

## MEGJEGYZÉSEK EGY KÉTÉRTELMŰ PEDAGÓGIAI IRÁNYZATRÓL

Az „*Erziehung und Leben*“<sup>1</sup> nyugatnémet kötet margójára

A szerzők e tanulmánykötetet HERMAN NOHL-nak ajánlották, az idős mester 80. születésnapjára. Az ajánlás nem pusztán tisztelgés a hosszú éveket nevelői tevékenységgel eltöltött pedagógus munkája előtt. A születésnapra ajánlott kötetben NOHL életművének követői az életmű folytatását váltják valóra. A kötet gondozását és az előszót ORTO FRIEDRICH BOLLNOW, NOHL volt göttingai asszisztense, ma a mainzi egyetem tanára, vállalta. A szerzők a „tanítvány” tanítványai: KARL HEINZ GÜNTHER, KONRAD MOHR, HORST ROCHE és ARNOLD STENZEL. A témaválasztással a 20. század elejének németországi „reform” törekvései őriztetnek meg. Azokat a pedagógiai eszméket kívánják a szerzők a mai kor, a mai Nyugat-Németország követelményeinek megfelelően áthangolni, amelyek — az előszóban használt finom fogalmazással — az 1933-as németországi politikai események által kegyetlenül megszakítottak.<sup>2</sup> Ennek a pedagógiai irányzatnak vezéralakja NOHL, s egyes képviselőit a kötetben elemzett pedagógiai gondolkodók között is megtalálhatjuk: FRITZ GANSBERG, HEINRICH SCHARRELMANN, KARL WILKER. Egy önálló, az irányzat szellemét képviselő mai tanulmánnyal jelentkezik ARNOLD STENZEL: A vándorlás antropológiai funkciójáról és pedagógiai jelentőségéről szóló írásával. Az irányzat elnevezése is NOHL-hoz fűződik, mert könyve alapján „die pädagogische Bewegung in Deutschland” néven ismeretes ez a ma Nyugat-Németországban reneszanszát élő pedagógiai irányzat. Így ír erről egy mai nyugat-német pedagógiai enciklopédia: „... a Herman Nohl által összefoglalt és megírt, Pädagogische Bewegung’ meg-

határozás igazolódott, s tartós fogalma lett a pedagógiának az 1900—1932-es években”. „A Pädagogische Bewegung’ 1933-ban félbe szakítottott. De amint szabaddá vált az út, és az uniformizálás és a politizálás évei után gondolatai ismét eleve név váltak, megmutatkozott — anélkül, hogy létre jött volna egy új pedagógiai irányzat —, hogy ebben (Pädagogische Bewegung) kétszen találjuk minden további pedagógia lényeges hozzájárulását.”<sup>3</sup>

A kötetben vizsgált pedagógusokat a svájci pedagógiai lexikon mint a nevelés úttörőit tartja számon. Így ír: „Scharrelmann és Gansberg a brémai és a hamburgi tanítók köréhez tartozott, azokhoz, akik törekedtek az iskolai oktatás megújulására.” „Gansberg működése a beszédoktatás újjáformálásával és elmélyítésével kezdődik.” WILKER úttörője a pedagógia általános megújításának.<sup>4</sup>

Az irányzat hívei érzik, hogy a kor, a 20. század szelleme, nem tűri tovább a megkövesedett pedagógiát. A régi pedagógia tarthatatlansága az első világháborút követő összeomlás talaján nyilvánvalóvá vált. A „Pädagogische Bewegung” kibontakozása is az első világháború utáni válságra utal. „Nincsen más gyógy mód népünk szerencsétlenségére — írja NOHL a háború után megjelent könyvének előszavában —, mint fiatalágának új módon történő nevelése”.<sup>5</sup> A pedagógiának az élet felé kell fordulnia, az életben kell keresnie a nevelés célját, a nevelést az élettel kell összekapcsolni — ez az új irányzat mottója. A nevelés életközelsége minden racionális pedagógiának elemi követelménye, mégis — ha paradox-nak tűnhet is — az élet sajátos értelmezésével tör „új” utat a „Päda-

<sup>1</sup> *Erziehung und Leben*, Vier Beiträge zur Pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts von KARL HEINZ GÜNTHER, HORST ROCHE, KONRAD MOHR, ARNOLD STENZEL. Heidelberg, Quelle und Meyer 1960. (a továbbiakban i. m.). (Az idézetekben az eredeti szöveg nyers fordítását adjuk.)

<sup>2</sup> I. m. 7. o.

<sup>3</sup> Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Stuttgart. Ernst Klett Verlag, 1960 (21—2. és 24. o.)

<sup>4</sup> Bern. Francke A. G. Verlag, 1951.

<sup>5</sup> Pädagogische und politische Aufsätze, Jena, 1919.

gogische Bewegung" a nevelésben. Ez az „új” nem egyéb, mint a német imperializmus társadalmi szükségleteinek kifejezése. A 20. század Németországának uralkodó ideológiája: az életfilozófia befolyási körét a pedagógiára is kiterjeszti. „Nohl-nál ez nem jelent mást, mint levonni Dilthey életfilozófiájának pedagógiát következményeit” — írja NOHL kommentátora.<sup>6</sup>

Az életfilozófia megerősödése a kilencszázas évek első évtizedeire esik. Ugyanis az első világháború utáni válság megrendítő élménye mellett a kibontakozó új társadalmi életforma, a szocializmus kétségtelenné teszi az imperializmus társadalmi egyensúlyvesztését. A szocializmus az emberi értelemlre hivatkozva épít a megismerés és a társadalmi fejlődés objektív törvényeire. A megrendült, biztonságát veszítő polgári lét a szocializmus elleni harcában nem menekülhet teljes világnézeti szubjektivitásba, meg kell őriznie az objektivitás látszatát; ezt természetudományos és technikai fejlődésének létszükségű követelményei is így kívánják. Az élet fogalmával és a hozzá kapcsolódó kategóriák apparátusával teremtenek az életfilozófusok olyan kétértelműséget, ami e szükséges világnézeti követelményeknek megfelel. Ugyanis az élet objektív, de ugyanakkor szubjektumhoz kötött. A másik fogalom, amivel operálnak, az élmény, ez pedig olyan lelki jelenség, amelyben az objektív hatások szubjektíválódnak. Maga az élmény mindig szubjektív, csak a tárgyat meríti a külvilágból. Az életet logikai fordulattal azonosítják a megélt, étellel: az élménnyel. Így teszik szubjektívvá az élet fogalmát oly módon, hogy az objektivitás látszatát is fenn tudják tartani. Az életfilozófia másik kétértelmű tétele szerint az élet, a megélt élet gazdagabb, mint az értelem. A materializmus is vallja, hogy „... szürke minden elmélet... De zöld az élet aranyfája”. De ezt abban az értelemben ismerjük el, hogy a szellem, az ész, az emberi értelem csak megközelítő igazságot tud szakítani élet aranyfájáról. S a metafizikai kételkedés nem veti el az értelem végtelenre törő optimizmusát. Az életfilozófia elveti az ész és az értelem igazságát, amikor az élményt a fölé helyezi, s a világ megélését teszi

a megismerés végső alapjává. Ebből fakadóan válik a megismerés organonjává, eszközévé az intuíció. Ez a leegyszerűsített skémája az életfilozófia élet fogalmának.

A „Pädagogische Bewegung” az életfilozófiának ezzel az életfogalmával operál, amikor mottójává a pedagógia életközelségét teszi. Ezt az irányzatot képviselői szerint is életpedagógiának nevezhetjük. S ha képviselői, szubjektív törekvések szerint, célul a nevelés megújódását tűzték is ki, reformtörekvésekkel objektíve koruk társadalmi szükségleteit elégitették ki az életfilozófia világnézeti talapzatán.

Most már nézzük azokat az érdekes összefüggéseket, amelyekhez az életfilozófia pedagógiai konzekvenciáinak levonása vezet, kivált a nevelési cél és a nevelés elméleti megalapozottságának kérdésében. Az életpedagógia nem tud objektív nevelési célt kitűzni, sőt objektív formájában még a művelődési eszményt is kétségessé teszi.<sup>7</sup> WILKER szerint a nevelést megragadni csak úgy lehet, ha a nevelésnek attól a fogalmától eltekintünk, amely „egy meghatározott valóság szükségletei által aktivizál”, „amely tudatos akaratot előlegez.”<sup>8</sup> NOHL szerint pedig a nevelés független az államtól, az egyháztól, a jogtól, a gazdaságtól, minden párttól. A növedékeket nem szabad semmilyen objektív célnak, világnézethez alárendelni.<sup>9</sup> Ez jelenti NOHL számára — többek között — a nevelés autonómiáját. Az objektív nevelési cél hiánya nemcsak az életpedagógia sajátossága. Ugyanezzel a jelenséggel találkozhatunk a több irányzattól ötvözött Pädagogik im XX. Jahrhundert c. enciklopédikus nyugat-német pedagógiai kötetben is. A könyv szerzői elemzik a nevelés célját a filozófia, a vallás a tradíciók nézőpontjából, majd levonják a következtetést, hogy: „el kell tekinteni a nevelés jelenkori egyetemes céljának egyoldalú, leegyszerűsített formulájától. A tartalom nem megfogható, egyes mozzanatok azonban kiemelhetők.” (Kiemelés tőlem, K. K.) E mozzanatok megvalósítását is kétségessé teszik, mert egy következő fejezetben a nevelés hatékonyságát korlátozó tényezőknél abszolút jelentőséget tulajdonítanak.<sup>10</sup>

<sup>6</sup> im. 73. o.

<sup>7</sup> „A művelődés objektív formájában kérdésessé vált. A különböző kultúrhatalmak gyakran éles ellentétben állanak egymással, és a nevelő, aki felelős a fiatal ember egységes életéért, az előtt a kérdés előtt áll, hogyan igazodjék el az ellentétek között.” (I. m. 87. o.)

<sup>8</sup> „... el kell tekinteni a nevelés fogalmának olyan felfogásától, amelyen meghatározott akarat által jellemzett emberi együttélést értenek... Mindegy, hogy ezen egy műveltségesszémény elérésének, vagy az elvezett eredethez való visszatérésnek érdekében képzésről vagy emberformálásról beszélnek. Az is mindegy, hogy ezen „vezetést” vagy „spontán növekedést” értenek-e. A nevelésnek minden ilyen értelmezése már előlegezi a tudatos akarat felfogását, mely egy meghatározott valóság szükségletei által aktivizál.” (I. m. 50. o.)

<sup>9</sup> „Az új pedagógia alap-beállítottságát meghatározóan jellemzi, hogy a nevelés lebeg mindig a szemek előtt. Nem játssza a növedéket előtt valamilyen objektív hatalom végrehajtó tisztviselőjének szerepét. Nem rendeli növedéket az állam, az egyház, a jog, a gazdaság vagy egy párt valamilyen világnézete alá.” (I. m. 83. o.)

<sup>10</sup> A szerzők megkülönböztetnek olyan korlátokat, amelyek a nevelés területén kívüliek és olyanokat, amelyek a nevelés területéről származnak. A nevelésen kívüliek közül „az első alapvető és végleges határt az ember nevelési lehetőségeinek a hit állítja”. A második korlátot „a filozófia antropológiai ága állítja, amely nélkül a pedagógia nem mehet semmire. Ez minden nevelés határának felismeréséhez jut: az ember lényegében nem változik, nem lehetséges

Fenti kitéréssel csak utalni kívántunk arra, hogy objektív, egyetemes cél kitzésének tagadásával más uralkodó pedagógiai irányzatoknál is találkozhatunk, ez nemcsak az életpedagógiára jellemző jelenség. Bennünket közelebből most az a kérdés érdekelt, miért nem tűz ki az életpedagógia egyetemes, objektív nevelési célt. A válaszban bonyolultan szövődnek össze a szálak a társadalom fejlődési perspektívája, az ember egyéni életének távlati és a nevelés objektív, egyetemes célkitűzése között. Nézzük talán meg először, hogy a közbenső láncszem, az ember egyéni életének távlati, milyen irányba vezetnek, az ember egyéni életcéljai hogyan függnek össze az objektív nevelési cél kitzésének kérdésével.

Az ember egyéni életének távlati életcélok kitzésében realizálódnak. Az életcélok az emberek több irányú kapcsolatait tükrözik, olyanokat, amelyek embertársaihoz és a társadalomhoz fűzik. Ugyanakkor az egyéni célokban meghatározóan jelentkezik a társadalom fejlődési tendenciája. Az egyéni életcélokban válik az ember számára legérzékletesebben átélhetővé az ember kis világa és az ember nagyvilága közötti kapcsolat minősége. Ezért ezek a célkitűzések választ adnak arra a kérdésre, hogy az ember életformájával elégedett vagy elégedetlen. Az életforma igénylása vagy tagadása lehet ösztönös és lehet tudatos. Az életcélokban megtalálható az egyéni élet erkölcsi értelme, esetleg annak hiánya. Az életcélok vallanak az egyéni élet értelméről, hogy az egyén számára az élet milyen formában értelmes. Ahhoz azonban, hogy az egyén számára az élet értelmesnek tűnjön, az életcél léte perdöntő. Természetesen az életcél önmagában még nem adja meg az egyén életének *objektív* erkölcsi értelmét. Az életcél objektív erkölcsi értelmét kétségtelenül a társadalmi motiváció minősége dönti el. Ezért vezet el a kérdés megoldása korunk nagy dilemmájához: szocializmus vagy kapitalizmus. Ugyanis az imperialista dekadencia egyik kórtünete az a tendencia, hogy mind több ember éli át egyéni életének értelmetlenségét, mind több ember döbben rá az élet értelmetlen voltára. Az élet értelmetlenségére való ráébredés, ez az életérzés az egyén életformájának ösztönös tagadásából ered, s innen már nem is nagy az út a tudatos tagadásig, az

új életforma kereséséhez és felleléséhez. Ezért a dekadencia szellemi termékeinek középponti feladata e kérdéssel foglalkozni. Választ adni arra a kérdésre, mi is az egyéni élet célja és feladata. Lehet-e az egyéni életnek értelme. Itt csak utalásszerűen említjük meg, hogy az egzisztencializmusnak — többek között — abban is áll a varázsa, hogy ezt a kérdést szerzegeti, és adekvát módon ábrázolja az élet értelmetlenségét átélő, létbizonytalanságban élő, absztrakt halálfelelemtől gyötört értelmiség pszichológiájának karakterét. Az életfilozófia sajátos választ ad erre a kérdésre. Elismeri, hogy kora, az imperializmus társadalmi nyomasztólag hat az emberre; az ember „ősi” vágya, hogy az objektív követelmények szorongatásából kiszabaduljon. Elemzett kötetünk egyik szerzője, STENZEL a vándorlás. antropológiai funkciójának jelentőségét abban látja, hogy az megsabadítja az embereket az objektív céloktól, a társadalom nyomasztó követelményeitől. Így — többek között — ezeket írja a vándorlás antropológiai funkciójáról: „A vándorlás... a merev életrend minden bilincset lerázza, hogy az élet értelmét nyugtalanságban, kötelességekben és celtalanságban lássa.” (Kiemelés tőlem, K. K.)<sup>11</sup> „Eltűnik nemcsak a múlt minden gondjával, de a jövő is, amely követelményeivel fenyeget, elveszti fontosságát. Ehhez jön még, hogy a vándorlás nemcsak térben céltalan, hanem időben is... Így az ember a pillanatnak él, kiélvezve azt. Az idő múlása elveszti fontosságát.” (Kiemelés tőlem, K. K.)<sup>12</sup> Az életfilozófia tehát világnézetileg szentesíti az objektív céloktól való menekülést. Védjelzi a mának élést, mert a ma örömei elhomályosítják a holnap gondját. Tehát az életfilozófia válasza arra a kérdésre, van-e az egyéni életnek objektív értelme, a következő okfejtésen nyugszik: Az egyéni élet értelmét — mint ezt már aláhúztuk — az ember egyéni távlatainak objektív célkitűzéseiből meríti. Ez mindig társadalmilag motívált, akkor is, ha ez az egyén számára nem tudatos, mert hiszen bonyolult közvetítéseken keresztül érvényes. Az imperializmus objektív törvényei pedig — ahogy ezt az életfilozófia is elismeri — az ember egyéniségét eltorzítják, a személyiség kibontakozását korlátozzák. Az egyéniség, a humánus megmentését ezért az objektivitástól való menekülésben látják. Ebben az összefüggésben az ember egyéni életé-

lényegében megváltoztatni, mint személyiség befolyásolhatatlan. Tehát végső soron személyiség nem hathat személyiségre... Harmadik határt a mindennapi nevelési praxis mutatja, amelyet az átöröklés tudománya indokol.” A nevelésben levő korlátok elsősorban a gyermek egyéniségéből, személyiségéből származnak. Bármilyen kitzinó pszichológiával is rendelkezik a nevelő, megfoghatatlan és előre nem látható, hogy a növendék bizonyos hatásokra hogyan is fog reagálni. Ugyanígy korlátozó tényező a nevelő személyisége. De a nevelői hatások azáltal is korlátozódnak, hogy nemcsak az iskola hat, hanem az utcától a rádióig kiszámíthatatlan hatások érhetik a növendéket. Azért a nevelő mégsem marad utávalól nélkül. Ez az utávalól, ha furcsának is tűnik, ennyi pedagógiai pesszimizmus láttán a pedagógiai optimizmus: mert „végül is, mégis le kell szögezni, hogy a korlátoknak az ismerete nem állhat a tanár és a nevelő tudatának előterében, nem bénítjahatja lendületét. Minden realizmus mellett a neveléshez szükséges a bátorság a nehézségek áthidalására és, a jövőbe vetett hit”. (Die Pädagogik im XX. Jahrhundert.)

<sup>11</sup> J. m. 111. o.

<sup>12</sup> J. m. 103. o.

nek nem lehetnek objektív célkitűzései, az egyéni életnek nem lehet objektív értelme. Az ember egyéni életének csak szubjektív értelmét valósíthatja meg, s ezt is csak úgy, ha a külvilág zavaró momentumaitól elzárkózik. A külvilágtól való elfordulás egy csapásra két legyet is üt. Mert a belső világára koncentrált ember nemcsak az imperializmusnak fordít hátat, hanem az emberiség jövőjének: a szocializmusnak is. Az az ember, aki humánuma megmentését az objektivitástól való menekülésben látja, nem találhatja meg a szocialista perspektívában az élet értelmes megoldási útját. A szocialista eszme világ-méretű győzelme, vonzó ereje mindinkább ad lehetőséget arra, hogy a szocialista életforma az emberek egyéni perspektívájává váljon. S kivált ez utóbbi lehetőség következtében társadalmilag jelentős az életfilozófia válasza: hogy az egyéni életnek nincsen objektív értelme. Az életfilozófia a céltalanságban, az objektív értelem hiányában találja fel az embernek legjobban megfelelő eredendő életformát. S így hitelesíti az élet értelmetlenségének irracionalista átértékelését.

S ezzel, ha szükséges vargabetűt is téve, visszaérkezünk eredeti kérdésünkhöz, hogy miért is nem tűz ki objektív nevelési célokat az életpedagógia. Kétségtelen, hogy ha az egyéni életnek nincsen objektív értelme, objektív erkölcsi tartalma, ha az ember egyéni életének legfontosabb szubjektív célkitűzése az, hogy a külvilágtól elfordulva önnön belső világára koncentráljon — nem lehet objektív egyetemes nevelési célt kitűzni. Ugyanis minden objektív nevelési cél *nyíltan* utal társadalmi motivációira, *nyíltan* fejezi ki társadalmának szükségleteit, *nyíltan* állítja a nevelés elé az erkölcsi ideált. Itt a nyíltságot kell aláhúznunk, mert az objektív nevelési célkitűzésektől magát elhatároló szubjektivistá életpedagógia is társadalmilag motivált, de ez a motiváció nem nyíltan, hanem burkoltan érvényesül. Amikor NOHL az új emberiség kialakítását a társadalomtól, a külvilágtól való elforduláson keresztül látja megvalósíthatónak,<sup>13</sup> vagy amikor GANSBERG és SCHARRELMANN csak az ember belső világára kon-

centrálva tartja lehetségesnek az élet teljességét feltalálni,<sup>14</sup> lényegében korának, társadalmának nevelési szükségleteit fogalmazza meg. Felállítják a kor nevelési ideálját: a szemlélődő, önmagára, belső világára figyelő ember eszményét. Az életpedagógiában az életfilozófia pedagógiai konzekvenciái érvényesülnek. A „Pädagogische Bewegung” levonja az életfilozófia pedagógiai következményeit, kialakítja azokat a nevelési elveket, amelyeknek alkalmazásával olyan életszemléltre lehet nevelni, hogy az emberek elfogadják az életet céltalannak és értelmetlennek. Az objektív nevelési cél kérdésével kapcsolatban még egy érdekes életfilozófiai összefüggést kell érintenünk. Nevezetesen azt, hogy az életpedagógia elhatárolja magát az erkölcsi neveléstől, feloldva az etikát a nevelői valóság fogalmába. MOHR, NOHL pedagógiáját elemezve, kimutatja, hogy az életpedagógiának a régi pedagógiai irányzatokkal való ellentéte e kérdésben a legkielevezettebb. Míg a régi pedagógiai irányzatok nevelési célkitűzéseiket az etika követelményeiből merítették, az életpedagógia abból indul ki, „hogy mindig neveltek, anélkül, hogy rendelkeztek volna egy olyan pedagógiai elmélettel, amely etikára és pszichológiára épül.”<sup>15</sup> Világos, hogy ha az életfilozófia tagadja az élet objektív erkölcsi értelmét, nem adhat az életpedagógia nevelési célkitűzéseinek objektív erkölcsi eszményt. Itt megint a nyíltságról, vagy a burkolt érvényesülési formáról van szó. Mert az életfilozófia, amikor tagadja az élet objektív erkölcsi értelmét, ugyanakkor meghatározott magatartásforma kinevelésére sugalmaz, meghatározva az életpedagógia erkölcsi nevelési feladatait.

A kor szükségleteinek burkolt kielégítése itt is kétértelműen történik. Ugyanis az életpedagógián vörös fonálként húzódik végig az a nevelési követelmény, hogy az embert az élet teljességének átélésére kell képessé tennie. Fel kell oldani az ember egyoldalú fejlődését, az emberi totalitásra hivatkozni. S a hagyományos nevelési irányzatokkal azért állnak ellentétben, mert ez a pedagógia „szolgáló leányává” lett az elgépiesedésnek, maga is

<sup>13</sup> NOHL célkitűzéseiről írja MOHR: „... a különböző mozgalmak egységes akaratát abban fedezi fel, hogy új emberiség kialakítását kívánják elősegíteni. Ehhez tartva magukat, a társadalom és a művelődés minden céljával és követelményével szemben állanak. Minden racionalizálódáson és elgépiesedésen túlmenően az ember egyéni kibontakozását és alakulását... kívánja biztosítani.” (I. m. 88. o.)

<sup>14</sup> GANSBERGRŐL és SCHARRELMANNRŐL írja kommentátora: „A reformeroknak mind erősebben előtérbe kerül az a felismerés, hogy a teljes élet akkor táruul fel, ha az ember a külső benyomások sokaságától elzárkózza saját belső világába (Besinnung) igyekszik behatolni.” (I. m. 35. o.)

(Zárójelben jegyezzük meg, hogy természetesen e pedagógiai gondolkodók szubjektív célkitűzéseinek jóhiszeműségében nincsen okunk kételkedni. Mi csak az irányzat objektív funkcióját vizsgáljuk, azt, ami a szubjektív célkitűzések ellenére is érvényesül.)

<sup>15</sup> „A nevelés önállósága szemben a többi művelődési területekkel... a legélesebb ellentétben akkor mutatkozik, hogyha azzal a két tudománnyal állítjuk szembe, amelyek a múltban minden pedagógiát meghatároztak: az etikával és a pszichológiával. Az etika adta a nevelés célját, amire neveltek... Pedagógia akkor tűnt lehetségesnek, ha ezek a tudományok előbb általánosan érvényes szisztémába rendeződtek. Ezzel szemben áll az a tény, hogy már akkor is mindig neveltek, amikor még nem rendelkeztek olyan pedagógiai elmélettel, amely az etikára és a pszichológiára épül. Tehát a pedagógiának nem kell ebből a két tudományból kiindulnia, hanem a nevelői valóságból.” (I. m. 86–87. o.)

gépessé vált, és feladata az embert társadalmi rendre nevelni... Ember-anyagot az előírt formába belepréselni.”<sup>16</sup> A hagyományos pedagógia az ilyen társadalmi szükségletekből meríti egyetemes objektív nevelési célját. Ez a racionális észszel megmagyarázható nevelési szisztéma tehát fogalmilag megragadható. Ha tehát az ész, az értelem az elgépiesedés szolgálatában áll, akkor az elgépiesedés, a torzulás feloldásának elvi alapja az irracionális. Így az életpedagógia nem mérítheti a nevelés objektív kritériumait, objektív nevelési céljait a valóságból, fogalmilag nem fogható meg, nem magyarázható. Mert szerintük a valóságot észszel, értelemmel megismerni csak egyáltalánosságban lehet. Az életpedagógia törekvése pedig az élet teljességének elérése, az élet teljessége az ember által csak az élet teljességében elérhető át. S itt kapcsoljuk be az élmény fogalmát, hogy ezt az élet teljességének érdekében szembe állíthassák az észszel, az értelmi megismeréssel.<sup>17</sup> Ilyen bonyolult logikái apparátussal teremtik meg az objektivitás látszatát, miközben az élet szubjektívizált fogalmában oldják fel a külvilágot. Az életre, az élet teljességére való hivatkozással alakítják ki azt a magatartási formát, amellyel az ember az élettől, a külvilágtól elfordul.

Mit jelent a nevelés mint gyakorlati tevékenység az életpedagógia fogalomrendszerében? NOHL szerint a nevelés „szenvedélyes viszony”, amely az ember erendendő vonásaihoz tartozik, ösztönös alapokra épülve, fogalmilag nem megragadható, irracionális jelenség.<sup>18</sup> GANSBERG és SCHARRELMANN szerint pedig a nevelés alapja „együttlétben” (Miteinandersein) „megélni” (Miterleben) az életet a növendékkel. E folyamaton a gyermek spontán „nevelődését” érti, amelyben a gyermek megéli saját lényegét. A nevelői feladat: a

tévedőt megértő szerető közellett, hogy a növendék az élet megélésén keresztül önmagára eszmélhessen, elérhesse a teljességet.<sup>19</sup>

Ezekből az előzményekből magától értetődően következnek a nevelési tevékenység ösztönös volta.<sup>20</sup> S itt jutottunk el az életpedagógia magvához: a tudatos nevelői teória tagadásához.<sup>21</sup> Paradoxnak tűnhet, hogy egy nevelésről szóló tanulmánykötetnek középponti gondolata a nevelés elméleti megalapozottságának kétségbevonása. De ez az életpedagógia belső logikájából következik. Ugyanis, ha egy pedagógiai irányzat abból indul ki, hogy objektív nevelési célt nem állít, akkor tudatos nevelési elmélettel sem rendelkezhet, és ez még az oktatás elméleti megalapozottságának tagadásához is vezethet. Az életpedagógia hívei a céltudatos oktatás és képzés elvével szembeállítják az élmény gondolatát. Szerintük egy meghatározott szisztéma szerinti oktatás egyoldalúvá teszi a gyermeket, mert a módszeres oktatásnál „a felvett tudás mennyisége a mértékadó, s nem a tanulók belső részvétele.”<sup>22</sup> Az életpedagógia — ismét sajátosan — racionális gondolatokat eltorzítva teszi kétségessé az oktatás elméleti (didaktikai és metodikai) megalapozottságának szükségességét. Tudott dolog, hogy nem egyedül a közlött és felvett ismeretanyag, határozza meg a tanulók tudásszintjét, hanem — ez — a tanulók „belső” részvételével, alkotó tevékenységével, a növendék aktivitásával együttesen. Az aktivitás, az alkotó feldolgozás pedig mindig utal a tapasztalatra, az élményszerű feldolgozásra. Az életpedagógia az aktivitás, „belső” részvétel, az alkotó feldolgozás lényeges mozzanatát hangsúlyozza. De ezt olyan módon teszi, hogy az alkotó feldolgozást szembe állítja az ismeretanyaggal, az oktatás *objektív* tartalmát meghatározó leglényegesebb tényezővel. Itt érdekes összefüggések kerülnek

<sup>16</sup> I. m. 52. o.

<sup>17</sup> „Az élmény köti össze a lényegot a valósággal, az egyedi embert az erendendő valósággal. Ez a lényeglátás... ez „a lélek minden erejével” történő megismerés fölötté áll az észnek, az értelemnek, amely előtt az egész megragadása és megismerése el van zárva.” (I. m. 54. o.)

<sup>18</sup> „A nevelés alapja tehát egy érett embernek szenvedélyes viszonya egy fejlődésben levőhöz, annak saját akaratóból, hogy az saját életét és formáját elérje.”

NOHL a nevelési vonatkozást „szenvedélyes viszonyoknak” nevezi — s ahogy később kifejti — az ösztönös alapokra épül. Fogalmilag nem ragadható meg, mert emberi létünk darabját képezi és alapvetően irracionális. Csak körül írni lehet. „Szenvedélyes” azt jelenti, hogy az odaadásnak fokozott formájáról van szó, amelyben mindenekelőtt lélek és szívjószág is szerepet játszik...” (I. m. 82. o.)

<sup>19</sup> „... minden új nevelés magva: megértő »együtttes megélés« (Miteinandersein) ... A megértésben egyáltalán nyilvánvalóak a korlátok is, amelyek az ember pedagógiai magatartásában és az emberi együttélésben az ember autonómiájából származnak. Nyilvánvaló, hogy az »együttlét« nem »vezetés és követés«, nem »formálás és formálódás«, hanem minden embernek azzá kell magától lennie, amilyen lényegénél fogva lesz; ott ahol cselekedetei által egyoldalúvá válik, ez az egyoldalúság önmagától korrigálódjon. Ami a nevelő tennivalója, az a tévedőt megértő, vagyis szerető közellett...” (I. m. 58. o.)

<sup>20</sup> „A nevelés — NOHL szerint — az emberi élet alaptevékenysége, és a pedagógiának első kérdése, ezért nem úgy hangzik, hogy a nevelés hogyan menjen végbe, hanem ahogyan a nevelés láthatóan végbemeleg.” (I. m. 95. o.)

<sup>21</sup> „Amennyiben az ember benne van az életben, mindig tud arról valamit anélkül, hogy arról valamilyen teoriával rendelkezne. Ez a tudás az egyszerű életről a nevelés életfogalma.” (I. m. 13. o.)

<sup>22</sup> A kötet egyik szerzője, GÜNTHER ezt így fogalmazza meg: „Ök — az életpedagógia hívei — elfordulnak attól, hogy az életet metodikai egységbe hozzák, és ebből az iskolában egy mesterséges képződményt építsenek fel, hogy ennek segítségével uniformizált módszert alkalmazzanak a tanulókra. Abból a feltevésből indulnak ki, hogy a tanulók mindig az életben állanak, és ezért azok tapasztalati életét teszik az oktatás alapjává. Az iskolában az életet nem kell »csinálni«, hanem a tanulók tapasztalatait kell elmélyíteni... Ez a tétel a gyermekek saját élményeiről két szempontból fontos... nem a felvett tudás mennyisége a mértékadó, hanem a tanulóknak belső részvétele. Másrészt ezáltal, általában, az anyag korlátozása jön létre, amit a tanulók belső lényege határoz meg. Ezáltal az élmény gondolata a képzés gondolata fölé emelkedik, és erősebben a sokoldalú ideál felé orientálódik.” (I. m. 36. o.)

napvilágra, a tartalomnak és formának az oktatásban érvényesülő problematikájáról. A tartalom és forma a marxista didaktikában is vitatott kérdés. Kétségtelen, hogy a probléma leegyszerűsítéséhez vezetne, ha azt mondanók, hogy a tartalom az ismeretanyag, a forma a módszer, amelyet az ismeretanyag kizárólagosan határoz meg. Azt azonban a leegyszerűsítés kísérésének elkerülésével is állíthatjuk, hogy az oktatás objektív tartalmának lényeges és meghatározó jegye az *ismeretanyag*. Emellett a formához viszonyítva meghatározó tartalmi jegyként szerepelnek a tanulók életkori lehetőségei, a pszichikai, az organikus fejlődési szint, s ide sorolhatnók a didaktikai feladatot is. E tartalmi jegyek jelentkeznek az oktatás formai oldalában, a módszerben, de itt is az oktatás objektív tartalmát meghatározó lényeges jegyként tükröződik az ismeretanyag. Az életpedagógia „didaktikai” felfogása erről a kérdésről nemcsak a tartalom és forma meg hasonlottságára utal. „Gyermekközpontú” pedagógia látszatát öltve az oktatás tartalmát meghatározó jegyként ismeri el a tanulók belső élményvilágát. S meg kell mondaní, hogy itt nem is az életkori lehetőségekre utal, hanem az egyedi gyermek belső élményvilágára. Ebben az összefüggésben azt sem mondhatjuk, hogy az életpedagógia — bár egyoldalúan — fontos pedagógiai elvet hangsúlyoz. Arról van szó, hogy az életpedagógia szubjektíválja az oktatás tartalmát, amikor — felfogása szerint — a felvehető ismeretanyagot az egyedi gyermek belső élményvilága határozza meg. Ezzel az életpedagógia letér a tanulók értelmi fejlődése elé állított követelményrendszer tudatos, módszeres kialakításának útjáról, és a tudatos értelmi fejlesztés helyett az ösztönös növekedés ingoványos talajára lépett. Így a módszer, a formai oldal, amelyet a tanulók belső élményvilága határoz meg, elveszít minden tudatos elemet, ösztönössé válik. Az életpedagógia „metodikájá”-nak abszurditása nyilvánvalóvá válik, ha ezt egy konkrét kérdésen keresztül vizsgáljuk meg.

GANSBERG és SCHARRELMANN — ezen elvek alapján — foglalkozik a beszéd és írás tanításával. A megoldandó „didaktikai” feladat: a tanulók egyéni élményeit az oktatás alapjává tenni. A tanítási anyag a tanár és tanulók

együttes tevékenysége alapján az órán születik. Itt megint úgy tűnhet, hogy egy fontos didaktikai alapelv, a tanulók aktivitása, érvényesül. Az aktivitás valóban érvényesül, de csak spontán, ösztönös formában. Ugyanis az oktatás folyamata nem szisztematikusan folytat, nem előre megtervezett céltudatos tevékenység. A tananyag „az órán születik meg”. A tanár nem tananyagot közvetít, hanem életet teremt.<sup>23</sup> A beszélgetés menetét nem a felvett tananyag, hanem a tanulók élményvilága határozza meg.<sup>24</sup> Ha ez sikerrel jár, akkor „az anyag alkotása nem egyoldalúan a tanító feladata, hanem egyidejűleg a tanítványé is”.<sup>25</sup> Így válik a tanulók egyéni élménye az oktatás alapjává.

A beszédnek az életpedagógia jelentésszerkezetében különös szerepe van, az aktivitásnak sajátos formája. Szerintük az élmény általa válik tudatossá, hogy azokat szavakba foglalják.<sup>26</sup> Ez az élményeknek a szavakba öntése, az aktivitás sajátos formája. Az iskolának nem feladata, hogy a tanulóknak új élményanyagot nyújtson. A gyermekek magukkal hozzák emlékeiket. Ezeknek olyan felidézése a feladat, hogy az életre vonatkozó összefüggések jöjjenek létre.<sup>27</sup> Az emlékeknek ilyen átélése, amelyeket „szavakba öltöztetnek”: az élmények. Az élményeknek szavakba foglalása a produktivitás egy formája. Ezáltal válik a megélt élet elsajátítható.<sup>28</sup> Az aktivitás és a produktivitás jelentése az életpedagógiában az egyénre vonatkozik, hogy az egyén ezek segítségével — mennyire tud belső világába behatolni. Ebben az összefüggésben a beszéd elveszti természetes szerepét. Hiszen a beszéd, az emberi nyelv tudatos társadalmi kifejezési forma. Ez bizonyított a társadalomtudományok, a pávlovi reflexszológia által, nem is említve a mindennapi élet gyakorlatát. A beszéd természetes szerepe, hogy az ember gondolatait, felismeréseit stb. szavakba foglalva kapcsolatát a külvilággal szélesítse, mélyítse, s társadalmát tehetségéhez mérten, az emberi nyelv segítségével, szellemi vagy egyéb javakkal gazdagítsa. Az életpedagógia a beszédnek ezzel ellentétes szerepet szánva, az ösztönös elemet teszi kizárólagossá, hogy a beszéd is a belső világ elmélyítését „aktivizálja”.

Az írástanítás feladata: a szóbeliség ösz-

<sup>23</sup> „A tanár ne közvetítsen tananyagot, általános módszer alapján, hanem alkotó tevékenységgel, -egy darab életet- teremtsen.” (I. m. 21. o.)

<sup>24</sup> Egy ilyen beszélgetés általában különbözik a kritizált, a kérdve kifejtő oktatási formától, hogy ez nem módszertani segédeszköz egy meghatározott tényismeret fejlesztésének, hanem hogy ebben a tanulók egyéni élményei válnak a tanítás alapjává. (I. m. 22. o.)

<sup>25</sup> I. m. 21. o.

<sup>26</sup> I. m. 24. o.

<sup>27</sup> GANSBERG írja: „Ebben az emlékezésben játszódnak le egész szellemi életünk. Azáltal, hogy felébredtjük, kiszélesítjük, elmélyítjük; ezért jövőnk össze a kopár tantermekben.” Miközben az ember a külvilág szorongató bőségétől elzárkózik, élő folyamat megy vége benne. És utána gondol... Az ilyen utánagondolások mindig az életre vonatkoznak, s ezekben bontakoznak ki azok az összefüggések, amelyek a pusztá nézés által rejtve maradnak.” (I. m. 23. o.)

<sup>28</sup> Az élményeket szavakba kell önteni... a szavakba öntés produktív tevékenység, s ebben építik az új „motivumokat” is. Az ilyen alakítás indítéka a jelenből indul ki. Ez adja a motivumot, amit a megélt élmény kísér. Mondható, hogy ezáltal a múlt állandóan újra íródik, mindig az emlékezést kiváltó motivumok alapján. Ebben az állandó „újraírásban”, aminek sohasem lehet vége, lényege szerint válik a megélt elsajátítható.” (I. m. 25. o.)

tönösségét az írásbeliségbe átmenti. Az írásban a gyermekek ösztönös megnyilatkozásait kell kifejezésre juttatni. GANSBERG és SCHARRELMANN szerint a gyermekek nem az iskolában tanulják meg a nyelvet, hanem már egy meghatározott nyelvi világban mozognak. A tanítás nem kerülheti meg a hozott kifejezési formákat, mert ezzel veszélyeztetné az ösztönösséget. A tanításnak a hozott „konyhai nyelvre” kell épülnie, a tanuló mindennapi beszédmódján fejezze ki magát.<sup>29</sup> Tehát a gyermekek fogalmazványokat írnak, anélkül, hogy stilisztikai, nyelvtani vagy helyesírási szabályokat figyelembe vennének. Történeteket írnek le vad helyesírási hibákkal, tömördek nyelvtani hibával, olyan írással, amit olvasni csak írója tud. Ezt nevezi GANSBERG „Drauflosschreiberei”-nek, amit „rajta-rá-írásnak” fordíthatunk.<sup>30</sup> Tény, hogy megjegyzik: „ez a kezdet és nem a vég”. Erre épül, a tanulók „konyhai” nyelvére, az iskolai nyelv. De hogy ez mi módon történik, arról nem esik a kötetben szó. A hangsúly az ösztönösség megtartásán és szabad kibontakozásán van, ezt húzzák alá és ennek életfilozófiai megalapozottságát fejtegetik.

Végezetül érdemes még a munkaiskolával foglalkozó gondolataikkal megismerkednünk. A munkaiskola lényegét közelíthetjük meg a produktívítás és produkció fogalmának — GANSBERG és SCHARRELMANN által történő — értelmezésével. A produkció nemcsak a szavak birodalmában játszódik le, hanem ezzel a fogalommal önálló emberi alkotásokat is jelölnek. Azzal a megszorítással, hogy ezekkel az alkotásokkal az ember az élet mélyebb összefüggéseibe behatol. Ez így önmagában racionális gondolat. De a produkció kritériumai e racionális tendenciát rögtön megsemmisítik. Ugyanis a feltétel, hogy ezek az alkotások egyediségükben nem lehetnek meghatározhatók, nem lehetnek technikai dolgok. A produkció „produktivitása” az élet megélésének elmélyítése, kiszélesítése. A feladat, hogy ezáltal életet teremtsenek.<sup>31</sup>

Ezért GANSBERG és SCHARRELMANN „... elfordulnak a munkaiskola praktikus, manuális jellegének kiemelésétől. A munkaiskolában nem kerülhet előtérbe a praktikus tevékeny-

ség, hanem a belső élet ápolása.” „Nem az a döntő, hogy a tanuló ilyen vagy olyan mester-ség készségeit elsajátítsa, ilyen vagy olyan tárgy előállításához érte, hanem az, hogy a praktikus munka a szellemi tevékenységre hat. Más szavakkal: ... a műhelyben az alkotó gondolatnak kell érvényesülnie”.<sup>32</sup> WILKER a munka jelentőségéről szólva megkülönböztet „mechanikus” és „organikus” munkát. A „mechanikus” a gépies, technikai jellegű munka, az „organikus” a megélt munka, az alkotó, tevékeny ember munkája. Ezt kényszerből és erőszaktól mentesen végzik.

Az életpedagógia torzító burkában megint jelentős pedagógiai gondolatokat találhatunk: a munka nevelő hatásáról. Ugyanis a munka pedagógiai jelentősége nem egyedül a szakmai oktatás, egy szakma jártasságának és készségeinek elsajátítása. Ezen túl mutat a munka emberformáló erejével, az egyéniségre, az ember gondolat- és érzelmvilágára vonatkozó hatásával. A munkával való nevelésben az oktatás és nevelés ekvivalens. A munka nevelői hatása azonban csak akkor érvényesül, ha a tanulók értelmes munkát: társadalmilag hasznos munkát végeznek. Ha a tanulók fantáziájukat, invenciójukat mások számára is hasznos javak előállításában realizálják, ha alkotó jellegű munkájuk a társadalom által elismertetik. A munka nem lehet öncélú. Mert a munka nemcsak csiszolókorongja az ember egyéniségének, hanem a munkán keresztül méri le az ember életrevalóságát, ügyességét, életerejét. A munka adja meg az ember társadalmi értékét. Ebben az összefüggésben nyer nevelő hatást a munka. Ha a munkát ezektől a feltételektől megfosztjuk, mint ahogy ezt az életpedagógia teszi, szembeállítva a munka alkotó jellegét a munka társadalmi hasznosságával, a munka nevelői hatása elvész. Az életpedagógiának a munkáról alkotott gondolataiban is azt a logikai szkémát fedezhetjük fel, amit már más pedagógiai fejtegetéseknél felismerhettünk. Ugyanis egy objektív racionális gondolatot kiemel, és azt szembe állítja érvényesülésének feltételeivel. Ezáltal az általa hangsúlyozott pedagógiai elv elveszíti érvényességét és az életpedagógia összefüggésében más tartalmat nyer. Így a munka, ami az ember,

<sup>29</sup> „A tanuló ne »tanuljon« meg egy meghatározott kifejezési formát, hanem mindennapi beszédmódján fejezze ki tapasztalatait és élményeit — ez találjon utat az iskolához.” (I. m. 28. o.)

<sup>30</sup> „A valódi és a hamisítatlan” visszasságnak útja vezette a brémaiakat arra, hogy ne legyenek tekintettel a helyesírási, a nyelvtani és stilisztikai megfontolásokra. SCHARRELMANN írja: „Az osztály a fogalmazványok áradatát produkálja. A gyerekek történeteket írnek le kényszer nélkül, belső szükségletből, vad helyesírással, tömördek nyelvtani hibával, olyan írással, amelyet csak írója tud kiszabálni...” GANSBERG szerint „A gyerek alkosson tekintet nélkül a helyesírás és a nyelvtan szabályaira.” „A reformerek nézetei szerint a szóbeliségnek ösztönösségét csak akkor lehet átmenteni az írásbeliségbe, ha a gyermek nyelvi és írásbeli hibáival elnézőek vagyunk: ... Az írás szabadsága a kezdet és nem a vég. A reformerek abból indulnak ki, hogy a tanulók a nyelvet nem előbb tanulják, hanem már mindig meghatározott nyelvi világban mozognak. A tanítványok konyhanyelvét a tanítók ún. iskolai nyelv által ne mellőzzék, hanem ezen épüljön fel az iskolai munka.” (I. m. 27. o.)

<sup>31</sup> „A produkció fogalmával a reformerek nemcsak az élmény kifejezési birodalmára utalnak, hanem az emberek különböző önálló alkotásaira, amennyiben ezek a megélést elmélyítik és kiszélesítik ... semmi esetre sem alkotás abban az értelemben, mint egy technikai készítmény, mert ebben valami körülhatárolt, minden egyediségében meghatározható készül. Ami teremtet legyen, az mindig maga az élet, és produkciónak csak az az értelme, hogy a valóság mélyebb átéléséhez és megértéséhez segítsen.” (I. m. 31. o.)

<sup>32</sup> I. m. 32. o.

az emberi nem és a társadalom fejlődésében döntő szerepet játszott, az életpedagógia felfogásában ellenkező előjelet kap. Szerintük: „A munka az emberi létben nem emelkedés egy alacsonyabb foktól egy magasabb emberi léthez, hanem az igazi emberből fakad, mint az emberi lényég ábrázolása.”<sup>33</sup> Felfogásukban a munka teljesen öncélúvá válik, és ezzel — aláhúzzuk — „öncélját” semmisíti meg. A munka „öncélja” az ember fejlődése, de ha a munkát megfosztják attól, hogy egyben a társadalom emelkedését is szolgálja, „öncélját”, az ember egyéniségének gazdagodását sem teljesíti. Hiába hangsúlyozza WILKER, hogy az alkotás vágya az ember lényege, ha hozzá teszi, hogy ez csak a „megélt” munkára vonatkozik. Ami alatt az olyan munkát érti, mely nem a produktív, a szó társadalmi értelmében, hanem az általa jelölt „organikus” munkát jelenti, amelynek szerepe az életpedagógia jelentésrendszerében, hogy az embert a külvilágtól, az objektívitástól zárja el, hogy belső világát megélhesse. Hiába emeli ki GANSBERG és SCHARRELMANN, hogy „...ha a műhelyoktatásnak legmagasabb célját eléri, ez: tervszerű nevelése a feltalálónak”, ha hozzá teszi: „Fontos, hogy minden egyes feltalálás nem önmagáért van, hanem egy fajtája a nagyobb összefüggéseknek, „egy darab” élet nagyobb megértéséhez segít.

Az életpedagógia a munkánál is — mint a nevelés más területein — a tudatosság lényeges elemének kiiktatásával, az ösztönös mozzanatot előtérbe helyezésével határolja el az embert a külvilágtól, hogy „zavartalanul” eszmélhessen belső világára. Az életpedagógia minden nevelési elve ezt célozza.

Az életpedagógia jól példázta, hogy az objektív nevelési cél hiánya hogyan vezet pedagógiai nihilizmushoz, a nevelés és oktatás elméleti megalapozottságának tagadásához. S azt is kétségtelenné teszi, hogy a magát elvben minden társadalmi determinációtól elhatároló irányzat a gyakorlatban valóságosan társadalmilag motivált. Nincsen másról szó,

mint arról, hogy az életpedagógia olyan társadalom nevelési követelményeit fogalmazza meg, amely — hatékonyságának fenntartása érdekében — nem utalhat nyíltan arra a társadalomra, amelynek szükségleteiből meríti nevelési eszményeit; éppen a burkolt célzatosság az, ami hatósugarát erősíti. Az olvasóban felmerülhet — jogosan — az a kérdés, hogy ha a „Pädagogische Bewegung” irányzatának érvényesülését a nyílt fasiszta diktatúra uralomra jutása megszakította, mégis talán tartalmazhatja a demokratikus, haladó, objektív igazság valami magvát. Kétségtelen, hogy a fasiszta nevelésnek nem felel meg a „Pädagogische Bewegung” irányzata, sőt *tudatos* előfutárának sem üdvözölheti. De az életpedagógia azzal, hogy az ösztönösséget a tudatosság fölé helyezi, hogy olyan nevelési elveket sugalmaz, amelyekkel az önmagára figyelő, a társadalomtól elforduló, passzív, belső világára koncentrált embereket lehet kinevelni, leszerelve az így nevelt ember társadalmi aktivitását, a szelet fogta ki a vitorlából, s ezzel elősegítette a fasiszmus térhódítását. S az, hogy az életpedagógia ma Nyugat-Németországban renesszánszát éli, szintén azzal magyarázható, hogy a szelet kell kifogni a vitorlából. Az emberiség életformájának értelmes megoldási perspektívája, a szocializmus, Kelet-Németországban már testet öltött. A két Németország léte kiélezettebben veti fel a problémákat. A szocialista pedagógia — mint ezt már aláhúztuk — a társadalom és a megismerés objektív mozgástörvényeire építi fel nevelési rendszerét; nyíltan utal a nevelés társadalmi meghatározottságára. Az életpedagógia fogalomrendszerének apparátusával az objektívitás látszatának fenntartásával szubjektívizálja a nevelést. Az élet teljességének „megélése” érdekében helyezi az ösztönösséget a tudatosság fölé. Az életpedagógiát ez a kétértelműség teszi alkalmassá arra, hogy a „Nyugatot”, „Kelettel” szemben vívott ideológiai harcában képviselje.

*Katona Katalin*

## A MAGYAR NŐNEVELÉS ÚTTÖRŐI

Összeállította, a bevezetéstés jegyzeteket írta OROSZ LAJOS. Tankönyvkiadó, Budapest 1962.

Neveléstörténeti kutatásaink mindaddig elhanyagolt területe volt a nőnevelés. Néhány megemlékezéssel, vagy rövidebb tanulmányokkal adózott csupán eddig a magyar pedagógia története a nők évszázados harcának, melyet művelődési jogaikért folytattak. Már maga a témaválasztás is komoly hiányt pótol. A szerző a válogatást az úgy fontosságát szem

előtt tartva hosszú tanulmánnyal vezeti be (170. l.), ami már maga is egy külön könyv lehetne. Ezt követi „A magyar nőnevelés úttörőinek műveiből” című 210 oldalas szemelvény gyűjtemény.

A továbbiakban a bevezető tanulmány ismertetésére szorítkozunk csak, hiszen az egyes szerzők nőnevelési nézetei már ebben is ki-

<sup>33</sup> I. m. 32. o.