

NAGY SÁNDOR

IDŐSZERŰ GONDOLATOK NAGY LÁSZLÓ
PEDAGÓGIÁJÁBAN

A közelmúltban volt ötven esztendeje, hogy megjelent a magyar pedagógia egyik legkiemelkedőbb alkotása, NAGY LÁSZLÓ „*Didaktika gyermekfejlődéstani alapon*” című munkája. Minthogy ez a mű NAGY LÁSZLÓ pedagógiai gondolatainak mintegy a szintézise, s a könyv megjelenésének időpontja e nagy pedagógus pályájának is egyik csúcspontja, — kettős okunk is van arra, hogy emlékezzünk reá és felidézzük tevékenységéből a legfőbb törekvéseket, pedagógiai koncepciójának főbb gondolatait.

Az életmű megértése céljából emlékeztetnünk kell önmagunkat néhány életrajzi adatra. A *Magyar Életrajzi Lexikon* többek között a következőket mondja róla:

NAGY LÁSZLÓ (Kisújszállás) 1857—1931: pedagógus, tanügyi író. A budapesti tudományegyetemen 1880-ban tanári oklevelet szerzett. Kezdetben geológiával foglalkozott. 1881-től budapesti tanítóképző-intézeti tanár. Iskolájában 1909-ben megszervezte az első pedagógiai-lélektani laboratóriumot. 1916-tól az Apponyi Kollégium kísérleti lélektani előadója. Vezető szerepe volt 1903-ban a *Gyermektanulmányi Társaság* megalapításában, amelynek 1919-ben, a Tanácsköztársaság idején is irányítója. 1922-ben nyugdíjazták. Nyugdíjazása után a *Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium* lélektani laboratóriumát vezette haláláig. 1890—1907 között a *Magyar Tanítóképző* című lap szerkesztője; 1907-ben megindította és 1929-ig szerkesztette a *Gyermek* című folyóiratot. A magyar gyermektanulmányozás vezető alakja. Fő művei: A gyermek érdeklődésének lélektana (1908), és a *Didaktika gyermekfejlődéstani alapon* (1921).

Ha pusztán ezeket a vázlatos életrajzi adatokat tekintjük is, egy nagyívvelű pályára körvonalai bontakoznak ki és állnak elénk. Már pályájának kezdeti szakaszában jelentős tevékenységet fejtett ki, főként mint a *Magyar Tanítóképző* szerkesztője, a tanítóképzés korszerűsítéséért s az Eötvös-féle koncepción alapuló pedagógia megvalósításáért. Ebből a tevékenységéből szervesen nőtt ki életének az a szakasza, pályájának az a „fő vonulata”, amelyben kizárólag a *Gyermektanulmányozás* szolgálatában állt, a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* irányítójaként is ennek a nagy mozgalomnak a vezető egyéniségeként tevékenykedett. *Didaktika gyermekfejlődéstani alapon* című munkáját közvetlenül a Tanácsköztársaság bukása után írta; már részben félreállították, közvetlenül nyugdíjazás előtt állt. Az adott történelmi viszonyok között különlegesen jelentős funkciójú könyv megírása után még néhány igen fontos, mindmáig instruktív tanulmánya jelent meg mindenekelőtt a pályaválasztás kérdéseiről. 1931-ben bekövetkezett haláláig nem szűnt meg a modern pedagógia eszméit képviselni. S ez a legkevesebb, amit életéről elmondhatunk; ez egyszersmind a legtöbb is, amit el kell mondanunk.

Különös jelenséggel állunk szemben, ha NAGY LÁSZLÓ pedagógiai hagyatékának sorsát közelebbről megtekintjük. Ez a különösség akkor érthető meg legjobban, ha arra gondolunk, hogy élete legtermékenyebb időszakában, a múlt század utolsó s a jelen század első két—három évtizedében különböző áramlatok egész sora bukkant fel, illetve jelent meg az európai pedagógia színterén. Ezek az irányzatok esetenként radikális, forradalminak tűnő jelszavakat hangoztattak, megtagadtak szinte mindent, ami az akkori pedagógiában adva volt és propagatív erővel hirdették a maguk igazságát. Nem vitatva nagy jelentőségüket a nevelésügy fejlődése tekintetében — mely főképpen abban nyilvánult meg, hogy az adottat tagadva munkálták az előrehaladást —, ma már megállapítható, hogy egész sora ezeknek a koncepcióknak lesodródott a színről, szinte elsüllyedt az idők folyamán, s manapság esetenként a leggondosabb neveléstörténeti rekonstrukció szükséges ahhoz, hogy állványzatuk hamisítatlanul álljon előttünk.

De nemcsak a század első évtizedeinek különböző koncepcióival történt ez. Ha az elmúlt huszöt évre gondolunk, pedagógiai felfogások és mozgalmak egész sorával kapcsolatban vált szükségessé a nézetek újraértékelése; egyesek ezek közül ma különösen idejétmúltak, elavultnak tűnnek.

Az értékek újraértékelésének s különböző pedagógiai koncepciók esetenként viharos gyorsasággal történő elavulásának időszakában azzal a sajátos helyzettel állunk szemben, hogy NAGY LÁSZLÓ pedagógiai nézetei az idő haladásával nem halványodnak, hanem — ellenkezően — egyre inkább a maguk igazi értékében csillanak fel előttünk; hogy koncepciójának kétségtelenül van egy időtálló magva, s e koncepció olyan fundamentális felismerés gránittalapzatán áll, amelyhez mindmáig tisztelettel és okulásal járulhatunk valamennyien, akik a pedagógiát műveljük.

Melyek azok a felismerések, amelyek oly maradandóvá teszik NAGY LÁSZLÓ életművének hatását? Mi az oka, hogy ez az életmű máig is képes olyan impulzusokat adni, melyek termékenyeknek bizonyulhatnak mai közoktatáspolitikai feladataink megoldása közben is?

Ha erre megkíséreljük a választ megadni, akkor — úgy hiszem — mindenképpen első helyen kell említenünk Nagy Lászlónak azt a központi törekvését, mely egy korszerű gyermektanulmányozás kifejlesztésére és meghonosítására irányult. Idevonatkozó munkássága nemzetközi jelentőségű, amint ezt különösen „*A gyermek érdeklődésének lélektana*” című könyve tanúsítja.

Fel kell azonban ezzel kapcsolatban figyelniünk egy sajátos jelenségre, és pedig arra, hogy itt nem akármilyen gyermektanulmányozás, hanem egy kifejezetten nevelésközpontú gyermektanulmányozás koncepciója áll előttünk. Ennek jelentősége akkor derül ki, hogyha e felfogást egybevetjük azzal az adott korban éppen nem ismeretlen felfogással, melyben a nevelésközpontúság nem jellemző.

Különösen instruktívnak tartom e különbség érzékelhetősége szempontjából NAGY LÁSZLÓnak azokat a megjegyzéseit, melyeket 1906-ban „*A gyermektanulmányozás mai állapotáról*” című, pályája szempontjából sorsfordulóként értékelhető előadásában — mintegy mellékesen és lábjegyzetben — ZIEHENNEL vitatkozva elmondott. ZIEHEN ugyanis ugyanebben az évben a berlini kongresszuson azt állította, hogy „a gyermektanulmány öncélú tudomány s a gyermekek pedagógiai célokból való vizsgálata szubjektív tévedésekhez vezethet”. NAGY LÁSZLÓ határozott ellenvéleményt fejez ki ezzel kapcsolatban. Álláspontja szerint „nem mondhatunk le a gyermektanulmánynak a pedagógiára való fokozatos alkalmazásáról . . . Csupán a túlzásoktól s elhamarkodásoktól óvakodjunk . . .”

NAGY LÁSZLÓ egész életművében a pedagógiai célú gyermektanulmányról van szó;

még pontosabban a pszichológiai és pedagógiai nézőpont oly tökéletes egységéről, mely mindmáig instruktív lehet valamennyiünk számára.

Életének egyik kiemelkedő ismerője és gondolatainak egyik nagy propagálója, KEMÉNY GÁBOR többek között ezt mondja róla: „NAGY LÁSZLÓ meggyőződése szerint önálló rendszerű és tartalmú tudománnyá kell ugyan fejleszteni a gyermektanulmányt, de a pedagógia szolgálatába kell állítani”. Minthogy pedig az adott időszakban olyan nézetek is elindultak pályájukra, melyek szerint a pedagógiát kell a gyermektanulmányozás függvényévé tenni, ismételten csak aláhúzni szeretném a máig is példás állásfoglalást, melyet nevelésközpontú gyermektanulmányozásnak mondtam.

Ezzel kapcsolatban érdemes *A gyermek érdeklődésének lélektanára* is utalni. „Vizsgálódásaim s munkám írása közben mint pedagógus sem tagadhattam meg magamat” — mondja itt az előszóban NAGY LÁSZLÓ. Ebből is, magából a műből is lépten-nyomon kiderül, hogy kérdésfeltevései nem „tisztán” gyermeklélektaniak: a pedagógiai kérdésfeltevéseiből halad a gyermeklélektani felé s ennek eredményeiből vissza a pedagógiához. Minthogy a komplex jellegű pedagógiai jelenségek kielégítő megközelítéséhez, adekvát feltárásához általában a pedagógiai és pszichológiai nézőpontok, vizsgálódások szintézise szükséges, NAGY LÁSZLÓ életműve mindenekelőtt ennek a szintetikus látásmódnak a tekintetében nagy példa és el nem halványuló biztatás.

Munkásságának ezen a szembevetendő, uralkodó jellegén túl azonban olyan pedagógiai felismerések egész sorára bukkanhatunk, melyek ma is termékeny ösztönzések forrásai lehetnek. Ha vizsgáljuk ezeket a maradandó értékeket, elsőként érdemes utalnunk „*A gyermek érdeklődésének lélektana*” című mű egyik vezető pedagógiai tételére, amely szerint *az oktatás nem más, mint a gyermek érdeklődésének mesterséges, azaz didaktikai hatásokkal történő irányítása.*

Ha arra gondolunk, hogy 1908-ban az oktatás a mindennapos gyakorlatban még általában az átadás-átvétel szimpla képletében zajlott le, s elgondolkodunk azon, hogy mindmáig fáradoznunk kell egy olyan szemlélet fokozatos kiformalása érdekében, mely szerint a tanítás nem átadás és számonkérés, hanem a tanulás irányítása, — akkor az említett tétel méltányolhatósága már szinte önmagától adódik. Igaz ugyan, hogy pszichológiailag is, pedagógiailag is némileg egyoldalúnak minősíthető az irányításnak az érdeklődésre való redukálása, de igaz az is, hogy az irányított tanulás direkt és indirekt formái útján a személyiség egészének alakítása s ezen belül az érdeklődés megfelelő fejlesztése — az adott kérdésnek olyan összefüggése, melyet csak ma kezdünk igazi jelentőségében látni; nem lehet ezért kevesebbet mondani NAGY LÁSZLÓ idevonatkozó felismeréséről, csak azt, hogy nemcsak a korabeli felfogásokhoz, hanem egy mindmáig érvényesülő empirikus pedagógiai konszenzushoz képest korszerűként értelmezhető felfogás. Olyan felismerés, amely egyik fő pillére lesz az 1921-es didaktikában adott tantervi konstrukciónak. Az érdeklődés fogalmával NAGY LÁSZLÓ olyan központi kategóriát ragadott meg, mely lehetővé tette számára mind az oktatás korszerű értelmezését, mind a tanulói aktivitásnak az egész tantervben s az iskolai munka metodikai eljárásaiban való biztosítását. Ez olyan pluszt jelent az adott időben érvényben volt pedagógiai felfogások hivatalosan érvényesülő változataihoz képest, hogy pszichológiai értelemben vett egyoldalúsága ellenére is csak a legnagyobbra értékelhető.

Egy további nagy értéke ennek a mindmáig frissen ható pedagógiai koncepciónak *az alkotó munkával kapcsolatos felfogás.* Amit NAGY LÁSZLÓ életműve ezen a téren felmutat, az érdeklődéshez hasonlóan nemzetközi vonatkozásban is

kiemelkedő jelentőségű. Számunkra elegendő most e tekintetben az „*Irányok és törekvések az alkotó munka terén*” (A Gyermekek, 1913) című tanulmányára történő egy-két utalás. Itt írja le azokat a nagyon egyszerűnek ható, de mindmáig különleges figyelmet igénylő mondatokat, melyek olyan sokat emlegetnek a tanítással s a gyermeki aktivitással kapcsolatos felfogásából: „Az iskolai oktatás a tanító s gyermek közös munkája s az csak igen természetes, hogy ebben a közös munkában a gyermeknek is juttatunk aktív részt. A gyermek eredeti aktivitása teszi ezt természetessé, amit a nevelés célja érdekében nemcsak tiszteletben tartanunk, de fokoznunk, okos módon táplálnunk is kell”. Itt a *tanítás* többé nem átadás-átvétel, mint a konzervatív pedagógiában, hanem *aktív ismeretfeldolgozás, a pedagógus és a tanuló együttes, közös tevékenysége; az aktivitás elve pedig oly természetes, magától értetődő, hogy feltételeinek és lehetőségeinek a tanításban való biztosítása egyenesen a nevelés célja érdekében áll.*

És ez az aktivitás szervesen kapcsolódik össze az alkotó munka fogalmával és lehetőségével. Az *Irányok és törekvések az alkotó munka terén* című írásában NAGY LÁSZLÓ felteszi a kérdést: mi lehet az oka, hogy az alkotó munka iránt olyan általános rokonszenv tapasztalható? Az egyik ok — mondja — az alkotó munka természetszerűsége; a másik pedig az, hogy az *alkotó munka* nem külön tantárgy, hanem *általános metodikai elv, amely a tantárgyak egész sorának feldolgozásában érvényesül.* Éppen ezáltal a felfogás által tudja NAGY LÁSZLÓ túlhaladni korának munkaoktatással kapcsolatos olyan koncepcióit, amelyek a munkát mint egy plusz tantárgyat (szlőjd) értelmezték. Mai kifejezéssel élve azt mondhatjuk: NAGY LÁSZLÓ esetében az *alkotó munka iskolájának modellje jelenik meg,* míg a korabeli állásfoglalások leghíresebbjeiben is inkább a szlőjd-iskola modellje (KERSCHENSTEINER) vagy az intellektualizmust csak némileg enyhítő illusztrációs iskola modellje (LAY) áll előttünk.

NAGY LÁSZLÓ 1921-ben megjelent fő művében az *alkotó munkának az egész tantárgyi rendszerre kiterjesztett általános metodikai elvként történő értelmezését rendkívül következetesen konkretizálta is; ezzel — legalább elméletben — arra is példát mutatott, hogy mi módon volna ez realizálható egy nyolcosztályos egységes népiskolában.* Ha több tekintetben problematikus lehet is a mai olvasó számára ez a tantervi elgondolás, mindenesetre itt az alkotó munkának olyan impozáns megvalósulása áll előttünk, mely neveléstörténetünkben egyedülálló, nemzetközileg is kiemelkedő, s mely mindmáig rendkívül vonzó metodikai építményt jelent. Egyszerűsége kötelez is, hogy korunk színvonalán, társadalmunk elvárásaihoz mérten valami elvileg hasonlót kell megvalósítanunk: a szocialista értelemben vett munkaiskola modelljét.

Továbbhaladva az életmű kincseinek feltárásában (s egyszerűsége mind annak vázlatos bemutatásában, hogyan épül ki fokozatosan ez a maradandó hatású pedagógiai rendszer) hadd említsem NAGY LÁSZLÓ „*A gyermekek szellemi munkabírása*” című tanulmányának (A Gyermekek, 1913) azt a megfogalmazását, mely szerint „*az oktatás feladata az egyénben a szellemi fejlődés legmagasabb fokát létrehozni*”. Már első pillanatban is nyilvánvaló, mennyire korszerű gondolat ez. Ma azt mondjuk: olyan oktatási eljárásrendszert kell kialakítani, hogy annak segítségével minden tanuló érhesse el a maga „plafonját”; lehetőségeihez képest maximálisan fejleszthesse ki képességeit. Ez teljesen megegyezik a NAGY LÁSZLÓ által megfogalmazott követelménnyel. És ismét csak emlékeznünk kell arra, hogy az oktatás egyre differenciáltabb rendszerének kiépítésével a frontális munka mellett a csoportmunka és individualizált tanulási formák megfelelő arányának fokozatos biztosításával, s az egész oktatásban a gyermeki aktivitás valódi feltételeinek

hatékonyabb megteremtésével voltaképpen éppen ezen fáradozunk a mai időkben. Aligha modernizáljuk NAGY LÁSZLÓt, amikor elmondjuk: miközben ezt tesszük, elvileg felelünk meg — a magunk korának szintjén — annak az igénynek, amit ő ebben a vonatkozásban megfogalmazott.

Bejárva ennek a gazdag életműnek a szerteágazó területeit, újra meg újra olyan felismerésekre bukkanunk és olyan újabb kutatási eredményekhez érkezőnk, melyek rövidesen építőkövei lesznek a gyermekfejlődéstani alapon álló didaktika építményének.

DECROLY brüsszeli kísérleti iskolájának meglátogatásakor például (1914-ben) mindenekelőtt abban fogalmazza meg a régi és a modern iskola (a munkaiskola) közötti lényegbeli különbséget, hogy ez utóbbiban a tanulók nem tanulásra, hanem feldolgozásra kapnak feladatokat. „Ezek a földolgozások lényeges, sőt fontosabb szerepet játszanak az elméleti oktatásoknál” — mondja. S habár ezt a megfogalmazást ma némileg egyoldalúnak érezhetjük, az elmélet és gyakorlat egységével nem teljesen egyezőnek tarthatjuk, mégis csak a legnagyobb mértékben méltányolnunk lehet a tanulásnak feladatmegoldások sorozataként való értelmezését. S ami legalább ilyen jelentős, NAGY LÁSZLÓnak azt a meggyőződését, hogy ez az iskola éppúgy, mint minden munkaiskola, voltaképpen az akaratnevelés szolgálatában áll. „Éspedig a HERBART-féle felfogással ellentétesen — mondja NAGY LÁSZLÓ — az akaratot nem elméletileg, hanem gyakorlatilag műveli, az aktivitást, a cselekvésre indító erőket közvetlenül fejleszti.” És ezt főképpen úgy éri el, hogy „nem elégszik meg a reprodukcióval, hanem lehetőleg minden alkalommal produktivitásra törekszik”.

Aligha lehetne az oktatás és nevelés egységét, az iskola nevelésközpontú funkcióját érzékletesebben kifejezni, mint ahogy ezekben az egyszerű értékelő megjegyzésekben NAGY LÁSZLÓ teszi.

De ahogy előrehaladunk NAGY LÁSZLÓ pályáján, nemcsak ezek a fundamentális pedagógiai felismerések tűnnek fel, hanem egyre jobban és ismételten kirajzolódnak azok a fő gyermeklélektani álláspontok is — mint kutatási eredmények —, melyek nélkül a leendő didaktikai koncepció nem építhető fel. Több munkájára is hivatkozhatnánk ebben a tekintetben. Számunkra azonban — egyes tévedései és bizonyos szempontból való elavultsága ellenére — ebben a tekintetben „A háború és a gyermek lelke” című munkája tűnik figyelemre méltónak, és pedig főként amiatt, hogy ebben a műben „A lelki fejlődés korszakainak általános jellemzése” címen a 9—18 éves korig — kétéves ciklusonként — olyan differenciált korszakjellemzéseket kapunk, hogy ezek már önmagukban véve is óriási pedagógiai értéket képviselnek. S egyszersmind a legszorosabban kapcsolódnak azokkal a kutatásokkal, melyeknek az érdeklődés fejlődésére vonatkozó eredményei már az 1908-as munkával nemzetközi hírűvé váltak.

Ezen a ponton azt mondhatjuk, szinte minden pszichológiai és pedagógiai előzmény együtt van NAGY LÁSZLÓ munkásságában, hogy létrejöhessen a didaktikai szintézis. Azonban még egy nagyszabású mű szükséges volt ehhez, egy átfogó közoktatáspolitikai koncepciót tartalmazó alkotás, amely a maga nemében szintén egyik kiemelkedő csúcs azon a hegyvonulaton; amelyhez NAGY LÁSZLÓ pályája hasonlítható: s ez „A magyar közoktatás reformja” című híres tervezete (1919). „A független Magyarország közoktatásügyi reformjainak fő célja — mondja itt — olyan közoktatási szervezet létesítése, amely megfelel a független Magyarország létesítendő demokratikus államszervezetének. A közoktatás új rendszere az egyenlőség elvén alapul s a társadalmi osztályok közötti különbség megszüntetésére törekszik...” — Ebben a tervezetben körvonalazódik annak a

demokratikus iskolarendszernek a felépülése, melynek fundamentumát a nyolcosztályos egységes iskola képezi; az a nyolcosztályos iskola, amelynek 5—8. osztályai számára a vadonatúj tantervi-metodikai elképzelést az 1921-ben megjelent *Didaktika* tartalmazza.

A magyar közoktatás reformtervezete azonban nemcsak a demokratikus iskolarendszer szempontjából jelentős most számunkra különösen, hanem az általános és demokratikus nevelési cél szempontjából is. Bár NAGY LÁSZLÓ — eltérve a gyermektanulmányozók többségétől — már korábban is határozottan megszövegezett nevelési céllal dolgozott, és pedig az alkotó ember célmegjelöléssel, itt most mégis sokkal pontosabb körvonalakkal áll előttünk a társadalmilag kívánatos cél. „Legfőbb gyakorlati célunk — írja a reformtervezetben — hogy éretnyes, dolgozni szerető, akaró és tudó polgárokat neveljünk.” S ezt azért szükséges itt kiemelni, mert kifogásolni szoktuk, hogy NAGY LÁSZLÓ fejlődéstani alapon álló didaktikájában az egyes fejlődési periódusok lélektani célja a távlati célhoz nincs viszonyítva; elismerve e kifogás jogosultságát, nem volna helyes másfelől elhallgatni, hogy NAGY LÁSZLÓ *reformtervezetében jól körülhatárolt demokratikus célmegjelölés szerepel; ez a célmegjelölés szervesen következik egyébként egész életművéből, demokratikus közoktatáspolitikai meggyőződéséből.*

Mindabban, amit az eddigiekben bármilyen vázlatosan megemlítettünk, valóban minden fő tényező együtt van NAGY LÁSZLÓ életművéből, amely szükséges ahhoz, hogy a didaktikai szintézist közoktatáspolitikai, pedagógiai és pszichológiai szempontból egyaránt előkészítettnek tekinthessük.

Mi az, amit ezek után erről a műről el lehet mondanunk? Hiszen eddig is erről beszéltünk, azokat a gondolatokat idézván, amelyekre NAGY LÁSZLÓ e munkáját alapozta, illetve amelyeknek ez a mű máig is figyelemre méltó szintézise.

Mindenekelőtt meg kell említenünk, hogy ez a gyermekfejlődéstani alapon megírt didaktika nem egyszerűen a tanítás és tanulás elméleti kérdéseinek szisztematikus kifejtése, mint ahogy első pillanatban egy ilyen című művel kapcsolatban sejteni lehetne, hanem a NAGY LÁSZLÓ által tervezett nyolcosztályos népiskola 5—8. osztályainak tanterve. Maga NAGY LÁSZLÓ azonban mindjárt előjáróban leszögezi, hogy a tanterv „nem célunk, hanem alkalom, alap a gyermekfejlődéstani alapon álló általános didaktikai elvek kifejtésére”. Hozzátehetjük: a tanterv körvonalainak felvázolása s a tananyag módszeres feldolgozásának részletes kifejtése olyan alkalomnak bizonyult ebben az esetben, amelyből a maga korában páratlan didaktikai összkép bontakozott ki. És mindmáig érdekes ez az összkép nem azért, mintha egyszerűen, közvetlenül, változatlan formában „át lehetne tenni” a jelenlegi tantervi munkálatokba, hanem annál a nagy tanulságánál fogva, hogy az általános didaktikai elvek igazán instruktív kifejtése csakis a tanítás-tanulás folyamatának valóságos tartalmi-módszertani bemutatása útján lehetséges.

Ezen az általános tanulságon kívül azonban sok egyéb konkrét tanulsága is van számunkra e műnek. Ilyen többek között az a mód, ahogy NAGY LÁSZLÓ ennek a munkájának mindjárt a bevezető részében bírálja a „régí didakszis”-t és meghatározza az új didaktika lényegét. „A régi didakszis — írja — a maga egységes céljával és tanulmányi szervezetével helytelen lélektani alapon állott. A tanulmányi szempontokat, a rendszert, a tantárgyi érdekeket, a szakmát tette a képzés alapjává és emelte a gyermeki lélek fejlődésének szempontjai és érdekei fölé. Ennek a berendezésnek a következménye lett, hogy az iskola megelegetett a szaktudás gyarapodásával, de nem kereste, nem látta a gyermeki és fiúi lélek egységes fejlődését, szerves kibontakozását, egyéni konstrukcióját. Pedig minden egyes

tantárgy és foglalkozás, a számolás, mérés, kézimunka, az irodalom, az élőbeszéd, a fogalmazás, nemcsak a szaktudományt növeli a gyermekben, hanem jól megszervezve képes hatni az egész individuumra, bekapcsolódhatik az összes többi szakmába, azok szövedékéből erőszakos operáció nélkül ki nem szakítható. Sőt valamennyi szakmának hatása csak akkor értékes, ha bekapcsolódik az egészbe s a didaktikai hatáskörök egymást támogatva egységesen hozzák létre a személyiség fejlődését.”

BARANYAI ERZSÉBET a maga híres NAGY LÁSZLÓ-monográfiájában (*Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei*, Szeged, 1932) azt mondja, hogy ebben a bírálatban mindjárt program is van a tantervre vonatkozólag. E programot két pontban lehet összefoglalni: 1. A tantervet a gyermeklélektan eredményeinek alapjára kívánja fektetni és ezen belül a gyermekfejlődéstan törvényeinek alapján felépíteni; 2. a tananyagot a személyiség fejlesztése eszközének tartja, tehát nem az anyag közlésére, hanem az *anyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre fordítja a fő gondot*, ezen belül pedig az egyéniség fejlődésére.

Különösen ez a második szempont nagyon is alkalmas arra, hogy oktatásügyünk egy-két mai nagy feladatát emlékeztünkbe idézze. Ilyenek többek között:

- a) az oktatás és nevelés egységének a képzési folyamatban való tökéletesebb megvalósítása mint a személyiségfejlesztés fontos feltétele;

- b) a tananyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődés színvonalának emelése, mint korunk sürgető parancsa;

- c) az ember fokozottabb előkészítése arra, hogy a tananyag alkotó jellegű feldolgozásának folyamatában elsajátítsa mindazokat a módszereket, megszerezze mindazokat a lehetőségeket, kifejlessze mindazokat a képességeket, melyek segítségével az egész életen át önállóan tud új meg új információkat szerezni.

Ha mindezek a szempontok ennyire részletesen és közvetlenül nem olvashatók is ki a NAGY LÁSZLÓ-féle kritikából, mellyel a „régididakszist” illetve, a hangsúlynak a tananyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre való tétele mindenestre alkalmas arra, hogy az imént említett mai feladatokra eszméltesen. S ha ma nem is teljesen úgy fogalmazzunk, mint a hivatkozott monográfia teszi, hogy „nem az anyag közlésére, hanem az anyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre fordítja a fő gondot”, hanem körülbelül így: „nemcsak a korszerű társadalmi kultúra alapvető értékeinek elsajátítására, hanem ezzel együtt az aktív feldolgozás útján a maximális szellemi fejlődésre, a személyiség formálására” fordítjuk a fő gondot — akkor már nyilvánvalóan helyesen alkalmaztuk a mára NAGY LÁSZLÓ egyik alapvető gondolatát. Remélhetőleg helyesen, hiszen ő maga is azt a tanítást tartja korszerűnek, amely „nemcsak a szaktudományt növeli, hanem jól megszervezve képes hatni az egész individuumra”.

De érdemes itt egy másik tanulságos és korszerű összefüggésre is felfigyelnünk. NAGY LÁSZLÓ ugyan nem kevesebbet mond, mint azt, hogy „a didaktikai hatáskörök egymást támogatva egységesen” hozzadják létre a személyiség fejlődését. Ezzel a *tantervi struktúrák* kérdését teszi szóvá, vagyis ismét csak egy olyan modern gondolatot, mely valóban időszerű tendenciává, tudományos feladattá igazán csak napjainkban változott. NAGY LÁSZLÓ ezeket a tantervi struktúrákat, tantárgycsoportokat s ezek kapcsolatait rendkívül tanulságos módon realizálta a maga didaktikájában; elvileg hasonlót, a mi korunknak megfelelőt létrehozni nem kevesebbet jelentene, mint közvetlenül folytatni a megkezdett munkát, korunk színvonalán érvényesíteni és kamatoztatni ebben a tekintetben is NAGY LÁSZLÓ örökségét..

Részleteiben vizsgálva a didaktikát, természetesen nem jelentéktelen problémákba is ütközünk e mű mai tanulmányozásakor.

Inkább különlegességként és érdekességként hat például ma már NAGY LÁSZLÓ-nak az az eljárása, hogy az 5—6. és a 7—8. osztályt összevonja s a két-két ciklus számára együttesen határozza meg a tanulmányi anyagot és a feldolgozás metodikai eljárásait. Ez közvetlenül következik az érdeklődés fejlődésével kapcsolatos kutatási eredményeiből, valamint az ún. kongruencia törvényéből. Bár kora pszichológiájának legkorszerűbb eredményeit s az ezekből levonható korszerű következtetéseket vette itt alapul, ma mégis problematikusnak érezhetjük ezt a megoldást, és pedig több tekintetben is. Mindenekelőtt azért, mert a 10-től 12-ig és a 12-től 14 éves korig sokkal nagyobb fejlődési utat tesznek meg gyermekeink, semhogy két-két évfolyam számára egységes tananyagot lehetne előírni. Még ha nem utalunk is a ma egyértelműen konstataálható akceleráció folyamatára, akkor is nyilvánvaló, hogy az anyag nagyobb differenciáltsága szükséges. Ugyancsak nyilvánvaló, hogy az egyes fejlődési ciklusok számára kitűzött „lélektani cél” (ahogy NAGY LÁSZLÓ kifejzi magát) az adott időszak életkori sajátosságainak figyelembevétele tekintetében kiemelkedő jelentőségű ugyan, azonban magának a nevelési célnak elérése érdekében igazában csak úgy értékesíthetők ezek, ha viszonyítva is vannak ehhez a célhoz; ha az adott életkor lehetőségeit éppen az elérni kívánt perspektivikus cél összefüggésében mozgósítjuk. Ez a tény azonban ebben a didaktikai műben egyértelműen nem konstataálható.

Ennek ellenére az egy-egy fejlődési ciklus számára kitűzött lélektani célnak is van egy nagy tanulsága a számunkra; az ugyanis, hogy a nevelési cél „lebontásakor” meg kell pontosabban jelölnünk az egy-egy fejlődési ciklusban adódó adekvát feladatokat; ezeket teljesítve közelíthetünk csak biztonságosan a távoli cél felé.

Szükséges egy-két más problémára is utalnunk NAGY LÁSZLÓ szóban forgó munkájával kapcsolatban. A mai olvasó nem indokolatlanul állapíthatja meg, hogy az elméleti oktatást meglehetősen szűkös keretek közé szorítja, annyit engedélyezvén ebből, amennyi a gyakorlati feladatmegoldásokhoz nélkülözhetetlen. Ennek van ugyan egy hallatlanul nagy előnye, hogy a gyakorlati alkalmazás lehetőségei által meghatározza, limitálja az anyag mennyiségét, s hogy magas szinten tudja így biztosítani az elmélet és gyakorlat egységét. Ezzel együtt azonban nyilvánvaló, hogy korunkban több információ feldolgozása szükséges, mint amennyit közvetlenül alkalmazni tudunk az iskolai feladatmegoldások során.

Némileg limitálja NAGY LÁSZLÓ az aktivitás elvének érvényesülését is, amikor — a munkára neveléssel egyetemben — főképpen a 11—12 éves korban látja ennek kiemelkedő lehetőségét. Ma ezeknek az elveknek sokkal általánosabb érvényesülését látjuk lehetségesnek.

Ilyenfajta helyenkénti hiányérzések azonban nem takarhatják el előlünk ennek a nagy munkának különleges értékeit. Legfőképpen azt a példamutató erőfeszítést, mellyel a *tantervmeghatározó tényezők sorába a gyermeket a maga érdeklődésével és egyéb pszichikai sajátosságaival együtt beiktatta*. Ezzel a tettel, amely már magában véve is elegendő lett volna, hogy érdemeit maradandóvá tegye, a legjelentősebb előrelépést tette meg, ami csak korábban esedékes volt.

Külön is szükséges legalább utalnunk azokra a nagyszerű új eredményekre, melyek azáltal jelennek meg ebben a műben, hogy NAGY LÁSZLÓ *az egyes tantárgyi sajátosságokat is figyelembe véve s az adott életkor lehetőségeihez viszonyítva részletesen meghatározza a tanítási-tanulási folyamat szerkezetét és leírja azokat a meto-*

dikai megoldásokat, melyek a tanulói öntevékenységet leginkább előmozdítják. Talán ebben a tekintetben mutatja a legtöbb olyan vonást, mely a közvetlen alkalmazhatóság lehetőségét ígéri. BARANYAI ERZSÉBET különösen jól mutat rá erre, amikor a következőket mondja:

NAGY LÁSZLÓ mind az általános, mind a részletes módszertani elveiben „a lelki sajátosságokhoz igazodik, tehát a természet útjait követi. Ez a gyermeklélektani szempont, melyet... a didaktikába belevitt, különösen a módszerből hiányzott. A tananyag kitűzésében még inkább derengett ilyen szempont azelőtt is, ha nem volt is olyan határozottan kidolgozva, mint ahogy NAGY LÁSZLÓ tette. De a módszer legfeljebb a tárgy lélektanára, vagyis a tárgy elsajátításának általános lélektani törvényeire volt tekintettel, és semmi esetre a gyermek lélektanára. A módszer fejlődésében a logikai szempont után megjelent a lélektani szempont, de a gyermeklélektani szempont bevétele a módszer felállításába s különösen ennek tudományos igazolása NAGY LÁSZLÓ érdeme.” (I. m. 62.)

Ha a metodikai életszerűséggel egyszínvonalú és kiemelkedő további vonását akarjuk megragadni ennek a pedagógiai koncepciónak, akkor még leginkább a tanulás motíválásának kérdését kell szövéstennünk. Ebben a tekintetben NAGY LÁSZLÓ pedagógiája különlegesen gazdag; majdnem olyan gazdag, mint amennyire szegényes volt és maradt ezen a téren a mindenkori gyakorlat.

Ha mindazt, amit elmondtunk NAGY LÁSZLÓRÓL, együttesen tekintjük, akkor valami megközelítőt talán már mondtunk arról, miért olyan friss, eleven, el nem avuló ez a szóban levő munkája mind a mai napig. De csak éppen valamit mondtunk erről, mert megközelítően adekvát képet nyújtani ennek a pedagógiának a gazdagságáról valójában csak egy monográfiában volna lehetséges.

Hiányos volna azonban a fő vonásoknak még a vázlatos megemlítése is, ha mind az említettekhez még egy jellemző jegyet hozzá nem tennénk. Éspedig azt, hogy a NAGY LÁSZLÓ-életmű el nem avuló színeihez s magának a *Didaktikának* mindmáig ható varázsához talán nem is elsősorban az imént említett, önmagukban véve kétségtelenül jelentős gondolatok és törekvések tartoznak hozzá, hanem még inkább a kellemes, a szó jó értelmében gyermekszerű pedagógiai légkörnek az a természetes melegsége, mely ennek a munkának annyira sajátja. Irodalmias fordulattal élve: a mű atmoszféra-teremtő ereje; az az atmoszféra, melyben a fejlődő ifjú ember számára minden szubjektív feltétel adva van ahhoz, hogy alkotóan dolgozzék, önmagát fejlessze, kérdezzen és válaszoljon, problémákat ismerjen fel és azokra hipotézisekkel feleljen, kísérletezzen és szerkesszen stb. *Nincs még egy munka a magyar pedagógiai irodalomban, amely ilyen példaszerűen valósítja meg azt a nagy gondolatot, hogy az ember csakis alkotóan dolgozva teremtheti meg önmagát, hogy csakis a produktív munka megfelelő aránya esetén tudja kellően kifejleszteni képességeit, és személyisége csakis optimális nevelő-növendék viszony esetén formálódik a kívánatos módon.*

S ezt a gondolatot NAGY LÁSZLÓNAK nemcsak ez a kiemelkedő munkája, hanem egész életműve egyértelműen tanúsítja. Ezért emlékezünk róla tisztelettel és szeretettel, emlékezünk, mint nagy alkotóra, de mint nagy tanítóra és példára is, aki mindenkinél többet tett azért, hogy a gyermekek helyesen értelmezett jogait a nevelés, a tanítás folyamataiban biztosítsa.