkalmazás”-sal, mint fő mozzanattal. Kimutatja, hogy az alkalmazások legkülönbözőbb változatai az ún. közismereti tárgyak egész körében „tetten érhetők” és kiterjeszkedő tendenciát mutatnak. Ez a kiterjeszkedés arányosan halad előre annak mértéke szerint, ahogy egyre közelebb tudjuk hozni az iskolát az élethez. Ez a tendencia érvényre jut nemcsak a természettudományos ismeretek tanításában, hanem a humanisztikus tárgyakban is. Ezen túl azonban a szocialista iskolában az alkalmazásnak egészen új változatai is megjelennek, illetve „tömegessé” válnak. Nemcsak a laboratóriumi órák, vagy a „gyakorlati foglalkozások”, vagy különböző szakköri munkák tartoznak ide, hanem az ismeretek alkalmazásának az az új lehetősége, mellyel a tanulóknak a termelésbe való bekapcsolódása útján egészült ki az iskolai munka. Ha joggal beszélhetünk az alkalmazásnak az egész „közismereti” tantárgyi rendszerben való fokozatos kiterjeszkedéséről, ez az új tényező még inkább demonstrálhatja, hogy a mi iskoláinkban az ismeretek konkretizálásának változatai jóval szélesebb területet jelentenek, mint aminővel a múltbeli iskolában egyáltalán számolni lehetett. A továbbiakban az ellenőrzés mozzanatával foglalkozik a disszertáció, majd a 4., 5., 6. helyen tárgyalt mozzanatok variációs lehetőségeit teszi vizsgálat tárgyává. Az oktatás motiválásának kérdésével kapcsolatos fejtegetések után az „esetleges mozzanatok” vázlatos áttekintésével záródik az oktatási folyamat szerkezetére vonatkozó részlet.

7. A következő részben a szerző kísérleti jellegű megfigyelés lefolyását, elemzését és eredményét írja le az oktatási folyamat szerkezetével kapcsolatban. Azonos tantervi témák egymástól eltérő szerkezetű tudatos tervezése és gyakorlati megoldása olyan összehasonlítási lehetőséget nyújt, mely meggyőzően mutatja, hogy a struktúra variációinak kidolgozása és az adott osztály sajátosságait s a tananyag jellegét figyelembe vevő tudatos választás e variációk között — nem a struktúra alakulásával kapcsolatos öncélú didaktikai tevékenység, hanem a különböző tantervi anyagrészek sajátos pedagógiai logikájának keresése, pedagógiai vonatkozásban „az értelem keresése”. A változatok esetében arról van szó, hogy melyik képviseli a magasabb pedagógiai potenciát, melyik jelenti a magasabb nevelési reprezentációt, melyik foglalkoztatja hatékonyabban a gondolkodást, melyik emeli ki jobban a lényegét, s a tanulók erőinek optimálisabb felhasználásával melyiknek az általános fej-

lesztő hatása magasabb. A struktúra összehasonlító analízise így túlnó a szokványos didaktikai kérdésfeltevésen és kifejezetten nevelési összefüggéseket mutat.

8. A szerző megállapítja, hogy az elmondottak értelmében az oktatás „menete” többé nem egyszerűen módszeres eljárások egymásutánja — ahogy a múltbeli didaktika állította — hanem didaktikai feladatok elvszerű rendje. Ezt a rendet nem valamiféle egymás után formális sorrendben következő fokozatok szabályozzák, hanem az az objektív törvényszerűség, hogy az oktatási folyamat minden egyes tematikusan összefüggő, viszonylag egységes szakaszának meghatározott eredményeket kell hoznia. Ezek az eredmények az elsajátítandó ismeretek társadalmilag szükséges objektív kritériumain konkrét módon mérhetők.

Mindez főképpen azt jelenti, hogy a korábbi „módszeres menet” elméletét (és gyakorlatát) a didaktikai feladatok elvszerű rendjével mint tartalmi menettel cseréljük fel s ezt tekintjük az oktatási folyamat lényegének. E tartalmi menet azonban sokkal összetettebb természetű, mint első pillanatra látszik, mivel feltétlenül magában foglalja a pedagógiai hatás objektív és szubjektív tényezőinek egységét; ennek az egységnek megvalósulása esetén a feldolgozásra kerülő tantervi téma tartalma korrelációban van azokkal a lehetőségekkel, melyek az adott osztályban adva vannak. Míg tehát a korábbi „módszeres menet” a maga formálisan kicövekelt útjával kétszeresen vált pedagógiailag terméketlenné: egyrészt azáltal, hogy általában függetlenné vált a tartalomtól, másrészt pedig szükségszerűen függetlenednie kellett az adott osztálytól is, — az itt megfogalmazott tartalmi menet esetében e két tényező mindegyike meghatározó módon jön figyelembe. A két tényező együtthatása egyrészt a tananyag pedagógiai logikájának keresését jelenti, másrészt annak az adott helyzethez és szükségszerűséghez való rugalmas igazítását, s ebben az értelemben a szakadatlanul alkotó didaktikai munkát.

A szerző ezen a ponton ismételten visszatér a Bevezetés-ben exponált módszer-fogalom problémájára. Azon a nézeten van, hogy elvi különbséget kell tenni az oktatás útja és az oktatás módja között. Ezek a legszorosabb összefüggésben vannak egymással, de lényeges vonásokban el is térnek egymástól. Az oktatás útját az egyes tantervi témákkal kapcsolatban kialakított koncepció, a témák feldolgozásában a didaktikai feladatok egymásutániságának elvszerű és tervszerű rendje adja; a módszerek viszont a folyamat egy-egy adott pontján alkalmazott speciális eljárások, melyekkel a didaktikai feladatokat megvalósítjuk. Azonos didaktikai feladatokat különböző módszerekkel lehet megvalósuláshoz juttatni; a változó tényező tehát a módszer, miközben maga az oktatási folyamat — adott szakaszának lényegét tekintve — ugyanaz marad. Ha a módszer a didaktikai feladattal nagyobb mértékben adekvát, a folyamat adott szakaszának lényegét magasabb szinten tükrözi, a pedagógiai hatás pregnánsabb lesz. Ez a didaktikai értelemben vett pregnancia-jelenség megfelelő ranghoz juttatja a módszereket is, de nem feledteti azt, hogy a módszerek e folyamat egészének struktúráját nem határozzák meg, ellenkezőleg, e struktúra határozza meg őket.

A szerző meggyőződése szerint ez a felfogás a korábbiaknál differenciáltabban tudja megragadni azt a rendkívül összetett jelenségcsoportot, melyet oktatási tevékenységnek mondunk, mivel kiemeli belőle a leginkább meghatározót, s egyszersmind lehetővé teszi, hogy a nevelő módszeres menet helyett tartalmi menetben gondolkozzék. Csakis így válik lehetővé, hogy az eszmeileg

legjelentősebbet, a világnézetileg legfontosabbat, vagyis a tananyag valódi tartalmát állítsuk előtérbe s ettől tegyük függővé a többi pedagógiai tényezőt. Ebben az értelemben az oktatás folyamata (menete) a szó korszerű értelmében azt jelenti, hogy az anyag lényegbeli mondanivalója, vagyis a szó pedagógiai értelmében vett *jelentéstartalma* a maga nevelő funkciójában átgondoltan tárul elénk, készen arra, hogy közvetítése — a megfelelő szervezési formában és adekvát módszerekkel — megtörténjék.

9. Végül a „kiterjeszkedő oktatási folyamat”-ról beszél a szerző; e befejező részletben a munkaoktatással kapcsolatos első, feltételes következtetéseit fogalmazza meg, s a disszertáció témájával kapcsolatos jövő kutatások feladatait érinti.

OPPONENSI VÉLEMÉNYEK

Bóka László:

Nagy Sándor doktori értekezése, szerényen megfogalmazott címétől eltérően, valójában egy önálló didaktikai alapvetés s így a magyar pedagógiai szakirodalom egyik türelmetlenül hiányolt szükségletének kielégítése s méltó párja a hasonló igényre felelő, de bizonyos értelemben más jellegű német alapvetésnek, H. KLEIN „Didaktische Prinzipien und Regeln” (Berlin, 1959. Volk und Wissen Volkseigener Verlag) című munkájának. Részben elavult, részben meglehetősen szegényes didaktikai szakirodalmunk e gyarapodása két szempontból is öröndetes jelenség. A felszabadulás utáni didaktikai szakirodalmat egyfelől az jellemezte, hogy szerzői nem tudták elszakadni a polgári pedagógia szellemétől, részben önállótlanul, a magyar neveléstudomány eredményeitől, értékes hagyományaitól elfordulva, készen átvették a szovjet pedagógia eredményeit. NAGY SÁNDOR arra vállalkozott, hogy a didaktika magyar és nemzetközi hagyományait kritikailag értékelve, a haladó szovjet didaktikai irodalom nélkülözhetetlen eredményeire támaszkodva, saját nézeteit fejtsse ki. A másik szempont nem kevésbé jelentős. Ismeretes, hogy a nyugati polgári pedagógia körein belül egyre inkább teret hódít egy antididaktikus tendencia, nem függetlenül a polgári irracionalista, egzisztencialista stb. filozófiai irányzatoktól. Egyelőre még csak azt mondják ki nyíltan, hogy a didaktika nem vezető stúdiuma a pedagógiának, de érezhető, hogy ez csak az első lépés a didaktika háttérbe szorítása felé. Legutóbb THEODOR WILHELMnek, a kieli pedagógia professzornak „Pädagogik der Gegenwart” (2. kiad. Stuttgart, 1960. Alfred Kröner Verlag) című, széles olvasóközönséghez szóló kézikönyvében olvasom az alábbiakat: „Erst langsam ist uns zum Bewusstsein gekommen, dass der Didaktik und Methodik im Gesamtgefüge der Erziehung eine zwar bedeutungsvolle, aber keine führende Rolle zukommt. Das betonte Interesse für methodische Fragen, das heute gelegentlich zutage tritt, ist nicht unbedingt ein Zeichen für Klarheit der pädagogischen Aufgabenstellung” (325—26. l.). WILHELM kézikönyve, nem csak a külön e célra szentelt fejezetében (Die totale Parteierziehung der „DDR”), de egészében is teljes tagadása a marxista pedagógia principiumainak. A pedagógiai revizionizmus nemrég feléledt aktivitása idején korántsem felesleges egy marxista igényű didaktikai rendszer megalkotása. És mindezeken túl, kibontakozó egyetemes oktatásügyi reformunk szempontjából sem közömbös, hogy milyen didaktikai alapvetés áll rendelkezésére azoknak, akik e reformot alkotják és megvalósítják.

Tárgyválasztását tekintve tehát kimondhatjuk, hogy NAGY SÁNDOR doktori értekezése szükséges és időszerű alkotása pedagógiai szakirodalmunknak s nemcsak tudományos, hanem gyakorlati pedagógiai jelentőségű szakmunka.

A tanulmány szerkezete elválaszthatatlan a tanulmány tudományos módszerétől. NAGY SÁNDOR tanulmánya egy problémátörténeti és egy rendszerkifejtő részre tagolódik. Az első rész számbaveszi az oktatásméлет történeti kialakulását, a reformpedagógiai irányzatokat, a marxista-leninista didaktika megalapozását a Szovjetunióban s végül ismerteti a XX. századi magyar didaktikai irodalom felszabadulás előtti és utáni legfontosabb állomásait. Ez az első rész nem regisztratív jellegű történeti vázlat, hanem valóságos fejlődés-rajz és méltató-bíráló kritikai állásfoglalás, annak keresése, hogyan jutott a didaktika mai fejlődési fokára és hagyományaiból mi épülhet bele a marxista didaktikába. Hogy itt egy elvi kiválasztás történik, azt az is elárulja, hogy nem leltári teljességre, hanem a legjellegzetesebb irányzatok kiemelésére törekedett a szerző s hogy dialektikus történeti ábrázolásra törekedett, azt olyan szembeállítások bizonyítják, melyek során például NAGY LÁSZLÓ didaktikai nézeteit FINÁCZY ERNŐÉVEL állítja szembe. Ez a dialektikus látásmód az egyes történeti szereplők ábrázolásán belül is megmutatkozik, GEORG KERSCHENSTEINER megítélésében — hogy egyik legnehezebb kérdést érintsem — például világosan elválasztja e jelentős pedagógus munkásságában a termékeny pedagógiai indítást azoktól a tévedésektől, melyek KERSCHENSTEINER pedagógiájában a tőkes társadalom pedagógiájának belső ellentmondásait tükrözik, ábrázolása éppen ezzel az árnyaltsággal válik objektív kritikai ábrázolássá s különül el attól a sommás negációtól, ahogyan egyesek — szektás elfogultsággal — a polgári hagyomány egészét elvetették. Az első résszel kapcsolatban végül azt is meg kell említenünk, hogy egy-egy történeti jelenség értékelésénél nem mindig állt a szerző rendelkezésére olyan marxista monografikus feldolgozás, mely a kritikai teendőket megnyugtatóan elvégezte volna. Aki ismeri a pedagógiai irodalom mai állását, tudja, hogy egy-egy frappáns értékelés megett milyen történeti kutató munka és ideológiai értékelő tevékenység rejlik.

Erre a fejlődésrajzra, erre a kiválasztó és értékelő munkára, a hagyomány kritikai számbavételére épül fel NAGY SÁNDOR didaktikai rendszerezése, a tanulmány második része. Felépül rá, tehát a történeti rész és a rendszerező rész nem különül el valójában egymástól, hanem a történeti elemzés előkészíti a rendszerező részt és lépten-nyomon korrespondál vele. Ezt azért tartom szükségesnek megemlíteni, mert nem ritkán találkozunk még ma is olyan szakmunkákkal, melyekben a történeti előzmények előrevetése valójában az érdemi tárgyalás tehermentesítése a dialektikus történeti ábrázolástól. Az érdemi tárgyalás során egyébként két módszer összeszőződését figyelhetjük meg, a megfigyelés különböző fajtáinak gyümölcsöztetésén alapuló induktív, kísérleti módszer alkalmazása mellett bátran alkalmazza a marxizmus-leninizmus ideológiáját érvényesítő deduktív módszert is, nemcsak a gyakorlatból vonja el tételeit, hanem — tudományos előrelátással — normatív tételekkel siet a még csak kialakuló gyakorlat igényei elé. Ez utóbbi eljárásra történeti alapvetése, tanulmányának filozófiai távlatossága és oktatásügyünk gyakorlatának, valamint céljainak alapos ismerete jogosítja fel.

Tanulmányának szerkezete és módszere ismeretében kimondhatjuk, hogy NAGY SÁNDOR doktori értekezése a dialektikus és történelmi materializmus tudományos módszerességével készült szakmunka.

Mivel magam csak pedagógus vagyok, de nem a pedagógiai szakstúdiu-

mok művelője, nem vállalkozhatom arra, hogy műve egészét részletekbe ható szakbírálatban részesítsem. Ezt nyilván elvégzik nálam hivatottabb bírálói. Én érdemben két fejezet tükrében szeretném megközelíteni Nagy Sándor tanulmányának eredményeit.

Az egyik „Az oktatás folyamata: a folyamat filozófiai alapja” című fejezet. Ennek a fejezetnek nemcsak az az alapvető érdeme, hogy — a reformpedagógia kitérőjétől a természetes fejlődés fővonalaához visszakanyarodva — az oktatás elméletét ismeretelméleti, a dialektikus materializmus ismeretelméletének alapjára helyezi, hiszen enélkül marxista didaktika nem képzelhető. Főérdeme az, hogy a lenini ismeretelméletet nem az oktatási folyamat egészére, hanem a kisebb, a tematikusan egybetartozó oktatási szakaszokra alkalmazza, tehát olyan didaktikai folyamat-szakaszokra, melyeken belül a sommás általánosításra nincs mód. Ennek köszönhető az, hogy a lenini ismeretelmélet tételeit nem formális-sematikus elhatároltságukban alkalmazza, hanem komplexitásukban, azaz nemcsak nem helyezkedik az egyoldalú induktív megismerés alapjára, hanem a dialektikus megismerés induktív és deduktív útjának olyan összeszőződéséről szól, amelyben az absztrakt megismerés nem válik el a gyakorlattól, hanem az is a gyakorlatban gyökerezik. Ennek az eljárásnak fontosságát főként azok fogják felismerni, akik aggódva figyelik, hogyan szüremlenek be marxista pedagógiánkba részben szenzualista, részben racionalista elemek egyfelől abból a meggyőződésből kiindulva, hogy a dialektikus megismerés mindig a konkrétól az absztrakt felé irányul, részben pedig azért, hogy a gyakorlat szerepét a megismerésben csupán mint az absztrakt megismerés kontrollját (vagy indikálóját!) ismerik el. Ha a lenini ismeretelmélet alkalmazásának ez a differenciáltabb, nem formális értelmezése belekerül a nevelők köztudatába, annak az óratervek készítéséig ható gyakorlati jelentősége lehet az oktatás minden területén, de különösen a természettudományi tárgyak oktatásában, elsősorban az új anyag interpretálása terén, megszabadítva az oktatást olyan mechanikussá váló tagolástól (indukció, absztrakció, gyakorlat), mely végső soron a figyelemfelkeltés fokozódó hatástalanságára vezet. E fejezetbe foglaltak elvi fontossága okán kíváncsi lett volna, ha NAGY SÁNDOR helyes nézeteit bővebben és már itt az oktatási gyakorlat példáival gazdagon fejtette volna ki, mert tételeinek gyakorlati konzekvenciáit a kezdő pedagógus nem egykönnyen fogja felismerni, ha igazukat evidensnek látja is. Erre annál is inkább szükség lenne, mivel NAGY SÁNDOR maga is látja, hogy a dialektikus ismeretelmélet tételeit nem problémátlan dolog közvetlenül áttenni az iskolai gyakorlatba.

A második kérdés, melyhez néhány megjegyzést szeretnék fűzni, az elemzés kérdése, melynek külön fejezetet szentel a szerző. A magyar iskolai gyakorlatnak — nem függetlenül felsőoktatásunk hibáitól — talán egyik leggyengébb szektora az elemző munka. NAGY SÁNDOR elvi alapvetése itt is lényeges szempontokat ad. Elöljáróban leszögezi, hogy az elemzés állandó komplexitásban van egyfelől a tényekkel való „szembesítéssel”, de — s ez a lényeges — túlmutatva önmagán, átvezet az absztrakcióhoz, valójában nem más, mint a lényeges jegyek és döntő összefüggések kiemelése és az ezek alapján történő általánosítás. A másik lényeges megállapítása az, hogy analízisen alapuló szintézis csak úgy lehetséges, ha a tényeket (az elemzendőket) először, az analízist megelőzve, egészében kell élménnyé tenni. A harmadik lényeges megállapítása az elemzés belső szerkezetének jellegére vonatkozik, annak kimutatása, hogy az elemző megismerés nem feltétlenül induktív folyamat s amennyi-

ben az, akkor sem megszakítás nélküli, hanem több egymást követő indukciós folyamat, melyek mindegyikéhez elsődleges rögzítés járul. Aki az oktatásügyi reform megvalósulása során várható új iskolai gyakorlat lehetőségeit ismeri, az tudja csak fölmérni ennek jelentőségét, például az irodalomtanítás szempontjából. Az a részletekbe vesző, a mű egészét sokszor elejtő, *módszerében* tagolatlan elemző munka, mellyel — különösen fiatal nevelőink gyakorlatában, annyiszor találkozok az iskolalátogató, már most is, a reform-előtti óraszámok és lehetőségek között sem kielégítő. Vagy az történik, hogy az elemzett mű egészének élménye elvész a helytelenül aprólékos elemző munka során s így a szintézis már csak séma marad, vagy az, hogy a tagolatlan egységnek vett indukciós anyag elemzése következtében sem a rögzítés nem elég alapos, sem a szintézis nem eléggé átfogó. Most azonban, amikor csökkent óraszámok keretében lecsökkentett anyag áll az oktató rendelkezésére és amikor nagyobb súlyt kap a nehezebben normalizálható élő irodalmi anyag, minden elemzés százszorosán fontosná válik, mert módszert kell hogy adjon az önálló tájékozódáshoz, az önálló ítélethez. Márpedig nagyon jól tudjuk, hogy milyen tervszerű, szívós munka eredménye árán érhető el — általános és középiskolai fokon —, hogy a tanulók spontán automatizmussal tudják kiemelni az elemzendő művek lényeges jegyeit, mivel a megismerés és az elemző értékelés náluk szinte minden esetben egyidejűleg történik.

A nem módszeresen végzett elemzés azzal a beláthatatlan veszéllyel jár, hogy akár felületességével, akár az agyonelemzés részletekbevesző túlhajtottságával, megfosztja a tanulókat az irodalomoktatás legfőbb céljának elérésétől, az esztétikai élménytől és az önálló kritikai készség megszerzésétől.

Bármilyen vázlatosan érintettük is e két fejezet jelentőségét, a kettő egybevetéséből nyilvánvaló, hogy NAGY SÁNDOR alapvetése egy határozottan körülhatárolt dialektikus ismeretelméleti felfogás differenciált alkalmazása a didaktikában. Differenciált, tehát nem egyszerű áttétele az ismeretelméleti tételeknek, hanem azoknak elemi bontása is, amint azt az elemző munka induktív gyűrűinek felfejtése mutatja. Ha ebből a szempontból a többi, az oktatási folyamat szerkezetével foglalkozó fejezeteket is megvizsgálunk, az tűnné ki, hogy valósággal egy alkalmazott dialektikus ismeretelméleti rendszer bontakozik ki, mely visszafordítva a didaktikai gyakorlatból a filozófia nyelvére, nem egyszer mond eredetit, alaptételek árnyalt kifejtését. Ha pedig ezt kimondhatjuk, akkor egyben azt is kimondtuk, hogy NAGY SÁNDOR doktori értekezése szaktudományának önálló továbbfejlesztése, melynek nem egy részletmegállapítása részben filozófiaiilag általánosítható; illetve aktív segítséget ad az oktató munkának, tehát gyakorlatilag alkalmazható.

Befejezésül legyen szabad néhány aggályunknak is hangot adni:

1. Fentebb méltattuk NAGY SÁNDOR didaktikai felfogásának következetes dialektikus ismeretelméleti jellegét. Most azonban arra szeretnénk rámutatni, hogy — talán a reformpedagógia empirikus pszichológiai jellegétől elfordulva — a didaktika lélektani vonatkozásaival a kelletnél kevesebbet foglalkozik. Az oktatási folyamat, felfogásunk szerint, elválaszthatatlan a tanulási folyamattól s a didaktika nemcsak alkalmazott ismeretelmélet, hanem alkalmazott lélektan is. Az ezzel való foglalkozás annál is inkább gyümölcsözőnek ígérkezik, mivel most folyik világszerte a polgári pszichológiának (FREUDTÓL és ADLERTÓL JUNGIG HATÓ) PAVLOV-i kritikája s a PAVLOV-i elméleten alapuló lélektani vizsgálatok már tisztárd eredményekre vezettek.

2. Történeti áttekintésének hazai részében az általános helyzetkép és

NAGY LÁSZLÓ valamint FINÁCZY ERNŐ didaktikai felfogásának ismertetése mellett még néhány jelenség behatóbb tárgyalására lett volna szükség. Nem látjuk indokoltnak IMRE SÁNDOR pedagógiai felfogásának ilyen fokú leszűkítését. IMRE SÁNDOR pedagógiai nézeteinek bizonyos fokú kisugárzása ma is tart, éppen e pedagógusunknak az ellenforradalmi korszakhoz képest haladó nézetei okán (a közösségi nevelés eszménye, a nemzeti közösség és az egyetemes emberiség korrelációja, stb.) s nem ártana rámutatni arra, hogy ezen a réven milyen sok tőle származó nacionalista eszme él még ma is a nevelők köztudatában. Nem IMRE SÁNDOR pedagógiájának extenzív bírálatát kérem számon NAGY Sándortól, hanem annak kimutatását, hogy IMRE SÁNDOR pedagógiai nacionalizmusa éppen a didaktikai gyakorlatban lepleződhet le a leghatékonyabban. Nem értek azzal sem egyet, hogy KARÁCSONY SÁNDORNak a svájci pedagógiai iskola tanításain alapuló, egészében eklektikus didaktikai felfogásával, mely még a felszabadulás után is széles nevelői körökben hatott, nem foglalkozik: talán egyetlen magyar pedagógiai felfogáson sem lehet világosabban kimutatni azt, hogy a helytelen filozófiai alapvetés a mégoly szuggesztív nevelői gyakorlatot is mennyire hatástalanítja s hogy másfelől az eklektikus kozmopolitizmus és a sovén nacionalizmus milyen elválaszthatatlan s megtévesztő egységben jelentkezhet. Hiányolom TETTAMENTI BÉLA rendkívül inspiratív nézeteinek feldolgozását (annál is inkább, mivel ő maga sohasem jutott el a rendszeralkotáshoz) s a külön utakon járó VINCZE LÁSZLÓ nézeteivel legalább a polemikus regisztrálást. A magyar pedagógiai irodalom egészében sem túlságosan nagy, s didaktika elmélete pedig különösen szegényes, e téren tehát a relatív teljességre való törekvés sem terhelte volna meg túlságosan egy ilyen tanulmány volumenét. Itt vetem fel — nem csak NAGY SÁNDOR számára —, hogy itt volna az ideje a felszabadulás előtti pedagógiai intézményeknek (elsősorban a gyakorló gimnázium és a hajdani Mária Terézia téri pedagógium) didaktikai hagyományát felmérni: ezekből az intézményekből sokszor több hatás sugárzott ki, mint egy-egy elméletíró műveiből.

3. Amilyen behatóan és alaposan foglalkozik a tanulmány szerzője a szovjet pedagógiai elmélet és gyakorlat előtti polgári pedagógiai felfogásokkal, olyan mostohán bánt a második világháború utáni polgári pedagógiai felfogás kialakulásával. Olyan művek, mint H. H. STOLDT „Die pädagogische Krise der Gegenwart — Ihr Wesen und ihre Überwindung” (1959), a hírhedt HYLLA—WRINKLE-féle kézikönyv, „Die Schulen in Westeuropa” (1956), K. BARTHEL „Über exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht” című részlettanulmánya (1956), vagy akár a königswinteri angol—német pedagógiai konferencia referátumai (Bildung und Erziehung, 1955) elegendő alapot szolgáltatottak volna ahhoz, hogy ugyanolyan frappáns kritikai ismertetést adjon a didaktika nyugati alakulásáról, mint amilyen tömör és meggyőző történeti áttekintést adott a mai helyzet előzményeiről.

NAGY SÁNDOR művének tárgyválasztása időszerű, módszere a marxizmus-leninizmus alapján áll, eredményei önállóak, műve úttörő jelentőségű alkotása a magyar pedagógiai szakirodalomnak és alkalmas arra is, hogy a nevelői gyakorlatnak közvetlen segítséget adjon. Kifogásaink nem a műben foglaltakat vitatják, hanem a mű gazdagítását, kiegészítését célozzák csupán. Ezért tisztelettel javaslom a Bíráló Bizottságnak, hogy NAGY SÁNDOR munkáját elfogadásra ajánlja a Tudományos Minősítő Bizottságnak. Én a magam részéről feltétlenül alkalmasnak tartom művét arra, hogy ennek alapján elnyerje a pedagógiai tudományok doktora megtisztelő fokozatát.

A tárgy fontosságát felesleges bizonyítani. A marxista, s kivált a szovjet pedagógia helyreállította a didaktikának a századforduló reform-irányzatai által megingatott tekintélyét és megmutatta az irányt, amelyben túlhaladva korábbi korlátait a szocialista kultúra kialakításának fontos eszköze lehet. A szerző kétségtelen érdeme, hogy témaválasztásával a didaktika alapvető kérdését ragadja meg: az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek és történeti előzményeik elemzése során tulajdonképpen a folyamat lényegét, nevelésügyünk fejlesztésében betöltött — vagy betöltendő — jelentős szerepét mutatja be.

A mű két szerkezetileg különválasztott, de tartalmilag szorosan összefüggő részből áll. Az első a korszerű tudományos nyelvhasználatban oktatási folyamat néven összefoglalt fogalomkör egyes mozzanatainak történeti kialakulását vizsgálja a neveléstudomány kiemelkedő képviselőinek, illetve — korunkhoz közelítve némileg bővebben — főbb irányzatainak külföldi és hazai példáin. A második a ma nálunk (és általában a szocializmust építő országokban) aktuális problematikát tárja fel, támaszkodva a szakirodalom — benne a szerző eddigi munkássága — eredményeire és oktatási gyakorlatunk tapasztalataira. Mindkét részben sok az új, jelentős megállapítás; mint a téma marxista alapozású és rendszeres kifejtése, a mű szakirodalmunkban az elsőség igényével léphet fel.

Történész lévén, elsősorban azt tekinthetném feladatommak, hogy a mű első — a történeti előzményeket tárgyaló — részét tárgyaljam, legalábbis onnan induljak el. Mégis inkább a másodikkal kezdem, egyrészt, mert mint gyakorló pedagógus, ennek mondanivalóját tekintem fontosabbnak, másrészt mert az itt kifejtett álláspont sokban meghatározza a szerzőnek a történeti előzményekről formált nézeteit és ott alkalmazott értékrendszerét.

Mindenekelőtt azt emelném ki, amit a szerző a mű címében is hangsúlyoz és több helyen különböző oldalakról megvilágít: az oktatás — folyamat, amelynek részei, szerkezeti elemei szerves egységet alkotnak; az oktatás mindenkor céljától meghatározott rendben következő mozzanatok egymással nem merev, hanem dialektikus összefüggésben állnak; helyes alkalmazásuk diák és tanító együttes munkájának eredményeképpen korszerű: cselekvőképes (teljesítményképes) tudáshoz vezet. Ez az álláspont és az oktatás lényegéről adott definíció (242.) egyszerre, helyesen hárítja el az iskola, vagy általában az oktatás tervszerű, irányított, rendszeres munkáját lebecsülő, azt valami gyermeki spontaneitásból feloldó (végső soron a műveltség tartalmát kockára tevő); valamint az effajta túlzásokat ellenhatásként kiváltó, a tanuló szerepét egyszerű befogadásként értett tanulásra redukáló, az oktatás menetét merev formákba szorító (végeredményben szintén a műveltség tartalmát, főként pedig önálló továbbfejlesztésének lehetőségét veszélyeztető) nézeteket és módszereket. Jellemző, s a mű idekapcsolódó részein, az oktatási folyamat mozzanatainak konkrét elemzésén is mintegy középponti gondolatként kísérelhető végig a törekvés: kiemelni, kimunkálni azokat az elvi — módszertani szempontokat, amelyek a pedagógus tevékenységének korszerűsítésében döntő fontosságúak lehetnek, túl a tanított anyag tartalmi korszerűségén a feldolgozás módja, mélysége, a diák tudásának megalapozása tekintetében. Ilyen vonatkozásban is helyénvalónak tartom aláhúzni a megállapítások fontosságát, amelyeket a szerző a tudományos és az iskolai ismeretszerzés azonos és eltérő vonásaival kapcsolatban tesz. (Úgy gondolom, ezzel a kérdéskörrel kapcsolatban tanulása-

gos további kutatásokat lehetne végezni olyan vonatkozásban, mint a „tudományosság”-nak az oktatómunka különböző fokain kimutatható kívánalma és ennek konkrét értelmezése, továbbá az iskolai és közéleti követelmények értelmében vett tudományosság — ennek olyan ismérvei, mint szakszerűség, világnézeti megalapozottság, új iránti fogékonyság, ill. új ismeretek szerzésére, kialakítására irányuló készség, stb. — és a korszerű általános műveltség követelményei, ezek várható visszahatása a tudományosságról formált elképzelések és a tudományos gyakorlat fejlődésére. Ez természetesen nem ennek a könyvnek, nem is egy könyvnek a feladata. Sokoldalú, mélyreható tanulmányozást kívánó feladat. Itt csak azért említem, hogy jelezzem: milyen messze vezető, kultúránk egésze szempontjából alapvetően fontos problémák kapcsolhatók a most tárgyalt mű kérdésfeltevéséhez.)

Az oktatási folyamat összetevőire vonatkozó megállapítások közül, amelyeket összességükben fontosnak tartok, az iménti összefüggésben külön kiemelendőnek vélem az elemzés és az alkalmazás fontosságáról mondottakat. Mindkettőnek igazi jelentősége akkor emelkedik ki, ha szerepüket nem a már meglevő teljesítményképes tudás (minden tudományos ismeretszerzés feltétele), hanem az ahhoz vezető út követelményei, az oktatásnak fejlődés — és nevelés lélektani szempontból szigorúan megszabott lehetőségei oldaláról tekintjük. Ebben a korszerűség szempontjából döntő fontosságú összefüggésben, a teljesítményképes tudáshoz vezető út kimunkálása tekintetében helyeznék különös súlyt egyes olyan vonatkozásokra is, mint az oktatás motiválásának, benne a diák érdeklődése — érdekeltisége — felébresztésének és ébrentartásának egész bonyolult kérdésköre, amelyet a szerző, mint az oktatási folyamat általános szerkezetén kívülesőt nem tárgyal részletesen, de jelentőségét aláhúzza. Nyilván csupán a tárgy szigorúan pontos — néhol talán túlságosan szigorú — tematikai körülhatárolásának a következménye, hogy ez az oktatási folyamat egészének eredményessége, lélektani alátámasztása tekintetében oly fontos mozzanat nem részesül külön elemzésben. Úgy vélem, a szerző felfogásától nem térne el a kíváncsi, hogy a tárgyalás valamivel bővebben térjen ki erre a vonatkozásra, utalva esetleg a további tisztáznivalókra, s ezek fontosságára a motiválás fogalomkörét és alkalmazásának tárgyanként eltérő lehetőségeit illetően.

Bár a szerző hangsúlyozza, hogy megállapításainak tárgyi alapijául az ún. közismereti tárgyak oktatási tapasztalata szolgál, felhívja a figyelmet az oktatás gyakorlatának, s vele a didaktika fogalomkörének napjainkban érvényesülő „kiterjeszkedés”-ére. A mű értékes része az a dolog természete szerint vázlatos és inkább kérdéseket felvető fejezet, amely a termelő munka elemzésébe való bevezetés eddigi kísérletei során az oktatási folyamat e téren jelentkező sajátosságaira, illetőleg az ezek feltárását célzó jövőbeli munkálatok fontosságára utal.

Elismeréssel említhetjük a szerző kiváló rendszerező készségét és azt az igen hangsúlyosan, műve egészében érvényesített törekvését; hogy ne csupán tárgyának részeit foglalja világosan áttekinthető, logikai összefüggéseiket kifejező egységbe, hanem az egészet beállítsa a pedagógia tudományának és azzal együtt a felépítményi jellegű társadalmi tudományok összességének megfelelő helyére. Az a helyes elvi álláspont vezet, hogy a nevelés (illetőleg a vele foglalkozó tudomány) célja és rendszere a társadalmi rend függvénye; ennek változásai szükségképpen vezetnek változásokra — alapvető változás esetén lényegi átalakulásra — abban is.

Ennek az állásfoglalásnak logikus következménye az az elv, hogy a nevelés (vele az oktatás-képzés) céljának meghatározásánál a társadalmi rend szükséglete, fejlődési iránya, világnézeti követelménye a döntő. További logikus — és nézetem szerint helytálló — következtetés: a pedagógia s ezen belül a didaktika célrendszerének meghatározásánál világnézeti, tehát filozófiai alapozásra, kiindulásra van szükség. További tennivaló — s a szerző nyomatékosan hangsúlyozza ennek fontosságát — megállapítani azokat a sajátos összefüggéseket, amelyek a nevelés-oktatás folyamatát, a cél megvalósítását objektív törvényszerűség erejével meghatározzák. E törvényszerűségek működésének, sőt működésbe lépésük feltételeinek megállapítása szempontjából kell igen nagy jelentőséget tulajdonítanunk egyes rokontudományok — így az általános lélektan s kivált a fejlődés- ill. neveléslélektan — eredményeinek. (Ez utóbbiak fontosságára a szerző több helyen utal. Álláspontjának lényegi helyességét elismerve megemlítem, hogy nézetem szerint némely vonatkozásban — így a már érintett motiválás kérdéseiben, annak a rögzítésre gyakorolt kihatását is tekintve, valamint általában az oktatási folyamat elemeinek egymásközi összefüggéseit vizsgálva — a lélektani mozzanatok szerepének némileg több figyelmet lehetne szentelni, ismételtem: nem mint közvetlenül a célt, hanem mint a feltételeket meghatározó elemeknek, amelyek azonban ilyen összefüggésben a *pedagógiai* célmegállapításban esetenként meghatározó fontosságot nyerhetnek.)

Rátérve a történeti előzményeket tárgyaló részre, mindenekelőtt azt a gondos elemzőmunkát kell kiemelni, amellyel a szerző COMENIUSTól ROUSSEAU-
és PESTALOZZIN át napjainkig haladva, a pedagógia kiemelkedő képviselőinek, ill. fő irányzatainak didaktikai vonatkozású megállapításaiból kihámozza és az esetleg hozzájuk tapadt félreértésekből, félremagyarázásoktól megtisztítja a tudományos didaktika kialakulása szempontjából fontos, a maguk korában új és előremutató mozzanatokat. Nagy körültekintéssel végzi ezt a munkát, egyaránt elutasítva minden korszerűtlenül felszínes értékelést, elhatárolván álláspontját a sommázóan elítélő kritika és a vulgárisan aktualizáló, múltbeli értékeket kritikátlanul felnagyító előd-keresés torzításaitól. Nem mulasztja el, hogy kiemelje mindazt, ami a maga idején, ha töredékesen is, a haladás irányába esett; ugyanúgy azt sem, hogy — bár többnyire nagyon választékos fogalmazásban — rámutasson a hibás, haladásgátló nézetekre s azok társadalmi alapjaira. Megállapításaival így általában egyetérthetünk, amennyiben a történeti részt úgy fogjuk fel, mint az oktatási folyamatra ill. annak összetevőire vonatkozó *nézetek*, vélemények, felfogások tudománytörténeti vagy eszmetörténeti áttekintését. Ilyen értelemben a mű e része kezdeményező, mondhatni úttörő jelentőségű. Részben talán éppen ezzel — a kezdeményezés nehézségeivel — magyarázható egy módszerbeli, eljárásbeli (megítélésem szerint nem a tárgy felfogásából eredő) fogyatéka, az ugyanis, hogy bár utal a vizsgált irányzatok didaktikai természetű megállapításainak helyére pedagógiájuk rendszerében, a rendszernek az egyes nézetek súlyát meghatározó szerepe a tárgyalás érintő — utalásos — jellege miatt némileg elmosódik. Ezzel a hiányossággal függ össze az is, hogy bár gyakran találunk pregnáns hivatkozásokat valamely nézet, vagy irányzat társadalmi alapjaira, az összefüggést csak az olyan olvasó szemében vélhetjük igazoltnak, aki meglehetősen tájékozott a tárgyalta korszak általános történetében, felépítményi jelenségeinek, nevelési viszonyainak, filozófiai-, világnézeti áramlatainak tényeiben. Ilyenféle hiányérzetünk támad, amikor némileg konkrétabban óhajtánánk olvasni a COMENIUS didaktikájában megjelenő minőségileg új szempontoknak és az ő

korában még csak csírázó kapitalista viszonyoknak, illetve az ezeknek megfelelő s akkor időszerű, előremutató ismeretelméleti rendszereknek belső összefüggéseiről. Még akkor inkább, ha HERBART egyes — utódainak torzításaitól helyesen megkülönböztetett és több vonatkozásban haladónak, helyes elemeket tartalmazónak felfogott — didaktikai nézeteit egészükben konzervatív, reakciós nevelési céljainak összefüggésében vizsgálva, a kettő közös bázisát próbáljuk kitapogatni. Úgy hisszük, az összefüggések nem sokkal részletesebb, de teljesebb megvilágítása (több tekintettel a most csupán utalásokban érintett neveléstörténeti és általános történeti háttérre) segítene eloszlatni a helyenként feltámadó hiányérzetet és növelné a történeti rész amúgyis értékes megállapításainak hatósugarát.

Itt említek egy olyan problémát, amely általános vonatkozásai miatt átutalható az elvi alapozás kategóriájába: jó volna pontosabb fogalmazásban, s talán némileg differenciáltabban szólni a pedagógiai céloknak az alap — felépítmény (ideológia) kölcsönhatásának keretében vizsgált meghatározottságáról. Figyelemre méltó és lényegileg — úgy gondolom — helytálló az a megállapítás, hogy a pedagógiai cél közvetlenül tükrözi az alapon végbemenő változásokat (226. és másutt); megfontolandónak vélem azonban a fogalmazás kirekesztő élességét: lehetségesnek, sőt valószínűnek tartom, hogy a pedagógiai cél (nevelési cél) egyéb hasonló természetű ideológiai elemekkel együtt, részben éppen azok — így mindenekelőtt világnézeti — filozófiai mozzanatok — közvetítésével tükrözi az alapon végbemenő változásokat és fejezi ki a társadalmi fejlődés további szükségleteit. Kíváncsi élesem különböztetést tenni a kapitalista alap és a szocialista alap célmeghatározó szerepe közt, tekintettel nem csupán jellegük különbségére, hanem kifejlődésük ismerten különböző körülményeire is. Semmikép sem látszik kielégítőnek az a — különben helyes felismerést kifejezni törekvő — fogalmazás, amely szerint „Progresszív álláspontok esetében az oktatásra vonatkozó felfogás mintegy elébemeny a beálló történelmi szükségyszerűségnek” (226.); a hivatkozott esetekben — COMENIUS-NÁL, PESTALOZZINÁL — a haladó eszme éppen a „beálló szükségyszerűség” erejével nő ki a már megindult fejlődésből. Itt inkább arról lehet szó, hogy a tőkés alap a feudalizmusban indul fejlődésnek s már ekkor — jóval kibontakozása, a tőkés viszonyok általánosulása előtt — megteremtí s győzelmét elősegítő ideológiát, vele a nevelésre vonatkozó újszerű elgondolásokat. A szocialista alap fejlődésének eltérő körülményeiből következően — mint ismeretes — az ideológiai tükrözés problémáját némileg másként kell megközelítenünk: a szocialista forradalom győzelme előtt az új alap nem alakul ki, de feltételei — egyes feltételei — kialakulásának meghatározó szerepük van az ideológia (benne a nevelésre vonatkozó új elképzelések csírái) fejlődésére; a forradalom győzelme után az alap kibontakozását segíti az ideológia, vele a nevelés új elmélete és gyakorlata. Itt viszont a fejlődés jellegéből, az ideológia magasabbrendűségéből, a politikai tudatosság magasabb fokából következik, hogy a nevelési cél újszerű meghatározásában a társadalmi haladás objektív törvényszerűségei fejeződnek ki — szükségképpen olyan formában, amilyenben azokat legteljesebben a marxista filozófia mutatja ki. — Úgy hiszem ez a gondolatmenet lényeges pontjaiban egybeesik a szerzőével; amennyiben igen, akkor csupán arról van szó, hogy a mű idevágó fogalmazásainak pontosabbá tételével hársítuk el az esetleg félreértést okozó mozzanatok.

Néhány részben elvi, részben módszertani megjegyzést szeretnék tenni, kevésbé vitatva velük a mű egyes megállapításait, mint inkább arra törekedve,

hogy a lényegi mondanivalójának útjában álló akadályokat segítsék elhárítani. A munka egyik erénye az éles fogalmi, tematikai körülhatároltság. Ez néha, úgy érzem, túlságosan éles, olykor merevséget eredményez, korlátozza a mondanivaló súlyának érzékeltetését. Formai tekintetben ez a szakma nyelvének, szakkifejezéseinek túlságosan szakszerű használatában mutatkozik: a szakember érti, a nem-kutató pedagógusok zöme nehezen rágja át magát rajta. A szakszerűség okozta nehézkességet növeli az írásmód rendkívüli tömörsége és gondolati zsúfoltsága. Jó volna ezen némileg enyhíteni, éppen a fontos megállapítások szélesebb publicitása érdekében.

A tematikai értelemben vett szakszerűség, az ebből eredő éles körülhatároltság túlzásának tekintem, hogy a szerző olyankor is tartózkodik a szorosan vett tárgyán kívüleső kérdések ismertetésétől, amikor az a tárgy valamely vonatkozásának teljesebb, mélyrehatóbb megértése céljából — mint erre különben csaknem minden esetben utal — kívánatos volna. Ilyen hiányérzetet hagyó utalások többször találhatók a pedagógia (didaktika) és a lélektan egyes érintkező területeivel kapcsolatos megállapításoknál. (Motiválás, rögzítés lélektani feltételei, stb.) Úgy vélem, ilyen esetekben nem tekinthető átfedésnek vagy az illetékesség túllépésének, ha akár az egyik, akár a másik tudomány szempontjából jelezzük, sőt kifejtjük nézeteinket, — az egyszerű utalásnál valamelyest bővebb tárgyalás mindenestre kívánatosnak látszik.

Nyilván a túlságosan éles fogalmi — tematikai körülhatárolás következménye, hogy a szerző olykor lemond olyan utalások bővebb kifejtéséről is, amelyek lényeges mondanivalójának pontosabb megértését szolgálnák, de az oktatás tartalmára vonatkozván, a didaktika egy más ágának, például a tanterv-elméletnek a kutatási körébe esnek. Ilyesmit érzek, amikor a mű igen fontos pontján a „tantervi anyag valódi értelmének keresése” követelményéről szól, közelebbi tartalmi meghatározás és módszeres eligazítás nélkül. (394.) Bizonyára ilyenféle okokból mellőzi az egyszerű utalásnál valamivel bővebb és konkrétabb megállapításokat a tananyag válogatásának, súlyozásának szempontjaira olyankor, amikor az — a világnézeti nevelésnek az oktatásban történő megalapozásával kapcsolatban — kézenfekvő, sőt kívánatos volna. Így némileg az esetlegesség benyomását keltik és sokat veszítenek erejükből azok a különben igen fontos észrevételek, amelyeket az oktatási folyamat egyes részeinek, azok összefüggéseinek tárgyalása során inkább utalásképpen tesz a dialektikus materialista szemléletmód kialakításának lehetséges (de kimunkálandó) fogódzóiról.

Terminológiai problémát s bizonyos mértékig fogalmi túlélezést érzek a „módszer” leszűkített értelmezésében. A műben ez az oktatásban használatos eljárások gyűjtőneve, ami megfelel pedagógiai szakirodalmunk szóhasználatának, de nem egészen felel meg annak a jóval tágabb értelmezésnek, ahogyan a „módszer” kifejezést (és összetételét, a módszertant) a társadalomtudományok több más területén használni szokás. Ebben a tágabb értelmezésben kétségkívül kissé összemossódik az „út és mód” COMENIUS-nál még egységes és egybefolyó, később, — mint a szerző szépen kifejti — mindinkább differenciálódó fogalma. A magam részéről helyesnek tartom, ha a modern pedagógiában megkülönböztetjük az „út” (ez tulajdonképpen az oktatási-nevelési folyamat) és a „mód” fogalmát, amely esetben az utóbbi nyilván az „eszköz”, „eljárási mód” értelmet kapja. Azonban ezt célszerűbbnek vélném más szakkifejezéssel jelölni a „módszer” helyett, tekintettel a félre-

értés lehetőségére az elnevezésnek a pedagógia úttörőinél, s egyes társadalomtudományok mai szóhasználatában előforduló tágabb értelmezése miatt.

Egyes kisebb — inkább lektori természetű — észrevételeimet a disszertáció szerzőjével közlöm. Ezek a mű egészét és lényegi megállapításait már nem érintik. Az imént elsorolt kritikai természetű megjegyzések is első sorban azt a célt szolgálják, hogy megkönnyítsék a könyv értékes mondani-valójának érvényesülését.

A könyvet szakirodalmunk jelentős gyarapodásának tartom, szerzőjének a „pedagógiai tudományok doktora” fokozat megítélését javaslom.

Szarka József:

Az opponens mindenekelőtt örömét fejezi ki afelett, hogy a hazai marxista pedagógia nagyigényű és magas tudományos színvonalú munkával gyarapodott. NAGY SÁNDOR professzor doktori értekezése folytatása és bizonyos értelemben betetőzése annak a mindenképpen tiszteletre méltó alkotó munkának, joggal mondhatjuk, életműnek, melynek fő állomásait az 1953-ban megjelent A tanítási óra felépítése és elemzése c. munkája, A didaktika alapjai c. kandidátusi értekezése (megjelent 1956-ban), Didaktika c. tanítóképző intézeti segédkönyve (1958), végül Az oktatás elmélete c. egyetemi tankönyve (1960) jelzik.

Ezekből a művekből, valamint az előttünk levő munkából kirajzolód-nak a hazai marxista szemléletű didaktika úttörőjének és kiváló művelőjének tudósi vonásai: széleskörű anyagismerete, mélyreható elemzőkészsége, alapos marxista filozófiai iskolázottsága, pedagógiai alkotóképessége.

A szerző témaválasztása a didaktika alapvető, világnézeti szempontból pedig különösen is jelentős problémájára, az oktatási folyamat lényegére és szerkezetére irányul. Már a témaválasztásból is kitűnik — a továbbiakban igazolni törekszünk azt is, hogy nemcsak abból tűnik ki — hogy a jelöltet a téma ideológiai, világnézeti, szűkebb értelemben vett szakmai vonatkozásai egyaránt foglalkoztatják. Nem riad vissza attól, hogy bonyolult folyamatokat vegyen bonckés alá, s ebben a munkában biztos ítéletű szakembernek bizonyul.

Az oktatási folyamat törvényszerűségeinek és szerkezetének vizsgálata azonban nemcsak teoretikus érdekű, hanem jelentős gyakorlati haszna is van, amennyiben „az oktatás „menetének” elvszerű rendje a tantervi anyag aktív feldolgozásának és nevelő hatásának legfőbb biztosítója, s ugyanakkor a szervezési és metodikai kérdések legfőbb szabályozó tényezője”. (1. l.)

A témaválasztás gyakorlati vonatkozásaihoz tartozik az a körülmény, hogy az oktatási gyakorlatban, a pedagógiai köztudatban ma is megvannak és hatnak az oktatás formális fokozataival kapcsolatos metafizikus felfogás maradványai. Ahhoz, hogy meggyőzően lehessen igazolni azt a többletet, azt a minőségi újat, amelyet a dialektikus materializmus talaján álló didaktika az oktatási folyamat lényegét és szerkezetét illetően hozott, szükség volt a kérdés történeti áttekintésére, a téma genetikus elemzésére. Ezért foglalnak el jelentős helyet a disszertáció egész első fejezetében a probléma-történeti részek.

A szerzőnek szembe kellett néznie azzal a jelentős tudományelméleti problémával, mely a „hogyan tanítsunk”, azaz a módszer globális és differen-

ciált felfogásával kapcsolatos. E „szembenezés” eredménye az a jelentős felismerés, mely szerint az oktatási folyamat elvszerű rendjének elvi megkülönböztetése e folyamat szervezeti és metodikai kérdéseitől megkezdődött ugyan a polgári pedagógiában, de „igazán tudatossá és elvileg is jelentőssé csak a marxista bázisú didaktikában vált. Csak marxista filozófiai alapon lehet ugyanis teljesen megérteni, hogy „az oktatás lefolyásának elvszerű rendje, a tanítás tartalmának feldolgozásában feltárható törvényszerűségek jelentik mindenekelőtt azt a kapcsolatot, mely a didaktikát a maga világnézeti-filozófiai bázisával összeköti”. (4. l.) Ehhez kapcsolódik egy másik nagyfőntosságú tétel: „az oktatás folyamatának elvszerű rendje szubsztanciális jellegű, míg a szervezési és metodikai kérdések bizonyos mértékben akcidentálisak”. (Uo.)

Rendkívül termékeny s további vizsgálatokra ösztönző az a megállapítása, hogy a pedagógiai folyamat differenciálódásáért s ennek következtében a didaktikai kérdések körülhatároltabb felvetődéséért bizonyos árat kellett fizetni, s ez az ár a nevelés és oktatás kérdéseinek szétválása. (Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy ez a szétválasztás olyan „eredményesen” alakult, hogy most az összeillesztés feladata, pontosabban a nevelés és az oktatás szerves egységének megteremtése mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban meglehetősen nagy gondot okoz.)

Már a bevezetésben meggyőzőek azok az utalások, s később, a történeti fejezetben azok a részletesebb elemzések, melyek bemutatják, hogy a XIX. és a XX. század fordulóján, „a gyermek századának” beköszöntésével, a „Pädagogik vom Kinde aus” jelszavának, a polgári reformpedagógiai irányzatok térhódításával párhuzamosan, illetőleg annak következményeként hogyan szorult vissza a neveléstudományban a didaktika, hogy átadja helyét a „pedagógiai technika” gyűjtőfogalmának. Ez azt jelentette, hogy az oktatás menetének kérdése a módszer fogalmának korábbi globális állapotába süllyedt vissza. Ez a jelenség összefügg azzal a körülménnyel is, hogy a pedagógiának a filozófiától való szabadulási törekvése a XX. században arra vezetett, hogy egyoldalúan lélektani álláspontok függvényévé vált, s ezzel az oktatás lefolyásának szerkezetét teljesen feloldották. „Csak a dialektikus materialista világnézeten felépülő pedagógiában vált lehetségessé, hogy a didaktika a neveléstudomány egészén belül a maga rehabilitálását megkapja, s vált ugyanakkor szükségessé, hogy az oktatás folyamatára vonatkozó elvi álláspontot ennek a tudományos világnézetnek alapján megkezdjék kimunkálni.” (8—9. l.)

Teljes mértékben egyet értünk a szerzővel abban, hogy a disszertáció témája mind elméleti, mind gyakorlati szempontból jelentős. „Elméletileg azért, mert didaktikai viszonylatban a dialektikus materialista világnézet egyik fő hatási iránya éppen az oktatási folyamatra vonatkozó álláspont; gyakorlatilag azért, mert ez az álláspont, ha eléggé differenciáltan kifejtett, lehetővé teszi az oktatási munka alkotó tervezését, és megszabadítja az iskolai gyakorlatot a formalizmus, a sablon, a rutin-munka sokféle maradványától.” (uo.)

Azért időztünk viszonylag hosszabb ideig az egyébként nem terjedelmes, de rendkívül tartalmas, tömör bevezetőnél, s ennek is a témaválasztásra vonatkozó megállapításainál, mert alapvető tételeket tartalmaz. E tételek részletes kifejtését és indokolását a munkában később megtaláljuk.

Ami a kutatási módszereket illeti, fő kutatási módszere a megfigyelés volt, mégpedig ennek két sajátos változata: a párhuzamos megfigyelés, vala-

mint „a kísérletbe áthajló megfigyelés”. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a megfelelő előzményekre épülő, de egyénien variált és alkalmazott módszerek alkalmasnak bizonyultak a szóbanforgó pedagógiai jelenségek vizsgálatára.

E módszerek lehetőséget adtak arra, hogy részben konkrét anyag elemzésével jusson el az elméleti általánosítások szintjéig. Megelégedéssel konstathatjuk, hogy a szerző eleget tesz az önmaga által megfogalmazott és támasztott metodikai követelményeknek, „hitvallásnak”, tényanyagait — méghozzá nem is csipetnyit — megfelelő szintű elemzésnek veti alá. S ezzel is sikerült megközelítenie azt a, csak a legigényesebb kutatók által kitűzött feladatot, mely a pedagógia saját törvényszerűségeinek feltárására való törekvésben jelentkezik.

*

A disszertáció elvileg megnyugtatóan indokolt *I. fejezete* a kérdés történeti alakulásával foglalkozik. S miként a bevezetőben írja — s ahogy ilyen igényű munka ezt meg is kívánja — nem másodkézből veszi az irodalmat, hanem a nagy pedagógiai elmélkedők legjellegzetesebb fő műveit konkrét elemzésnek veti alá.

A történeti áttekintés a Comeniustól napjainkig tartó fejlődési szakaszt fogja át, reprezentatív képviselőinek és irányzatainak állásfoglalásait elemzi. A klasszikusok közül Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Usinszkij, továbbá Willmann, Lay, Dewey, Kerschensteiner nézeteivel foglalkozik részletesebben. Ezután kerül sor a szovjet didaktika áttekintésére. E fejezetben kerülnek feldolgozásra Nagy Lászlónak és Finácz Ernőnek az oktatás folyamatára vonatkozó tanításai. A fejezetet a felszabadulás utáni fejlődés rajza zárja le.

Csábító lenne e fejezet tartalmát részletesen ismertetni. E lehetőség hiányában mindössze néhány jellemző vonást szeretnénk kiemelni. Problémátörténeti vonatkozásai Nagy Sándor professzor korábbi munkáinak is vannak. Szemmel látható, hogy ezekben a munkákban rakta le ennek a fejezetnek az alapjait. Jelen disszertáció azonban lényegesen kiszélesíti, elmélyíti, rendszerezi ezt a problematikát.

Nagy fontosságú az a tétel, melyben a szerző leszögezi, hogy az oktatás menetének meghatározása, valamint az oktatás módszerei szoros összefüggésben vannak a tartalommal, ez pedig a nevelés céljával. Viszont az oktatás szerkezeti és metodikai kérdései nem közvetlenül, hanem a cél és a tartalom közvetítésén keresztül függnék össze az alaphoz bekövetkezett változásokkal.

A szerzőnek tehát — ennek a bonyolult és finom áttételrendszernek megfelelően — finom és mélyreható elemzések segítségével kellett kimutatnia, hogy az oktatás folyamata végső soron összefügg a társadalmi formációban bekövetkezett változásokkal. Ezt az igényes tudományos feladatot általában sikeresen oldja meg, bár éppen ezen a ponton helyenként némi hiányérzetet is kelt. Ez a hiányérzet nem azért keletkezik, mintha nem vennénk tudomásul és nem fogadnánk el, hogy az oktatás folyamatával kapcsolatos felfogásoknak bizonyos immanens mozgásuk is van, s ennek megfelelően „nem mindig hozhatók közvetlen kapcsolatba a társadalom mozgásának tényeivel”, hanem azért, mert e bonyolult kapcsolatrendszer nem mindegyik láncszeme szemléletes és plauzibilis. Rögtön hozzátesszük azonban, hogy e feladat

megoldásának az igénye csak maximális és talán túlfeszített követelmények alapján merül fel.

Meggyőző annak kimutatása, hogy Comeniusnál a módszer összefoglaló fogalomként szerepel, az utat és a módot együttesen jelenti. Szépen kidolgozott ennek a didaktikának, közelebbről Comeniusnak az ismeretszerzésre vonatkozó felfogása filozófiai alapjainak kimutatása. Ennek gyökerei Francis Bacon „empirikus” ismeretelméletére vezethetők vissza. Az ismeretszerzés induktív útjára való rátérés forradalmi didaktikai felismerést jelentett a megelőző századok skolasztikus-deduktív eljárásaival szemben. Nagy Sándor alapos tárgyi bizonyítékok alapján, magasfokú filozófiai elemzőkészséggel igazolja, hogy Comenius a maga korában nagyon is modern pedagógus, sőt, mi több, forradalmi újtó volt, de nincs szüksége arra, hogy modernizáljuk, s olyan eszméket tulajdonítsunk neki, amelyek nem voltak, de nem is lehettek sajátjai.

Érthető, hogy Rousseau — nem par excellence didaktikus — ebben a gondolatmenetben kevesebb helyet kap. Addig a nagyon lényeges megállapításig azonban viszonylag szűkszavú elemzése során is eljut a szerző, hogy Rousseau-nál a Comeniuséhoz képest gazdagabb tartalmú empirizmus talákozunk, s ez a többlet az öntevékenységből származik.

A didaktika fejlődésének következő történelmi jelentőségű láncszeme Pestalozzi tevékenysége. A szerző a gazdag Pestalozzi-irodalom megállapításaihoz képest is tud újat adni, s bizonyítani, hogy miért jelentett Pestalozzi munkássága fejlődést az oktatás menetére és szerkezetére vonatkozó felfogások alakulásának útján. A nevelélméleti érdeklődésű olvasó számára megragadó az a megállapítása, hogy Pestalozzi eljutott egy olyan nagy jelentőségű felismerésig, mely szerint az erkölcsi oktatást az erkölcsi tapasztalatokra kell építeni, jóllehet nem ismerhette fel e tényezők kölcsönös egymásra hatásának törvényszerűségét.

A Herbart-perben állást foglalni, Herbartot differenciáltan értékelni nem egyszerű dolog. A disszertáció érdemeit gyarapítja, hogy a szerző sikeresen birkózott meg ezzel a feladattal is. Kimutatja, ami Herbart munkásságában előrevivő (például az, hogy Herbart az oktatás lefolyásának törvényszerűségeit keresi és fogalmazza meg), s ezt elválasztja attól, ami felfogásában és munkásságában már a maga korában is túlhaladott, konzervatív vonásokat mutatott, s mindezt elkülöníti a Herbart-tanítványok és utódok torzításaitól. (A Herbart-didaktika negatív elemei: idealista filozófiai alapok, túlhaladott asszociációs lélektani bázis, a receptivitás előtérbe állítása.)

A munka nyeresége, hogy Willmannal részletesen foglalkozik (bár ilyen irányú kiemelése mintha nem lenne egészen indokolt), ugyanakkor kifogásoljuk Diesterweg mellőzését, s K. D. Usinszkij szűkszavú kezelését, annak nyugtázása mellett is, hogy Usinszkij munkásságával szovjet kutatók részletesen foglalkoztak.

A reformpedagógiai irányzatok képviselői közül Lay, Dewey és Kerschensztein munkássága, illetve az oktatás folyamatáról vallott felfogása került ismertetésre, s ami ennél több és öröndetesebb, marxista szemléletű bírálatra. Erről csak a legnagyobb elismerés hangján szólhatunk. Megjegyezzük azért, hogy szívesen olvastunk volna kissé részletesebben arról, milyen alapvető összefüggések mutathatók ki az imperializmus és a gyermekszempontú, a lélektani kiindulású pedagógia kialakulása és előretörése között.

A szovjet didaktika tömör áttekintése után következik a történeti fejezet egyik legértékesebb része: reprezentatív magyar didaktikusok tanításainak elemzése. Ebből az anyagból különösen is kiemelkedik Nagy László pedagógiájának az oktatás folyamatára vonatkozó mondanivalójának (s ezen keresztül kissé az egész Nagy László-életmű) úttörő jelentőségű értékelése. Nagy Sándor professzor a magyar marxista neveléstudomány egyik fájó, de leginkább kötelező adósságát törlesztette ezzel a feldolgozással. Megállapításai, értékelései, következtetései, a további kutatásokra vonatkozó irányjelzései alapvető fontosságúak. S ezzel elősegítette, hogy a haladó magyar pedagógia és pszichológia e nagyjának életműve — *mūtatis mutandis*, azaz kellő kritikai átszűrés mellett — neveléstudományunk és nevelési gyakorlatunk hatóerejévé váljék. A téma kifejtése folyamán többször került a szerző a marxista ítélőképeség kényes próbája elé. Itt hasonlóképpen és fokozott mértékben. Nagy László munkásságának pozitív oldalait ugyanis kézzel kellett kiemelni, s ezektől elválasztani azt, ami árnyoldala annak a hazai viszonylatban úttörő jelentőségű tettnek, melyet a didaktikai problematika lélektani szempontból való megragadása jellemez. A Nagy László-fejezetben minden megállapításnak súlya van, azok mindegyikéért (kellő előmunkálatok hiányában), hogy úgy mondjuk, a szerzőnek magának kellett a „felelősséget vállalnia”. A sikeres portrén kirajzolódnak a jelentékeny pedagógus rokonszenves vonásai, fundamentálisnak mondható felismerései: az érdeklődés szerepe az oktatásban, illetve az ismeret-elsajátításban, a lélektani szempont előtérbe kerülése, más szavakkal az életkori sajátosságok méltánylása, az ismeretek gyakorlati alkalmazásának jelentősége, a cselekvés szerepe. E portréval valószínű, hogy megvetette egy esedékes Nagy László-monográfia alapjait.

Jó és hasonlóképpen úttörő jelentőségű szolgálatot tett a szerző Fináczy-elemzésével.

A problémátörténeti fejezet utolsó részében a felszabadulás utáni fejlődés rövid áttekintését adja. Elmondhatjuk, hogy mind a periodizációban, mind az általános fejlődésrajzban, mind az egyes művek értékelésében biztonságos alapokat rakott le, s mindez értékes hozzájárulást jelent a korszak pedagógiájának összefoglaló értékeléséhez.

Mindent összevetve, már az első fejezet pregnánsan mutatja a disszertáció erényeit. A fejezetből a probléma történeti fejlődésének a szakirodalomban eddig ilyen mélységben és ilyen összefüggésben meg nem adott rajza bontakozik ki. Külön erőssége, mint említettük, egy monográfia csíráit vagy talán alapjait magában foglaló Nagy László-értékelés.

Mindezzel szemben a negatív oldalon vajmi keveset kell felsorakoztatnunk. A történeti folytonosság elhanyagolt vagy halványabban megrajzolt láncszemeit (Usinszkij, Diesterweg, Prohászka Lajos), egynémely lényeges összefüggés ábrázolásának szűkszavúságát, vagy éppen mellőzését, a formai, de nemcsak formai szempontból a nagyon hasznos összefoglalások megszerkesztésében mutatkozó következetlenséget.

*

A II. fejezet az oktatási folyamatra vonatkozó álláspontokat mutatja be, illetve elemzi a szocialista didaktikában. A fejezet mondanivalóját axioma-

szerű kiindulópontok nyitják meg. Ezeknek az axiómáknak az ideológiai, tudományos szilárdságán, megbízhatóságán sok múlik. Többek között az, hogy az oktatás folyamatára vonatkozó elmélet milyen alapokra épül.

Nézzünk néhányat ezen axiómák közül. Az eszközrendszer (s ebbe a kategóriába beleértendő az oktatás folyamata, szervezete és metodikája) függő viszonyban van a társadalmi fejlődéssel, „ennek a nevelési célban való tükröződésével, valamint a cél által meghatározott tartalommal”. Az ismeretelméleti alap egyes elméletekben nem közvetlenül, hanem lélektani áttevőkön keresztül tükröződik.

Jelentősek azok a megállapítások, amelyekben a szerző az oktatás helyét és szerepét jelöli ki a nevelés egészén belül. Korszerű álláspont tükröződik abban, hogy az oktatás, a képzés, a nevelés kategóriáit nem egymástól elhatárolt, hanem egymásba hatoló kategóriáknak fogja fel. Ez a felfogás túlhaladása mindenfajta metafizikus szemléletnek, illetve a didaktikai szemlélet metafizikus maradványainak.

Az oktatás definíciójában sűrítve ott találhatók mindazok a jegyek, amelyek a marxista értelemben vett oktatásnak jellemzői. Ez a definíció végső tudományos eredménye egy huzamos kutatómunkának. Eredmény, melyhez a szerzőnek hosszantartó alkotó utat kellett bejárnia.

Ugyancsak ebben a fejezetben adja a képzés fogalmának definícióját. „Képzésen — didaktikai értelemben — azt a tevékenységet értjük, amelynek során az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazása segítségével kimunkáljuk a szükséges jártasságokat és készségeket, s kifejlesztjük a képességeket” (245. l. az eredetiben végig kiemelve). E definícióból is következik, hogy differenciált meghatározását kell adni az *ismeret*, a *jártasság* és a *készség* fogalmainak. A szocialista didaktika ugyan meglehetősen pontossággal elhatárolta már ezeket a fogalmakat. Itt az újdonság különösen az ismeret, jártasság és készség kialakulása folyamatának mesterei dialektikával való kezelésében jelentkezik. A kialakulás, az egymásra épülés általános sorrendje ugyanis ez: ismeret, jártasság, készség. De nem szabad mechanikusan felfogni ezt a sorrendet. Igaz, hogy meghatározott jártasságok fejlődnek készségekké, „viszont magasabb szintű jártasságok feltételeznek korábban kialakított készségeket, tehát kölcsönösen egymásra épülnek”.

Az oktatás folyamatával kapcsolatban mindenekelőtt tisztázza annak filozófiai alapjait, majd sorra veszi a tudományos megismerés és az iskolai megismerés megegyező és eltérő vonásait. Meggyőző, tartalmas fejtegetések ezek. Az oktatási folyamatnak két nagy komplex fázisa van: az ismeret-elsajátítás és az alkalmazás. Az oktatási folyamat szerkezete azonban ennél jóval differenciáltabb tagozódást mutat. A következőkben ezeket a szerkezeti elemeket (a tényekkel való megismerkedés, elemzés, absztrakciók és általánosítások, rögzítés, gyakorlati alkalmazás, ellenőrzés) és ezen szerkezeti elemek egymáshoz való viszonyát analizálja. A disszertációnak ez a része leginkább gyakorlati érdekű, a szerző az iskolai oktatás konkrét tényeit (óraleírásokat) veszi elemzése tárgyául és következtetései alapjául.

A szerkezeti elemek nem véletlenül és nem önkényesen alakulnak ki, hanem azokat „a szocialista cél által feladattá tett ismeret kritériumaiból dedukáltuk”. A szerkezeti elemek egyúttal (más megfogalmazásban) didaktikai feladatokat is jelentenek. A szerkezeti elemek leírásakor több ponton is továbbfejleszti a didaktika mondanivalóját. Ilyen többlet például az elemzésnek a szerkezeti elemek közé való felvétele, s ennek indokolása. A gyakor-

lat ugyan alkalmazza az elemzést, ennek azonban elvi indoklása is szükséges. A szerző véleményünk szerint kielégítően motiválja az elemzésnek a szerkezeti elemek közé való felvételét, mikor álláspontját didaktikai, logikai, pszichológiai és nevelésszociológiai nézőpontból megközelítve támasztja alá. Ezekkel a fejtegetésekkel új utakon jár, s a gondolat sor eredményeként figyelemreméltó módon továbbfejleszti a marxista didaktikát. A dolog értékét még csak emeli, hogy nem „akármilyen” szerkezeti elemről, didaktikai feladatról van szó, hanem olyanról, mely a dialektikus materialista gondolkodás fejlesztése és a tanulók aktivitásának, önállóságának fokozása szempontjából kiemelkedő jelentőségű.

Jelentős új mondanivalóval jelentkezik a szerző az alkalmazás problematikájának kifejtésével, ennek részeként a gyakorlati alkalmazás főbb változatainak leírásával. A mondanivaló természetszerűleg lényegesen gazdagodni fog akkor, ha az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása szélesebb fronton és tömegesen fog megvalósulni, kimeríthetetlen forrását nyitva meg az ismeretek gyakorlati alkalmazásának, s a gyakorlat visszahatásának az ismeretek kialakulására, illetve megszilárdítására. Helyesen jegyzi meg a szerző, hogy az utóbbira még nem fordíthattunk elég figyelmet.

Inkább szépséghiba, semmint számbavehető fogyatékoság, hogy a 349. lapon felsorolt alkalmazási lehetőségek felsorolása soványnak és improvizáltnak tűnik. A tantervek ezen lehetőségek körét rendszeresebben és gazdagabban fejtik ki.

Mind elméleti, mind gyakorlati szempontból nagy jelentőségű annak hangsúlyozása (és illusztratív) bemutatása, hogy a szerkezeti elemek jelentkezése nem valami zárt rendben, mechanikusan történik. Ellenkezőleg, ezek az oktatási folyamatban változatosan összeszövődnek, esetenként felcserélődnek, egymásba hatolnak, kombinálódnak. „Nem szabad arra gondolni, hogy a tényekkel, a tények elemzésével és általánosításával, a rögzítéssel, az alkalmazással és az ellenőrzéssel végzett munka valamiféle merev sorrendiséget és kötelező egymásutániséget jelent, hanem az oktatási folyamat általánosított műveleteit, elemeit, amelyeknek egybekapcsolódását és egymáshoz való viszonyát a tanított anyag szerkezete s az osztály sajátos helyzete határozza meg.” (357. l.)

Mindez elégséges alapot biztosít a szerzőnek ahhoz, hogy eljusson ahhoz a kardinális jelentőségű tételhez, mely szerint „az oktatás menete” többé nem egyszerűen módszeres eljárások egymásutánja hanem didaktikai feladatok elvszerű és tervszerű rendje.” (387. l. az eredetiben aláhúzva.) Itt s az ezt követő megállapításokban méri a leghatározottabb csapást a polgári, mindenekelőtt a herbarti didaktika alaptételére, igazolva, hogy ezt a tervszerű rendet nem a formális fokozatok szabályozzák, „hanem az az objektív törvényszerűség, hogy az oktatási folyamat minden egyes tematikusan összefüggő, viszonylag egységes szakaszának meghatározott eredményeket kell hoznia”. (387—388. l.) Vitatható ugyan, hogy ezt a jelenséget, vagy követelményt lehet-e objektív törvényszerűségnek nevezni. Ez azonban — véleményem szerint — nem változtat a tétel alapvető igazságán. Fontos továbbá az oktatás útja és módja közti különbségtétel, s e fogalmak tartalmi jegyeinek tömör ismertetése. S nem akcidentális jelentőségű, hanem a szerző szavaival élve és vele egyetértve, fordulatot jelentő mozzanat a nevelők alapállásában, hogy ne „módszeres menetben”, hanem tartalmi menetben gondolkozzanak.

A disszertáció a termelő munkával való összefüggésben az oktatási folyamat „kiterjeszkedéséről” írottakkal végződik. Ez a befejezés azonban szinte átmenetet jelent az oktatás és az oktatáselmélet újabb korszaka felé. Az ismertetett munka jóllehet magas színvonalú összegezése egy adott kérdésben a marxista didaktikai eredményeknek, ugyanakkor éppen a „kiterjeszkedő oktatáson”, a szocialista munkaiskolán keresztül vonzó s egyben kötelező távlatokat nyit a további kutatómunka számára.

A disszertációval, különösen a második fejezettel kapcsolatban felmerül, hogy NAGY SÁNDOR lényegében saját kutatási eredményeit összegezi, finomítja, fejleszti tovább. Egyes tételek és megállapítások már korábbi műveiben is megtalálhatók. Ha adott kérdésben nem lehetséges újat mondani, akkor a már elért eredményeket építi be ebbe a disszertációba, ha lehetséges a kérdést továbbfejleszteni, akkor megteszi ezt. Helytelen lenne ezt a disszertációt a szerző egyéb munkáitól elvonatkoztatva kezelni. Említettük már, hogy ez a munka bizonyos értelemben egy tekintélyes és egyre tekintélyesebbé váló oeuvre summázata. Annak a pozitív jelenségnek vagyunk tanúi, hogy a lényeges didaktikai mondanivaló egy részének forrása — a szerző önmaga, korábbi kutatásai, eredményei. Ez természetes kialakulási folyamata az igényes életműnek.

A megformálás mindvégig igényes. A szerző biztonságosan és ökonómi- kusan kezeli a bonyolult tartalmakat ábrázoló terminológiát. A kifejtést logikai tisztaság, nagyfokú igényesség jellemzi. A munkának ez az erénye csak néhány helyen csap át ellentétébe: amikor a tömörség és a kifejezés precizitása már túlságosan is nagy erőpróbát jelent a figyelem számára.

A disszertáció a tudományos munka formai, technikai követelményeinek (melyek felsorolását itt teljesen szükségtelennek tartom) minden tekintetben megfelel. Egyetlen dolgot kell szóvá tennünk: hasznos és eligazító lett volna, ha a munka végén a kérdés áttekintő bibliográfiáját olvashatnánk. Kár, hogy a Didaktika Magna-nak nem a legújabb kiadását idézi. (23. és a következő lapok.)

— — — — —

Talán furesának tűnik, hogy az opponens mindvégig szinte csak a munka erényeiről, eredményeiről, pozitív oldalairól beszélt, s a helyenként megemlített fogyatékok az egész munkához képest valóban csak akciden- tális jelentőségűek voltak. Ez azonban — legjobb meggyőződésem szerint — nem a bíráló liberalizmusából fakad, hanem abból az örvendetes körülmény- ből, hogy a szerző maga — mind ebben a munkában, mind egész munkás- sága során — a legmagasabb mércét állította önmaga számára.

A témaválasztás és a feldolgozás igényessége, a marxizmusnak a didak- tika területén való magabiztos alkotó alkalmazása az egész munkát a hazai — de nemcsak a hazai — didaktikai irodalom jelentős tudományos teljesít- ményévé minősítik. Ennek alapján javaslom a doktori disszertáció elfogadását és NAGY SÁNDOR professzornak a *neveléstudományok doktora* fokozat oda- tételését.

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 töltse 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, 1. 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 legtöbbjével 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” fejtettem 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 kelletténél 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 mindeddig 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 FINÁCZY 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 beszélek 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^s 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 részesítettek, az elemzés és alkalmazás mozzanatára. Valóban az a meggyőződésem, 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 amilyeneket 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 adotttnak 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 alapprobléma 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 szava 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 esztendőben sokszor hangsúlyozott és itt most bizonyos értelemben érvényesített átfarmálásának 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 ismételten foglalkozva s e gondok és problémák közepette élve, sokszor olyan esetekben is meglátja az előrelépő igényeket 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. Véleményem 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 megkezelni, 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 kérdésről 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 elvtársnak, amikor hiányolja DIESTERWEG-et, és szüksézávának tartja az USINSZKIJRA 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 számunkéri 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 vitathatónak 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 többenél 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.

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

I. Az Osztályvezetőség 1961. márc. 17.-i beszámolójából

Az Osztályvezetőség múlt évi beszámolója áttekintést adott az Akadémia átszervezése óta eltelt 10 év alatt megtett fejlődésről, a társadalomtudományok területén. A beszámoló megkísérelt választ adni arra a kérdésre, hogy ez alatt az évtized alatt a társadalomtudományok hogyan feleltek meg a szocialista építés követelményeinek. Felvázolta azokat az eredményeket, melyeket az Akadémia, a II. Osztály tudományos életünk ideológiai, politikai átalakításában elért. Az eredmények összegezése mellett feltárta az Osztályhoz tartozó tudományágak gyenge pontjait; meghatározta a meglevő foglalkozások megszüntetésének útját.

Az Osztályvezetőség mostani beszámolója két részből áll. Az első rész foglalkozik a múlt évi közgyűlés óta végzett munka értékelésével, az egyes tudományágak, intézeteink, bizottságaink egy év alatt kifejtett tevékenységével stb., a második rész pedig felvet néhány, az Osztályhoz tartozó tudományág fejlődésével kapcsolatos elvi és módszertani kérdést.

A neveléstudomány helyzetére vonatkozó megállapítások a következők:

Sajátos a helyzet a *pedagógia* területén. Itt az eszmei és szervezeti irányítás marxista kézben van, de ugyanakkor a pedagógiatudomány nagyrészt elméleti színvonala még nem eléggé magas. Az elmúlt években rendkívül megnövekedett feladatoknak inkább a gyakorlat közvetlen támogatásával felelt meg — és ez sem csekélység —, de viszonylag kevesebb az eredmény az elmélet továbbfejlesztése vonatkozásában. A nemrég megindult *Magyar Pedagógia* c. folyóirat első száma azonban színvonalas folyóirattal kecsegtet. Az elméleti igény fokozása és az ilyen irányú támogatás megadása az Akadémia részéről annál is fontosabb, mert a Művelődésügyi Minisztérium intézete természetesen inkább a közvetlen gyakorlat felé fordul, akadémiai intézet pedig nincsen.

A tanszéki kutatók szakmai összetételében némi javulás állott elő, amennyiben

egy *pedagógiai* és egy *művészettörténeti* kutatást állítottunk be az év folyamán.

A kutatási célhitelek az év végén az Osztályhoz tartozó tudományterületek között a következőképpen oszlott meg:

történettudomány	15%
közgazdaságtudomány	8%
jogtudomány	9%
filozófia	3%
régészet	30%
művészettörténet	18%
pedagógia	4%
földrajz	13%

A *céltámogatás koncentrációja területén 1960. folyamán* az előző évekhez viszonyítva jelentős előrelépés történt. Általában minden tudományterületen csökkent a támogatott intézmények, tanszékek, illetve témák száma; ez lehetővé tette, hogy ugyanakkor a keretből egyes témákat nagyobb összeggel lehessen támogatni. Különösen érezhetővé vált a koncentrációra való törekvés hatása a jogtudomány, a földrajztudomány, a *pedagógia* és a művészettörténet területén.

A *pedagógiai* tudományban a célhitelek elsősorban a nevelélméleti, neveléstörténeti kutatásokra és a politechnikai képzés egyes problémáinak tisztázására fordította az osztály.

A *Pedagógiai Bizottság* tudományos szervezési kérdések mellett foglalkozott tudományos kérdések megvitatásával is. Megvitatott két tanulmányt, a „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” c. tanulmánykötetből, kibővített ülésen tárgyalta az iskolás tanulók megterhelésének vizsgálata során szerzett tapasztalatokat. Foglalkozott a Bizottság az iskolareform irányelveiből a pedagógiatudomány számára a feladatok meghatározásával. Fejlődő pedagógiatudományunk publikációs lehetőségei növekedtek meg az ez évben megindult új akadémiai folyóirat, a *Magyar Pedagógia* megjelenésével.

Eredményesnek tekinthető a neveléstörténeti albizottság tevékenysége is.

A *Pedagógiai Bizottság* legfontosabb feladata, hogy tevékenységével az országban folyó pedagógiai kutatásokat abba az irányba befolyásolja, hogy a pedagógia tudománnyal foglalkozók tevékenységének központjába azok a kutatási feladatok kerüljenek, amelyek a távlati kutatási terv főfeladataiból, az iskolareform által felvetett elméleti módszertani kérdések megoldásából fakadnak.

Az Osztály új folyóirata, a *Magyar Pedagógia* elindítására is 1960-ban került sor, bár az első szám csak 1961-ben jelent meg. E folyóirattal most már az Osztályhoz tartozó valamennyi tudományágnak van akadémiai periodikája.

A beszámoló II. részében néhány olyan elvi, módszertani kérdést tárgyal az osztályvezetőség, amelyek a *neveléstudomány számára is irányadók*. Ezek a következők:

1. A társadalomtudományok egyes ágainak jelentősége a szocializmus építésének jelenlegi szakaszában nagymértékben megnövekszik. Miután ugyanis a hatalom megragadása végbement és megtörtént lényegében a termelési viszonyok átalakítása is, miután nagyjából kiépült a szocializmus építő népi demokrácia politikai és gazdasági rendje, az eddigi feladatok mellett előtérbe lép a társadalmi tudat átfogó, tervszerű és mélyreható átalakítása. Nem mintha a végbement történelmi változások a társadalmi tudat nagymértékű átalakulását nem vonták volna maguk után, vagy hogy a kommunizmus, illetőleg a szocializmus építésének gazdasági sikerei, a Szovjetunió technikai fejlődése önmagukban is nem gyakorolnának ma is felbecsülhetetlen hatást a társadalmi tudat fejlődésére, de a végbement átalakulás jórészt mintegy másodlagos következménye a társadalmi lét átalakításának, az osztályszerkezet megváltoztatásának, az anyagi feltételek, a hatalmi viszonyok megváltoztatásának. Amellett, hogy a népgazdaság fejlesztése, a politikai, társadalmi és gazdasági intézmények további kiépítése — különösen a mezőgazdaság szocializálásának befejezése után — továbbra is elsődlegesen fontos problémákat vet fel, fokozott figyelemmel kell lennünk a közvetlenül a társadalmi tudatot alakító tényezőkre is. Anélkül, hogy egyéb feladatainkat ezzel lebecsülnénk, fel kívánjuk hívni erre a némileg elhanyagolt, de egyre inkább tért nyerő feladatra a figyelmet. Ez az elkövetkező évek során különösen az Osztály keretébe tartozó két tudomány jelentőségét növeli meg nagymértékben: az egyik a filozófia, a másik a pedagógia. Ezek fejlesztését hosszú időre szólóan az egyik központi feladatunknak kell tekintenünk. Emellett a társadalmi

tudat fejlesztése nagy igényeket támaszt a történettudománnyal szemben is, hiszen múltunk szemlélete — főként a nacionalizmus hatóereje folytán — az egyik kulcskérdés társadalmunk szocialista világ-szemléletének kialakítása terén. Az állam- és jogtudományok területén is bizonyos arányváltozások érekelődnek: az állam- és jogvédelmi és szervező funkciói mellett, a különféle állami intézmények továbbfejlesztése mellett fokozottan kell foglalkozni a jog nevelő hatásával, ennek szervezeti és eljárási kereteivel is.

Nem közömbös továbbá ebből a szempontból az sem, hogy éppen két olyan tudományág a leginkább elmaradott, amely szintén a társadalmi tudat fejlesztésében hathat közre, ha nem is feltétlenül és közvetlenül a legközpontibb területeken: a művészettörténetre és a régészetre utalunk. Még a közgazdaságtudomány számára sem jelentőség nélküliek a társadalmi tudat kérdései: a népgazdaság szervezése, a tervgazdálkodás, a nemzetközi gazdasági együttműködés problémái mellett helyet kapnak olyan kérdések is, mint pl. az anyagi ösztönzés, amely szorosan kapcsolódik a társadalmi tudat problémáihoz is.

A társadalomtudományok művelése terén azonban egy módszerbeli változás is érekelődik. A marxizmus—leninizmus tanulásának évtizede után, nagy átfogó társadalmi, politikai, gazdasági feladatok megoldása után megvan a lehetőségünk arra, hogy tények, egyedi jelenségek nagy tömegét gyűjtsük össze, elemezzük és általánosítsuk, fokozott figyelmet fordítsunk az alapvető anyagi viszonyok mellett az ezekre épülő és visszaható személyi viszonyokra is. Erre a kezdeti időszakban nem tudtunk elég erőt összpontosítani, és fejlődésünk gyors változásai, más körülményei sem mindig kedveztek ennek a módszernek. Kétségtelen, hogy ennek a módszernek veszélyei is vannak, nevezetesen az, hogy az anyag összegyűjtését nem követi megfelelő szintű, a marxizmus—leninizmus követelményeit kielégítő általánosító elemzés, hogy a tények gyűjtése óvatos emberek menedékévé válik, vagy hogy a sok látható eltorzítja az arányokat az erdő szemléletében. Ezzel azonban nem volna helyes ezt a módszert diszkreditálni. Az ilyenfajta tevékenységre irányuló készség mondhatni lelkesedés igen széles körben megvan, de ezt nem követi eléggé a tények gyűjtése és feldolgozása terén a célravezető módszerek ismerete.

A tendencia helyeslése és a fogyatékoságok ismerete váltja ki azt a meggyőződésünket, hogy a szociológia fejlesztése fontos feladat. Ennek keretében a meginduló

központi szociológiai kutatások mellett gondot kell fordítani arra is, hogy az anyaggyűjtés és feldolgozás módszereit a filozófusok, közgazdászok, jogászok, pedagógusok megismerhessék. A nagy tényanyag alapján való tudományművelésnek ezzel az irányával rokon továbbá a matematikai módszerek előretörése a közgazdaságtudomány területén. Itt is fennáll az öncélúvá válás veszélye, de ez a veszély sem olyan, hogy miatta szembe kellene szegülni a matematikai módszerek fokozott alkalmazásával.

Ezeknek a változásoknak van — egyebek között — egy olyan feltétele, aminek létjogosultságát nem itt kell elismertetnünk, és ez az, hogy a társadalomtudományi kutatás költségesebbé válik. A tendencia ugyanis, mint kitűnt az, hogy a társadalomtudományok egyes ágai mind kevésbé lesznek „könyvtudományok”, értve ezen azt, hogy olyan tudományok, amelyek művelői több-kevesebb könyvből, folyóiratból, okmányokból merítik anyagukat, hanem ezt az anyagot közvetlenül a gyakorlatból szűrik ki. Ez azonban megnöveli a költségeket: az anyaggyűjtés és feldolgozás sokba kerül. Az elnökség ezt a meggon-dolást honorálta, amikor a szociológiai kutatások céljára az Osztály keretében kívüli forrásokból 70.000 Ft-ot biztosított.

Egy másik változás, ami az említett változásokból következik az, hogy egyre inkább előtérbe kerülnek a kollektív munkák. A kollektív tudományművelést régen propagáltuk és bizonyos eredményeket el is értünk. Nem véletlen azonban, hogy a kutatómunkában leginkább a közgazdaságtudomány területén mutatkoztak ezek az eredmények, azon a területen, amely eddig is viszonylag kevésbé volt „könyvtudomány”. Az eddigi tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy a „könyvtudományok” körében a csoportos kutatásnak nagy nehézségei és korlátai vannak. Több kutató erőfeszítésének egyesítése valamely kollektív monográfia létrehozására nagy nehézségekbe ütközik; ezt mutatja pl. az Állam- és Jogtudományi Intézet elmaradása az állampolgári jogokról írott kötet területén. Ezek a nehézségek bizonyos fókig az e téren meglevő tapasztalatlanságunk rovarására is írhatók, de meggyőződésünk szerint annak is tulajdoníthatók, hogy talán kissé mechanikusan vettük át a természettudományok területéről a „könyvtudományok” területére a témák kollektív kidolgozásának követelményét. Mihelyt azonban egyes tudományterületek „könyvtudományi” jellege csökken, mihelyt előtérbe kerül az egyedi jelenségek széleskörű gyűjtése, elemzése, általánosítása, mellőzhetetlenné válik a csoportos

kutatás. A társadalomtudományok területén ez az a terület, ahol a kollektív kutatómunka valóban a helyén van. Ezen a téren különösen a közgazdaságtudomány eddig elért eredményeit kellene általánossá tenni és továbbfejleszteni; pl. kísérletezni lehetne olyan — szervezeteileg talán ma nehézkesnek tűnő — megoldásokkal is, hogy — egy-egy témára a téma követelményei szerint és nem az intézet osztálybeosztása szerint válogassák össze a téma kidolgozása idejére a kutatókat. Az egy témán dolgozóknak továbbá nem feltétlenül kell egy intézményhez tartozniuk. Ilyen módszerrel szorosabbá lehetne tenni egyrészt az intézetek és a tanszékek, másrészt pedig az elméleti és gyakorlati munkaterületen dolgozók együttműködését az intézetek körül szervezvebb lenne létrehozni a gyakorlatban működők külső aktivahálózatát és az intézetek hatókörét nagymértékben meg lehetne növelni azáltal, hogy az intézetek széles körben folytatott kutatások szervezőivé, irányítóivá és ellenőrzőivé válnának.

Az eddigiekből is kitűnik, hogy nemcsak a termelési-társadalmi viszonyok, a társadalmi tudat fejlődése állít eléink nagy feladatokat, de a tudomány fejlődése is. Elsősorban arra utalunk, hogy nagy számban állnak előttünk metodológiai problémák. Ezek részint lényegében közös problémák, valamennyi társadalomtudomány területén, ha vannak is e téren is eltérések közöttünk, mint pl. a kollektív tudományos kutatómunka kérdése, vannak olyanok, amelyek több tudományt érintenek, mint pl. a szociológiai módszerek alkalmazásának kérdése a közgazdaságtudomány, állam- és jogtudományok stb. körében és vannak csupán egy-egy tudományra jellemző metodológiai kérdések. Ezek súlyára, az e téren fennálló elmaradottságunkra jellemző, hogy az Osztály viszonylag elmaradottabb tudományai, a művészettörténet és a régészet idevágó alapvető problémákkal küszködnek. A földrajztudomány területén szintén nem eléggé tisztázottak alapvető metodológiai problémák. Kisebb súllyal bár, de hasonló problémák jelentkeznek fejlettebb tudományok területén. Említettük a filozófia problémáit a népi demokratikus korszak filozófiai kérdéseinek kutatása terén. Nem mentes ilyen kérdésektől a történettudomány sem; utalunk főként a népi demokrácia korszakának kutatására. Metodológiai problémák merülnek fel az állam- és jogtudományok területén főként a társadalmi gyakorlatból való kapcsolat vonatkozásában stb. Mindezek miatt az egyes tudományoknak nagy súlyt kell helyezniük a metodológiai kérdések megoldására.

2. Szervezeti kérdésekre áttérve: fejlett tudományágaknál az ideális állapot az, hogy az egész tudományág elvi irányítását, ellenőrzését, koordinálását egy akadémiai bizottság látja el, a kutatások központja egy akadémiai intézet, amely gondozza a tudományág elméleti folyóiratát vagy egyik elméleti folyóiratát, élén az igazgatóval, akit tanácsadó szervként a tudományos tanács támogat. Emellett kívánatos, hogy a tudományág egy idegennyelvű Actával is rendelkezze, feltéve, hogy ennek feltételei megvannak.

Azért volt célszerű ezt a szervezési sémát felvázolni, mert különösen a bizottságok és a tudományos tanácsok feladatait illetően néhol tájékozatlanság és tanácstalanság mutatkozik. A kettő feladata egymástól lényeges vonatkozásokban eltér, — még akkor is, ha átmenetileg mindkettőjük funkcióját ugyanaz a szerv tölti be, mint a filozófia vagy a régészet területén. A bizottság hatásköre az egész tudományra kiterjed, a tudományos tanácsé csak az intézetre, a bizottságok határozatait végre kell hajtani, a tudományos tanács határozatait azonban az intézet igazgatójára nem kötelezőek, mint-hogy a tudományos tanács csak tanácsadó szerv.

A bizottságok feladata az, hogy elvi irányítást adjanak és ellenőrizzék ezek végrehajtását, továbbá koordinálják a kutatásokat. Célszerű lesz pl. ha a távlati tudományos terv koordináló bizottságai az akadémiai bizottságok lesznek, amelyek ezt a feladatot témánként alakított és külső szakembereket is foglalkoztató albizottságok révén végzik el. A bizottság tárgyalja az Akadémia által kifizített kérdések mellett mindazokat a kérdéseket, melyek az egész tudományterületet érintik vagy amelyeknek kiemelkedő fontosságuk van (pl. a tudományos káderhelyzet és káderutánpótlás kérdését, a vidéki tudományos központok problémáit és fejlesztésének a kérdését, a folyóiratok, általában a publikációk helyzetét, a külföldi utazások, külföldi kapcsolatok alakulását stb.), megvitát olyan elvi és módszertani kérdéseket, amelyek a tudományág döntő kérdéseiként jelentkeznek, vitákat kezdeményez más szerveknél (pl. a Társulatoknál, az intézetekben, tanszékeken) stb. Munkájában támaszkodik az intézetre, meghívott szakemberekre stb. és a lehetőséghez képest a tudományág folyóiratában röviden hírt ad tevékenységéről. Munkájának jobb megszervezése érdekében célszerű ott, ahol ez még nem történt meg, létrehozni a szűkebb körű — 5—7 tagú — intézetszervezőbizottságokat, amelyek kisebb jelentőségű szervezeti és sze-

mélyi kérdésekben javaslatot tesznek, illetőleg előkészítik bizonyos kérdések megtárgyalását; ez mentesíti a bizottságot attól, hogy ideje jórészt adminisztratív szintű kérdésekkel töltse. Minden bizottságnak ugyanis túl kell jutnia azon a fokon, hogy erejének zömét adminisztratív szintű szervezési feladatok megoldása kösse le. Mindenütt az elvi és koordinációs feladatoknak, az átfogó, irányító és ellenőrző munkának kell dominálnia, a marxista—leninista tudományművelés mind magasabb szintre emelése érdekében. Ezáltal a bizottságok tudományáguk elismert országos vezetőfórumává válhatnak.

A tudományos tanácsok feladata ennél szűkebb körű, de nem kevésbé fontos. Ezeknek az intézeteknek főbb elvi, szervezeti és módszertani kérdéseivel is foglalkozniuk kell, részben az Osztály kívánására, részben az intézet igazgatójának kezdeményezésére. Meg kell tárgyalniuk az intézet évi tervét és előző évi beszámolóját, és emellett foglalkoztathatók nagyobb jelentőségű szervezeti változások tervével, az egyes osztályok profiljának alakulásával, egyes osztályok tevékenységével, főbb kutatási irányok problémáival; pl. a Történettudományi Intézet most aktivizált tanácsa foglalkozik az egyetemes történeti kutatások irányjaival, tervbevette egy meghatározott intézeti munka megvitatását stb. A Közgazdaságtudományi Intézet tudományos tanácsa — a legsikeresebben működő tudományos tanácsunk — az intézetben elkészült valamennyi jelentősebb munkát megvitát stb.

3. Végül, de egyáltalán nem utolsón sorban foglalkoznunk kell az Osztályvezetőség irányító és ellenőrző tevékenységének a problémáival is. Az Osztályvezetőség — mint ismeretes — különböző tudományágakat művelő, igen elfoglalt tagokból áll. Meglehetősen nehézségekbe ütközik az, hogy érdemben tudjon foglalkozni egy-egy problémával. Nem egyszer fordul elő az, hogy egy-egy bizottság jelentésének megvitatásakor az Osztályvezetőség zöme kénytelen passzív maradni, bár a vita ebben az esetben sem hiábavaló, mert legalább az ülésen tájékoztatja az Osztályvezetőség tagjait az élő problémákról.

Ez a helyzet nem teljesen kielégítő, noha kétségtelen, hogy az elmúlt években ezen a területen igen nagy fejlődés következett be. Amikor az ezen a téren fennálló nehézségeket megemlítjük, ki kell emelnünk azt, hogy az elmúlt években sokkal érdemibb váltak az Osztályvezetőség ülései, mint régebben voltak. Az intézeteknél az 1959/60. évben végrehajtott vizsgálatok és az ezzel kapcsolatban hozott osztályvezetőségi határozatok is igen hasz-

nosnak bizonyultak. A vizsgálatok feltárták a hiányosságok jórészét, és megfelelő javaslatokat is hoztak ezek kiküszöbölésére; az elmúlt évben bekövetkezett fejlődés intézeink munkájában nem utolsó sorban éppen ennek tulajdonítható. A vizsgálatnak ez a válfaja azonban legfeljebb 3–4 évenként ismételhető meg. Tovább kell kutatnunk azokat a módszereket, amelyek az osztályvezetőség munkáját még érdemibbé tehetik.

Ilyen irányú kezdeményezésekre ebben az évben is sor került, de az eredménnyel nem lehetünk megelégedve. Egyes intézetek terveinek és beszámolóinak megvitatásához pl. a szaktitkárság előre felkért egyes bírálókat, részben osztályvezetőségi tagok, részben bizottsági tagok sorából. Ezzel egyes esetekben sikerült eredményt elérni, és élénk vita alakult ki. Ugyanakkor az éves tervek tárgyalását nagymértékben megnehezítette az, hogy központi rendelkezés folytán ezeket egy hónappal előbb kellett tárgyalni, mint az előző évről szóló beszámolókat. További hiányosság az, hogy az előző évről szóló beszámolók általában nem tájékoztattak eléggé pontosan arról, hogy az előző évi terveket milyen készütségi fokig teljesítették, hol tart az egyes témák kidolgozása; ezért az Osztályvezetőség tagjai nem szerezhettek eléggé egzakt ismereteket a tervteljesítést illetően, nem kerülhetett sor az esetleges lemaradások okainak megfelelő elemzésére, és annak megvizsgálására, hogy milyen mértékben kellett az egyes intézeteknek év

közben új, váratlan feladatokat vállalniuk. Ugyancsak nem eléggé kidolgozottak a kutatási tervek jóváhagyására vezető szempontok sem ahhoz, hogy az Osztályvezetőség eléggé mélyrehatóan tudja megítélni a javaslatokat.

Ha az intézetek megvizsgálásának módszere nem is tehető általánossá, meg lehetne fontolni az időnkénti részletes vizsgálatok szervezését. Elképzelhető pl. hogy az Osztályvezetőség felkerje a tudományos tanácsot vagy annak egyes tagjait bizonyos kérdések megvizsgálására; ilyen módon meg lehetne vizsgálni egy-egy céltámogatott téma kutatásának menetét, egy-egy osztály vagy részleg tevékenységét stb.

Ugyancsak növelhetné az Osztályvezetőség munkájának a színvonalát, ha az osztálytitkár és helyettese — esetleg egy-egy osztályvezetőségi taggal együtt — évenként legalább egyszer meglátogatná valamennyi intézetünket, elbeszélgetne a vezetőkkel és a kutatókkal, a helyszínen nézné meg a munka menetét, tájékozódna az aktuális problémákról stb. Ezt tervbe is vettük, de a megvalósításnak mégcsak a kezdetén vagyunk.

Úgy véljük, helyes volna, ha az Osztályvezetőség tevékenységének a középpontjába érdemi, irányító és ellenőrző munkájának megjavítása kerülne, anélkül, hogy ez az osztályvezetőségi tagok idejét fokozottabban igénybe venné. Ezért tartottuk szükségesnek azt, hogy ezzel a kérdéssel valamivel bővebben foglalkozzunk.

II. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának tagjai :

ÁBENT FERENC, ÁGOSTON GYÖRGY, BARTHA LAJOS, FALUDI SZILÁRD, FARAGÓ LÁSZLÓ, FÖLDES ÉVA (titkár) HERMANN ALICE, JAUSZ BÉLA, JÓBORÚ MAGDA, KISS ÁRPÁD, NAGY SÁNDOR (elnök), SZARKA JÓZSEF, SZÉKELY ENDRÉNÉ, SZOKOLSZKY ISTVÁN, ZIBOLEN ENDRE.

A Neveléstörténeti Albizottság tagjai :

BAJKÓ MÁTYÁS, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA (elnök), KOMOR ILONA, KÖTE SÁNDOR, OROSZ LAJOS, RAVASZ JÁNOS, SIMON GYULA (titkár), SIPOS ISTVÁNNÉ, VÁG OTTÓ, WALDAPFEL ESZTER, ZIBOLEN ENDRE.

A Magyar Pedagógia szerkesztőbizottságának tagjai :

ÁGOSTON GYÖRGY, BARTHA LAJOS, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS ÁRPÁD, NAGY SÁNDOR (főszerkesztő), RÉVÉSZ IMRE akadémikus, SZARKA JÓZSEF.

kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Vidosa László

A kézirat nyomdába érkezett: 1961. X. 13. Példányszám: 1500, Terjedelme: 10,8 (A/5) ív

1961.54232 — Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕЖРАНИЕ

<i>Йозеф Сарка</i> : Социалистическая рабочая школа	363
<i>Ласло Яки и Дьёрдьне Видязо</i> : Сравнительное исследование социального и культурного положения учащихся в одной провинциальной средней школе ..	374
<i>Иштван Соколски</i> : Воспитание людей в Западной Германии	387
<i>Лайош Немеди</i> : Дьёрдь Бешшеней и венгерская национальная культурная политика	398
<i>Отто Ваг</i> : Роль Терезы Брунsvик в создании первых венгерских детских садов (Документы)	417
<i>Шандор Надь</i> : Историческое образование и современное положение взглядов на учебный процесс (Тезисы)	442
<i>Ласло Бока, Лайош Елекеш, Йозеф Сарка</i> : Критические замечания к труду Шандора Надь	454
Педагогическая Комиссия Венгерской Научной Академии	481

CONTENTS

JOSEPH SZARKA: Socialist Work-Study School	363
LADISLAS JÁKY and MRS. GEORGE VIGYÁZÓ: Comparative examination into the students' social and cultural situation in a country secondary school	374
STEPHEN SZOKOLSZKY: Human-education in West-Germany	387
LOUIS NÉMEDI: George Bessenyei and the Hungarian Culture Policy	398
OTTO VÁG: Theresa Brunszvik's part in creation of the first Hungarian infant schools. (Documents)	417
ALEXANDER NAGY: Historical formation and actual situation of views concerning didactic processes	442
LADISLAS BÓKA, LOUIS ELEKES and JOSEPH SZARKA: Critical comments on A. NAGY's study	454
Board of Education of the Hungarian Scientific Academy	481

Ára: 10,— Ft

Előfizetés egy évre: 36,— Ft

Tanulmányok a neveléstudomány köréből

1960

A Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai bizottságának gyűjteménye. Szerkesztette *Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József, Szokolszky István*. Budapest, Akadémiai Kiadó 1961.

A munka a Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai bizottságának harmadik tanulmánygyűjteménye: tanulmányokat tartalmaz az erkölcsi nevelés tartalmáról és az erkölcsi oktatásának szerepéről az erkölcsi tudat formálásában; foglalkozik a tanulás, az iskola és a tanterv egymást kölcsönösen segítő szerepének elemzésével; ismerteti a lélektani megismerés szerepét a nevelés és oktatás tartalmának meghatározásában, a koncentráció érvényesítésének problémáit, a termelés oldaláról támasztott tantervi kívánalmak felmérésének egyes eredményeit, a tantervek kialakításának módszerét a Pedagógiai Tudományos Intézetben; egy-egy tanulmány taglalja a tantervi követelmények és az iskolai osztályozás problémáit, az egyéni különbségek figyelembevételének lehetőségeit, az iskoláskor előtti nevelés tartalmi problémáit, valamint a nevelés tartalmának alakulását fogyatékos gyermekeknél. Részletesen foglalkozik a kötet a Szovjetunióban legújabbban végbement tantervi átalakulásokkal és egyes nyugati államok jelenlegi reformtörekvéseivel. Egy tanulmány tárgya középiskolás tanulók fáradtságának és pihenésének vizsgálata. A tanulmánygyűjteményben minden tanulmányt bő irodalmi utalások és utbaigazítások egészítenek ki. A kötet a pedagógiával hivatás szerint foglalkozó vagy a pedagógia iránt érdeklődő minden olvasó számára készül.

Ára: 90,— Ft.

Akadémiai Kiadó, Budapest V., Alkotmány u. 21.

Előkészületben:

Tanulmányok a neveléstudomány köréből

1961

A nevelés és oktatás módszereivel kapcsolatos problémák tárgyalása, különös tekintettel a tanulói aktivitásra